

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

УДК: 378:37.011.3-51:78:780.616.432-043.83(043)

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ХУАН ЯТІН

**Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до
використання модерністських творів у освітній практиці**

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



Хуан Ятін

Науковий керівник – Шип Сергій Васильович, доктор мистецтвознавства, професор



Одеса – 2025

АНОТАЦІЯ

Хуан Ятін. Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністських творів у освітній практиці. Кваліфікаційна наукова праця 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, 2025.

Зміст анотації

У даному дослідженні поставлена і розв’язана актуальна проблема підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики в практиці сучасної мистецької освіти. Дослідження мотивоване потребою прилучення молодих поколінь до сучасного серйозного мистецтва, ознайомлення молоді з течіями, трендами, концепціями, видатними творами в сфері художньої культури. Одним з феноменів художньої культури XX-XXI століть є модернізм. Це явище досі залишається поза увагою вчителів мистецтва, теоретиків і методистів музичної освіти. **Актуальність теми** дослідження обумовлена: а) наявністю суперечності між гострою потребою ознайомлення здобувачів освіти з явищами сучасного мистецтва та недостатньою вивченістю освітнього потенціалу модерністської музики; б) відсутністю в Україні та Китаї теоретично обгрунтованої та експериментально підтвердженої методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до ефективного використання модерністської музики в освітньому процесі.

Мета дослідження полягає у науковому обгрунтуванні, розробці та експериментальної перевірці методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністських творів у освітньому процесі. **Завдання роботи:** 1) Дослідити феномен музичного модернізму в культурологічному, музично-теоретичному і педагогічному аспектах та виявити його суть і освітній потенціал; 2) Розробити теоретичну модель

готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністських творів в освітньому процесі.. Визначити педагогічні підходи, принципи, методи та умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністських творів у освітньому процесі; 3) Розробити засоби педагогічної діагностики готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністських творів в освітньому процесі і перевірити розроблену методику в процесі формуально-експериментальної педагогічної роботи.

Застосовані наступні **теоретичні методи дослідження**: історико-культурологічний підхід, методи моделювання, етимологічного і логіко-понятійного аналізу термінологічного апарату, музично-теоретичного, праксеологічного і герменевтичного аналізу музичних творів. **Емпіричними методами** дослідження слугували спостереження, опитування, експеримент з музичним матеріалом і художнім сприйняттям, експертна оцінка, творчі завдання.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що **вперше**: 1) здійснено цілісне дослідження проблеми відношення практики мистецької освіти до явища модернізму в художній культурі XX-XXI століть; 2) категорія *модернізму* та пов'язані з ним поняття визначені с позиції педагогічної науки; 3) виявлено педагогічний потенціал модерністської музики, пов'язаний з такими сферами музично-освітньої діяльності, як слухання музики; виконання музичних творів; музично-дидактичні дії; творча діяльність; створення синтетичних мистецьких артефактів; формування герменевтичної компетентності; 4) побудована теоретична модель готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітній практиці, до складу якої входять системне та цілісне розуміння модернізму в мистецтві, здатність розуміти твори модерністського музичного мистецтва, здатність до словесної та музично-звукової інтерпретації модерністських музичних творів, інтерес до модерністської музики та мотивація використання творів цього

напряму мистецтва в освітній практиці; 4) визначено науково-педагогічні підходи до формування зазначеної готовності (культурологічний, поліхудожній, праксеологічний і герменевтичний) і педагогічні принципи (наочності, проблемно-пошукового навчання, педагогіки співробітництва, творчості, індивідуальних завдань); 5) розроблено комплекс методів забезпечення підготовки, який включає: метод моделювання історичного процесу розвитку мистецтва, який репрезентує феномен модерністської музики у вимірах звукового матеріалу; музичної мови, техніки компонування, жанру та стилю; цілісний та крос-культурний аналіз творів синтетичного мистецтва, інтерактивні методи і форми роботи (гра, диспут, командне змагання, колективне проєктування, ментальні карти), творчий експеримент із звуковим матеріалом, метод ігрової апології технологічних засобів творчості, метод рекомпозиції, виконавської та словесної інтерпретації музичного твору, метод літературного програмування (сторітеллінг), та ін.; 6) визначено пріоритетне значення методу *мистецького експерименту* у формах аранжування, регламентованої імпровізації та композиції; 7) встановлено комплекс педагогічних умов, що забезпечують ефективне впровадження у практику розробленої методики (дотримання неупередженого ставлення до явищ модернізму, забезпечення процесу розширення досвіду сприйняття модерністської музики, доцільний відбір художніх зразків); 8) визначені критерії оцінки та запропоновані засоби діагностики готовності студентів до застосування творів модерністської музики в освітній практиці. **Уточнено** в контексті дослідженої проблеми понять *сучасної музики, модернізму, консерватизму, авангардизму, педагогічної готовності*.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в можливості застосування встановлених теоретичних і методичних положень, діагностичних засобів і результатів експериментальної роботи в освітній практиці закладів мистецької освіти, зокрема у фаховій музично-виконавській підготовці майбутніх бакалаврів та магістрів музичного

мистецтва, в курсах лекцій з історії та теорії музики, на заняттях з педагогічної практики, у підготовці художніх проєктів для музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Структура та зміст дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури та додатків.

У першому розділі – **«Музичний модернізм в аспекті теоретичних проблем і практичних завдань музичної освіти»** – розглянуто сутність явищ, позначених термінологічними виразами *сучасна музика, нова музика, актуальна музика, модерна музика, модернізм, постмодернізм, авангардизм*. Обґрунтовано обрання головного робочого поняття дослідження, а саме – категорії *модернізму*. Обмежена багатозначність відповідного терміну. Слово *модернізм* трактується у двох взаємно несуперечливих смислах: 1) як притаманне художній культурі, можливе на будь-якому етапі її розвитку явище загострення тенденції до оновлення мистецтва (матеріалу, мови, поетики, стилю, жанру, образів, сюжетів тощо); 2) як конкретне історичне явище, що проявилось в різкому посиленні інноваційного тренду на початку ХХ ст. і проявилось у виникненні певної множини стилів, жанрів, поетичних норм, технік і технологій.

У підрозділі 1.2. на основі загальнонаукового методу моделювання, положень теорії педагогічної готовності та мистецтвознавчих уявлень про явище художнього модернізму були встановлені чинники, які обумовлюють можливість і корисність застосування модерністської музики в освітньому процесі. Також були визначені напрямки (галузі) освітньої практики де можуть знайти ефективне застосування уявлення про модерністський тренд та конкретні музичні твори Модернізму ХХ століття.

На основі положень загальної педагогіки та психології щодо феномену готовності педагога до професійної діяльності, уявлень естетики та мистецтвознавства про явище модернізму, науковий метод моделювання, було визначено поняття готовності вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики у навчальному процесі. Дана

готовність розуміється як потенційна здатність виконувати поставлене педагогічне завдання і моделюється як комплекс теоретичних уявлень, емпіричних знань, інтерпретаційних умінь і мотивів педагогічної діяльності. Структурними компонентами моделі даної готовності є: 1) системне та цілісне розуміння модернізму в мистецтві; 2) здатність розуміти твори модерністського музичного мистецтва; 3) здатність до словесної та музично-звукової інтерпретації модерністських музичних творів; 4) інтерес до модерністської музики та мотивація використання творів цього напряму мистецтва в освітній практиці.

У другому розділі дисертації – **«Методичні засади підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до оволодіння педагогічним потенціалом модерністської музики»** – були розроблені основні положення відповідної методики. Було з'ясовано, де саме в практиці підготовки вчителів музики у закладах вищої освіти може знайти своє використання модерністська музика (курс історії музичної культури; комплекс дисциплін музично-виконавської підготовки; курси гармонії, поліфонії та аранжування; розробка студентами творчих проєктів з педагогічної практики, естетики, психології, історії художньої культури та інших дисциплін. В основу методики було покладено чотири підходи: культурологічний, поліхудожній, праксеологічний і герменевтичний. Згідно з *культурологічним* підходом модерністська музика репрезентується у навчальному процесі як закономірний феномен процесу розвитку мистецтва і як комплекс художніх напрямків у культурі ХХ століття. Педагогічні зусилля спрямовуються на формування системного уявлення про явище модернізму в мистецтві. Даний підхід актуалізує принципи наукової обґрунтованості, систематичності та наочності, і забезпечується методами герменевтичного аналізу, жанрово-стильового моделювання мистецької культури. *Поліхудожній* підхід передбачає звернення до принципів проблемно-пошукового навчання, педагогіки співробітництва, до методів цілісного та крос-культурного аналізу творів синтетичного мистецтва,

методу розробки індивідуальних поліхудожніх творчих проєктів. *Праксеологічний підхід* передбачає використання інтерактивних методів і форм роботи, застосування різних форм музично-виконавської, художньо-творчої та педагогічно-просвітницької активності студентів. *Герменевтичний підхід* реалізується у музично-виконавській інтерпретації музичного твору; в аналізі та словесній інтерпретації художньо-образного смислу твору; в інтерпретації художнього змісту музичного твору засобами інших видів мистецтва тощо.

У розділі розглянуто комплекс педагогічних умов, які забезпечують ефективне впровадження у практику розробленої методики. Перша умова – послідовне дотримання на заняттях неупередженого, толерантного і поважного ставлення до митців-модерністів та їхніх творів. Друга умова – необхідність забезпечити інтенсивний процес розширення, накопичення студентського досвіду спілкування з модерністським мистецтвом. Третя умова – доцільний відбір художніх зразків для поглибленого знайомства з творами модерністського мистецтва, які мають бути естетично привабливими; нескладними для чуттєвого сприйняття; індивідуалізованими; програмними в конкретному або розширеному сенсі.

У третьому розділі – **«Експериментальна апробація методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітньому процесі»** - представлено хід та результати експериментальної апробації запропонованої методики. Визначено 4 критерія оцінки рівня зазначеної готовності. Перший – *гностичний* – відповідає компоненту, визначеному як системно-цілісне і науково обґрунтоване уявлення про явище модернізму в художній культурі. Даний критерій дозволяє встановити засобами анкетування і тестів рівень знань майбутніх учителів музичного мистецтва щодо модернізму за допомогою двох показників: А) обсягу знань імен і термінів, рівня їх розуміння. Б) обсягу знань щодо культурного та мистецького контексту модерністської музики, щодо репрезентативних творів. Другий критерій

готовності – *поетичний* – відповідає ступеню володіння мовою і розуміння риторики модерністських творів. Його показниками є: А) рівень володіння вчителем художніми мовами музичного модернізму (оцінка якості типового звукового матеріалу, музичної лексики, синтаксичного устрою музичного тексту); Б) рівень володіння музичною риторикою, забезпечений знаннями композиційних принципів і технологій творчого процесу. Засобами отримання діагностичних даних за поетичним критерієм є мультимедійні тести, аналітичні та технічно-творчі вправи. Третій критерій – *інтерпретаційний* – дозволяє оцінити здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до музично-виконавської та вербальної інтерпретації модерністських творів. Показники: А) якість вокального виконання зразку модерністської музики; Б) здатність до словесної інтерпретації художнього змісту невеликого музичного твору або його фрагменту (герменевтична компетентність). Четвертий критерій – *аксіологічний* – відповідає четвертому компоненту моделі готовності – мотивації до використання творів модерністської музики в освітній практиці. Показники: А) міра і якість естетичного ставлення до явища модернізму в мистецтві; Б) оцінка ставлення студента до явищ модернізму як до предмета мистецької освіти.

Констатувальний експеримент виявив, що студенти, як українські, так і китайські, мають нечітке, або навіть цілком невірне розуміння головних понять, що характеризують явище модернізму; чітко не визначають його історичні, культурологічні, естетичні, поетичні та стилістичні межі; володіють вкрай малим тезаурусом конкретних музичних вражень і емпіричних знань. Вони упереджено ставляться до творів модернізму, як правило дають їм негативну естетичну оцінку, не уявляють сенсу і можливостей використання модерністської музики в освітній практиці.

Формувальний експеримент проводився поетапно. На першому – *екстенсивному* - етапі головним чином вирішувалися педагогічні завдання: надання студентам систематизованої інформації про явище модернізму в музичному мистецтві; формування несуперечливого теоретичного уявлення

про модернізм як закономірне явище в розвитку світової художньої культури; формування досвіду аналітичного чуттєвого сприйняття і естетичного переживання творів модерністського мистецтва; формування ціннісних відношень до модернізму в мистецтві. Рішення цих завдань спиралося на методи жанрово-стильового моделювання мистецької культури, регламентований підбір творів модернізму, використання артефактів синтетичного мистецтва, аналізу художньо-образному змісту та семіотичних засобів його втілення. Проведений діагностичний зріз зафіксував позитивні зміни (у порівнянні з результатами діагностичного експерименту), які відбулися у комплексі теоретичних уявлень про стильові напрямки модернізму та особливості їх поетики (тобто, музичної мови, принципів і техніки komponування). Однак за більшістю показників позитивні зрушення виявилися незначними.

На другому – *інтенсивному* – етапі формувального експерименту головну роль відігравали праксеологічний (діяльнісний) та герменевтичний (інтерпретаційний) підходи, актуалізовані в процесі використання методу цілісного аналізу форми фортепіанного твору, інтерактивних методів навчання (рольової гри, диспуту, командного змагання, спільної роботи над завданням, колективного проектування). Особливе значення отримали методи творчого експерименту із звуковим матеріалом, ігрової апології технологічних засобів творчості, рекомпозиції твору, інтерпретації художнього змісту музичного твору засобами хореографії, живопису та кінематографу, сторітеллінгу, ментальних карт, критичного аналізу музично-виконавських версій твору.

Остаточний діагностичний результат показав, що розбіжність між показниками готовності до використання модерністської музики в освітньому процесі в експериментальній та контрольній групах поступово збільшувалася від початку до завершення експериментальної роботи, хоча і нерівномірно, але за всіма критеріями. Здійснені розрахунки підтвердили,

що підвищення рівня готовності до використання модерністської музики в освітньому процесі серед респондентів ЕГ є істотним.

Рівень сформованості системно-цілісного уявлення про явище модернізму в мистецтві (гностичний критерій) покращився в ЕГ в середньому на 52,8% (у КГ – на 9,25%); здатність до розуміння мови, риторики і техніки модерністських творів (поетичний критерій) виросла в середньому на 38,3%. (у КГ – на 0,83%.); здатність до музично-виконавської та вербальної інтерпретації модерністських творів (інтерпретаційний критерій) покращилася у членів ЕГ на 30,95% (у КГ – на 5,67%); мотивація до використання творів модерністської музики в освітній практиці у студентів ЕГ зросла на 50% (у КГ – на 5,93%). Порівняння отриманої емпіричної величини ($\varphi^*_{\text{емп}} = 3,616$) із критичними значеннями кута ($\varphi^*_{\text{кр}}$) виявило її приналежність до зони значущості на осі Фішера, що кількісно підтверджує ефективність запропонованої у дослідженні авторської методики.

Ключові слова: процес музичної освіти, майбутній вчитель музичного мистецтва, методика, фахова підготовка, готовність, компетентність, сучасна музика, модернізм, художній стиль, інтерпретація, аналіз музичного твору, фортепіанна підготовка, педагогічний підхід, педагогічні умови, творча діяльність, художньо-образний смисл, естетична цінність.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Хуан Ятін, (2024). Сучасна музика в аспекті інтересів музичної освіти. Південноукраїнські мистецькі студії. Вип. 1 (4). – Одеса: Гельветика, 2024, - С. 57-65. (у співавторстві з С. Шип).

DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-1.10> ;

<https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/4gZyAj07/>

2. Хуан Ятін, (2024). Педагогічна інтерпретація творів авангардистської музики у підготовці вчителя музичного мистецтва (на

прикладі фортепіанних п'єс Арнольда Шенберга). Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2024, № 4 (138). – Суми. – С. 172-187.

DOI: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/15390>;

<https://repository.sspu.edu.ua/items/40d11bb5-f91f-48b3-bb5b-2d1b02f92089>;

https://www.researchgate.net/publication/386460212_Gotovnist_majbutnog_o_vcitela_muzicnogo_mistectva_do_vikoristanna_modernistskoi_muziki_v_osvitnomu_procesi

3. Хуан Ятін, (2024). Готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітньому процесі. . Південноукраїнські мистецькі студії. Випуск 3 (6). – Одеса: Гельветика, 2024, - С. 75-81.

DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-3> .

Праці апробаційного характеру

1. Huang Yating. Modernism and their implementation in the process of musical art teachers training. Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 листопада 2021 року, м. Суми). Том 2. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. С. 83-85.

https://jmm.sspu.edu.ua/images/2021_2022/konferenciya_16_17_11_2021/Proceedings.Conf.Vol.2_22452.pdf

2. Huang Yating - Understanding and explaining of twentieth century musical works (toward an integrated hermeneutic approach). 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. С. 6-7.

3. Хуан Ятін. Педагогічні принципи мистецтва авангардизма і методика їх впровадження у підготовку вчителів музичного мистецтва (на кит. мові). Матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та

студентів (Одеса 17-18 жовтня 2019 р.).Том 2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2019. С. 113-114.

4. Хуан Ятін. Естетично-виховне значення китайських фортепіанних творів нової культурно-історичної доби. Професійний розвиток вчителів та інноваційні освітні дослідження. Випуск 17 (6). – Сінгапур: Хуанью, 2024, – С. 253-254. DOI: <http://dx.doi.org/10.12361/2661-4995-06-17-165795>.

5. Хуан Ятін, Хе Тун. Дослідження впливу музики на людські емоції та психічні стани. Мистецька комунікація. Випуск (1). – Пекін: Новини мистецтва Китаю, 2024, – С . 2.

DOI: <https://cn.usp-pl.com/index.php/TPDIER/article/view/165795> .

ABSTRACT

Huang Yating. – Methods of training future music teachers for the use of modernist music in educational practice. – Qualification work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in specialty 014 - Secondary education (Musical Arts). State institution «Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky». Odesa, 2025.

Abstract content

The dissertation research is motivated by the need to train music teachers to solve acutely relevant problems of art education. Such problems include the introduction of younger generations to modern serious art, familiarizing young people with new trends, concepts, outstanding works in the field of artistic culture. One of the phenomena of artistic culture of the 20th-21st centuries is modernism. This phenomenon still remains beyond the attention of art teachers, theorists and methodologists of music education. The relevance of the research topic is due to the following factors: a) the contradiction between the urgent need to familiarize students with the phenomena of contemporary art and the insufficient study of the

educational potential of modernist music; b) the absence in Ukraine and China of a theoretically substantiated and experimentally confirmed methodology for training future teachers of musical art for the effective use of modernist music in the educational process.

The purpose of the study: to develop and experimentally confirm a theoretically grounded methodology of training future music teachers for the use of modernist music in educational practice. Research objectives: 1) To investigate the phenomenon of musical modernism in cultural, music-theoretical and pedagogical aspects and to identify its essence and educational potential; 2) To develop a theoretical model of the readiness of future music teachers to use modernist works in the educational process. To determine pedagogical approaches, principles, methods and conditions for training future music teachers to use modernist works in the educational process; 3) To develop means of pedagogical diagnostics of the readiness of future teachers of music to use modernist works in the educational process and to verify the developed methodology in the process of experimental pedagogical work.

Theoretical research methods: historical and cultural approach, modelling methods, etymological and logical-conceptual analysis of the terminological apparatus, music-theoretical, praxeological and hermeneutic analysis of musical works. Empirical methods are observation, survey, experiment with musical material and artistic perception, expert assessment, creative tasks.

The scientific novelty of the obtained research results lies in the fact that for the first time: 1) a holistic study of the problem of the relationship of the practice of art education to the phenomenon of modernism in the artistic culture of the 20th-21st centuries has been carried out; 2) the category of modernism and the concepts related to it have been defined from the position of pedagogical science; 3) the pedagogical potential of modernist music has been revealed, associated with such areas of musical and educational activity as listening; performing; didactic actions; creative activity; creation of synthetic artistic artefacts; formation of hermeneutic competence; 4) a theoretical model of the readiness of future music

teachers to use modernist music in educational practice has been constructed; this model includes a systematic and holistic knowledge of modernism in art, the ability to understand works of modernist musical art, the ability to verbally and musically interpret modernist musical works, interest in modernist music and motivation to use it in educational practice; 4) scientific and pedagogical approaches (culturological, polyartistic, praxeological and hermeneutic) and pedagogical principles (visuality, problem-based learning, pedagogy of cooperation, creativity, individual tasks) have been determined; 5) a set of methods for ensuring training has been developed, which includes: a method of modelling the historical process of art evolution, which represents the phenomenon of modernist music in the dimensions of sound material; musical language, composition technique, genre and style; holistic and cross-cultural analysis of works of synthetic art, interactive methods and forms of work (game, debate, team competition, collective design, mental maps), creative experiment with sound material, method of game apology of technological means of creativity, method of recomposition, performing and verbal interpretation of a musical work, method of literary programming (storytelling), etc.; 6) the priority of the method of artistic experiment in the forms of arrangement, regulated improvisation and composition is determined; 7) a set of pedagogical conditions is established that ensure the effective implementation of the developed methodology in practice (observance of an impartial attitude to the phenomena of modernism, ensuring the process of expanding the experience of perception of modernist music, appropriate selection of artistic samples); 8) assessment criteria are determined and means of diagnosing students' readiness to use works of modernist music in educational practice are proposed.

The practical significance of the obtained research results lies in the possibility of applying its theoretical material, methodological provisions, diagnostic tools and results of experimental work in the practice of art education institutions, in particular in the professional musical and performing training of future bachelors and masters of musical art.

The work consists of an introduction, three sections, conclusions, a list of used literature and appendices.

The first section – “Musical modernism in the aspect of theoretical problems and practical tasks of music education” – examines the essence of phenomena designated by the terminological expressions modern music, new music, current music, modernism, postmodernism, avant-garde. The choice of the main working concept of the study, namely – the category of modernism, is justified. The ambiguity of the corresponding term is limited. The word modernism is interpreted in two non-contradictory senses: 1) as a phenomenon inherent in artistic culture, possible at any stage of its development of the exacerbation of the tendency to renew art material, language, poetics, style, genre, images, plots, etc.; 2) as a specific historical phenomenon, which manifested itself in a sharp intensification of the innovation trend at the beginning of the 20th century and in the emergence of a certain set of styles, genres, poetic norms, techniques and technologies.

Based on the general scientific method of modelling, the provisions of the theory of pedagogical readiness and art historical ideas about the phenomenon of artistic modernism, the factors that determine the possibility and usefulness of using modernist music in the educational process were established. Also, the directions of educational practice where the idea of the modernist trend and specific musical works of Modernism of the 20th century can find effective application were determined.

Based on the provisions of general pedagogy and psychology regarding the phenomenon of a teacher's readiness for professional activity, the ideas of aesthetics and art history about the phenomenon of modernism, the scientific method of modelling, the concept of a teacher of musical art's readiness to use modernist music in the educational process was defined. This readiness is understood as a potential ability to perform the assigned pedagogical task and is modelled as a complex of theoretical ideas, empirical knowledge, interpretative skills and motives of pedagogical activity. The structural components of the

model of this readiness are: 1) a systematic and holistic knowledge of modernism in art; 2) the ability to understand works of modernist musical art; 3) the ability to verbally and musically interpret modernist musical works; 4) interest in modernist music and motivation to use works of this art in educational practice.

In the second section of the dissertation – “Methodological principles of training future musical teachers to master the pedagogical potential of modernist music” – the main provisions of the corresponding methodology were developed. It was found out where exactly in the practice of training music teachers in higher education institutions modernist music can find its use (course of history of musical culture; complex of disciplines of musical and performing training; courses of harmony, polyphony and arrangement; development by students of creative projects in pedagogical practice, aesthetics, psychology, history of artistic culture and other disciplines). The methodology was based on four approaches: culturological, polyartistic, praxeological and hermeneutic. According to the culturological approach, modernist music is represented in the educational process as a natural phenomenon of the process of development of art and as a complex of artistic directions in the culture of the 20th century. Pedagogical efforts are aimed at forming a systemic understanding of the phenomenon of modernism in art. This approach actualizes the principles of scientific validity, systematicity and clarity, and is provided by methods of hermeneutic analysis, genre and style modelling of artistic culture. The polyartistic approach involves addressing the principles of problem-based learning, collaborative pedagogy, methods of holistic and cross-cultural analysis of works of synthetic art, and the method of developing individual polyartistic creative projects. The praxeological approach involves the use of interactive methods and forms of work, the use of various forms of musical-performing, artistic-creative and pedagogical-educational activity of students. The hermeneutic approach is implemented in the musical-performing interpretation of a musical work; in the analysis and verbal interpretation of the artistic and figurative meaning of the work; in the interpretation of the artistic content of a musical work by means of other types of art, etc.

The section considers a set of pedagogical conditions that ensure the effective implementation of the developed methodology in practice. The first condition is the consistent observance of an impartial, tolerant and respectful attitude towards modernist artists and their works in classes. The second condition is the need to ensure an intensive process of expanding, accumulating student experience of communication with modernist art. The third condition is the appropriate selection of artistic samples for in-depth acquaintance with works of modernist art, which should be aesthetically attractive; simple for perception; individualized; programmatic (in the expanded sense).

In the third section - "Experimental testing of the methodology for training future teachers of music to use modernist music in the educational process" - the course and results of the experimental testing of the proposed methodology are presented. 4 criteria for assessing the level of the specified readiness are determined. The first – gnostic – corresponds to the component defined as a system-holistic and scientifically substantiated knowledge of the phenomenon of modernism in artistic culture. This criterion allows us to establish by means of questionnaires and tests the level of knowledge of future teachers of music about modernism using two indicators: A) the amount of knowledge of names and terms, the level of their understanding. B) The amount of knowledge about the cultural and artistic context of modernist music, about representative works.

The second criterion of readiness – poetic – corresponds to the degree of language proficiency and understanding of the rhetoric of modernist works. Its indicators are: A) the teacher's level of proficiency in the languages of musical modernism (assessment of the quality of typical sound material, musical vocabulary, syntactic structure of the musical text); B) the level of proficiency in musical rhetoric, provided with knowledge of compositional principles and technologies of the creative process. The means of obtaining diagnostic data according to the poetic criterion are multimedia tests, analytical and technical-creative exercises. The third criterion – interpretative – allows assessing the ability of a future teacher of musical art to musically perform and verbally interpret

modernist works. Indicators: A) the quality of vocal performance of a sample of modernist music; B) the ability to verbally interpret the artistic content of a small musical work or its fragment (hermeneutic competence). The fourth criterion - axiological - corresponds with the motivation to use works of modernist music in educational practice. Indicators: A) the extent and quality of the aesthetic attitude to the phenomenon of modernism in art; B) assessment of the student's attitude to the phenomena of modernism as a subject of art education.

The ascertaining experiment revealed that students, both Ukrainian and Chinese, have a vague or even completely incorrect understanding of the main concepts that characterize the phenomenon of modernism; do not clearly define its historical, culturological, aesthetic, poetic and stylistic boundaries; have an extremely small thesaurus of specific musical impressions and empirical knowledge. They are biased towards works of modernism, give them a negative aesthetic assessment, they do not imagine the meaning and possibilities of using modernist music in educational practice.

The formative experiment was carried out in stages. At the first – extensive – stage, the main pedagogical tasks were solved: providing students with systematized information about the phenomenon of modernism in musical art; forming a consistent theoretical idea of modernism as a natural phenomenon in the development of world artistic culture; forming the experience of analytical sensory perception and aesthetic experience of modernist art works; forming value attitudes towards modernism in art. The solution of these tasks was based on the methods of genre-style modelling of artistic culture, regulated selection of works of modernism, use of artefacts of synthetic art, analysis of artistic content and semiotic means of its embodiment. The conducted diagnostic section recorded positive changes (in comparison with the results of the diagnostic experiment) that occurred in theoretical ideas about the stylistic directions of modernism and the features of their poetics (i.e., musical language, principles and techniques of composition). However, the positive changes in most indicators were insignificant.

At the second – intensive – stage of the formative experiment, the main role was played by praxeological and hermeneutic (interpretative) approaches, updated in the process of using the method of holistic analysis of the form of a piano piece, interactive teaching methods (role-playing, debate, team competition, joint work on a task, collective design). Of particular importance were the methods of creative experimentation with sound material, game apology of technological means of creativity, recomposition of the work, interpretation of the artistic content of a musical work by means of choreography, painting and cinematography, storytelling, mental maps, critical analysis of performing versions of the work.

The final diagnostic showed that the discrepancy between the indicators of readiness to use modernist music in the educational process in the experimental and control groups gradually increased from the beginning to the end of the experimental work, although unevenly, but according to all criteria. The calculations confirmed that the increase in the level of readiness among the EG respondents is significant. Comparison of the obtained empirical value ($\varphi^*_{\text{emp}} = 3.616$) with the critical values of the angle (φ_{kp}^*) revealed its belonging to the significance zone on the Fisher axis, which indicates the effectiveness of the author's methodology proposed in the study.

Keywords: process of music education, future teacher of musical art, methodology, professional training, readiness, competence, modern music, modernism, artistic style, interpretation, analysis of a musical work, piano training, pedagogical approach, pedagogical conditions, creative activity, artistic meaning, aesthetic value.

LIST OF PUBLICATIONS OF THE GRADUATES

Articles in scientific professional publications of Ukraine

1. Huang Yatin, (2024). Modern music in the aspect of the interests of musical education. South Ukrainian Art Studios. Issue 1 (4). – Odesa: Helvetika, 2024, - P. 57-65. (co-authored with S. Ship). DOI:

<https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-1.10;>

<https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/4gZyAj07/>

2. Huang Yatin, (2024). Pedagogical interpretation of avant-garde music works in the training of a music teacher (on the example of Arnold Schoenberg's piano pieces). Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies, 2024, No. 4 (138). – Sumy. – P. 172-187. DOI: [https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/15390;](https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/15390) [https://repository.sspu.edu.ua/items/40d11bb5-f91f-48b3-bb5b-2d1b02f92089;](https://repository.sspu.edu.ua/items/40d11bb5-f91f-48b3-bb5b-2d1b02f92089) https://www.researchgate.net/publication/386460212_Gotovnist_majbutnogo_vcit_ela_muzicnogo_mistectva_do_vikoristanna_modernistskoi_muziki_v_osvitnomu_procesi

3. Huang Yatin, (2024). Readiness of a future music teacher to use modernist music in the educational process. . South Ukrainian Art Studios. Issue 3 (6). – Odesa: Helvetica, 2024, - P. 75-81. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-3>.

Approbatory works

1. Huang Yating. Modernism and their implementation in the process of musical art teachers training. Education for the 21st century: challenges, problems, prospects: materials of the 3rd International Scientific and Practical Conference (November 16–17, 2021, Sumy). Volume 2. Sumy: Publishing house of Sumy State University named after A. S. Makarenko, 2021. P. 83-85.

https://jmm.sspu.edu.ua/images/2021_2022/konferency_16_17_11_2021/Proceedings.Conf.Vol.2_22452.pdf

2. Huang Yating - Understanding and explaining of twentieth century musical works (toward an integrated hermeneutic approach). Musical and choreographic education in the context of cultural development of society. Materials and theses of the VII International Conference of Young Scientists and Students (Odesa, November 4-5, 2021). — Vol. 2. - Odesa: K. D. Ushinsky National Pedagogical University, 2021. P. 6-7.

3. Huang Yatin. Pedagogical principles of avant-garde art and methods of their implementation in the training of teachers of musical art (in Chinese). Materials and theses of the V International Conference of Young Scientists and Students (Odesa, October 17-18, 2019). Vol. 2. Odesa: K. D. Ushinsky National Pedagogical University, 2019. P. 113-114.

4. Huang Yatin. Aesthetic and educational significance of Chinese piano works of the new cultural and historical era. Professional development of teachers and innovative educational research. Issue 17 (6). – Singapore: Huangyu, 2024, – C. 253-254. DOI: <http://dx.doi.org/10.12361/2661-4995-06-17-165795>.

5. Huang Yating, He Tong. Research on the influence of music on human emotions and mental states. Art Communication. Issue (1). – Beijing: China Art News, 2024, – C . 2.

DOI: <https://cn.usp-pl.com/index.php/TPDIER/article/view/165795> .

ЗМІСТ

ВСТУП.....	23
 РОЗДІЛ І. МУЗИЧНИЙ МОДЕРНІЗМ В АСПЕКТІ ТЕОРЕТИЧНИХ ПРОБЛЕМ І ПРАКТИЧНИХ ЗАВДАНЬ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ	
1.1. Модернізм як явище в художній культурі та його освітній потенціал.	32
1.2. Освітній потенціал модерністської музики та готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до застосування модерністських творів у освітньому процесі.	60
Висновки до першого розділу	83
 РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОВОЛОДІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ ПОТЕНЦІАЛОМ МОДЕРНІСТСЬКОЇ МУЗИКИ	
2.1. Підходи і принципи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітній практиці	86
2.2. Методи і умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітній практиці.	103
Висновки до другого розділу.	131
 РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИКОРИСТАННЯ МОДЕРНІСТСЬКОЇ МУЗИКИ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ.	
3.1. Засоби діагностики і результати констатувального експерименту з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітній практиці.	137
3.2. Хід та результати формувального експерименту з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітній практиці.	152
Висновки до третього розділу	193
ВИСНОВКИ	197
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	204

ВСТУП

Однією з головних вимог, яким має відповідати сучасний вчитель музичного мистецтва, є його готовність до вирішення гостро актуальних завдань художньої освіти. Саме до таких завдань належить прилучення молодих поколінь до сучасного мистецтва, ознайомлення молоді з новими трендами, концепціями, видатними творами в сфері художньої культури, розвиток художньо-образного, критичного і креативного мислення. Такі завдання поставлені в концепції Нової української школи, сформульовані у державних документах України (Стандарт вищої освіти, Концепція сучасної мистецької школи) та КНР («Закон про обов'язкову освіту»).

Сучасна практика підготовки бакалаврів та магістрів музичної освіти повсюди здійснюється переважно на музичному матеріалі народної та класичної музики. Подібне становище обумовлюється не тільки культурними традиціями, звичками викладачів і відомою інерційністю системи музичної освіти. Воно виправдане тим, що народне і класичне мистецтво є невичерпним джерелом неперевершених шедеврів музичної творчості, які належать всьому людству і тому цілком заслужено займають центральне місце в діяльності усіх різноманітних інституцій музичної освіти.

Однак, музична культура, як минулих століть, так і сучасності, не обмежена тільки зазначеними сферами художньої практики. Важливу роль в музичній культурі суспільства займає масово-популярна музика. В цій сфері також працюють талановиті митці, створюються естетично цінні артефакти. У XX столітті важливе місце в художній культурі зайняли рок-музика, поп-музика і мистецтво джазу. Педагогічна думка випрацювала своє ставлення до цих видів сучасної художньої практики. З одного боку, вчені виявили негативні наслідки впливу масово-популярного мистецтва на музичну культуру і естетичну свідомість дітей та юнацтва. З іншого боку, дослідники (Е. Брилін, Д. Васильєва, В. Дряпіка, О. Оленін, В. Откидач, З. Рось, О. Сапожнік та ін.) прийшли до усвідомлення можливостей отримання

позитивного ефекту від залучення популярних жанрів і стилів «легкої музики» до освітньої практики.

На жаль, досі майже поза увагою теоретиків і практиків музичної освіти залишається ще одна важлива сфера музичної культури сучасності. Йдеться про явище, яке отримало в літературі декілька різних найменувань, а саме: «сучасна музика», «нова музика», «модернізм», «авангардизм». Наведені вирази не мають чітко окреслених значень. В одному контексті вони можуть вважатися синонімами, в іншому – позначають різні феномени. Однак, у будь якого разі, ці слова і звороти відбивають дуже важливий для XX і XXI століть феномен. Цей феномен домовимося далі називати *модернізмом*. Його конкретними проявами будемо вважати *авангардизм і постмодернізм* та інші спрямування у мистецтві XX та XXI століть.

Модернізму присвячені численні мистецтвознавчі та культурологічні праці іноземних дослідників. У числі піонерів були Т. Адорно, А. Seidl, R. Leibowitz, N. Slonimsky. Після завершення Другої світової війни дискусію щодо даного явища продовжили G. Borio, P. Griffiths, K. Dahlhaus, M. Calinescu, C. Jonson, S. Lipman, D. Metzger, H. Stuckenschmidt, J. N. Straus та ін. Дослідженню проявів модернізму присвятили свої праці українські мистецтвознавці: О. Афоніна, Н. Бабій, О. Зінкевич, О. Мельничук, Л. Кияновська, О. Козаренко, О. Овсяннікова-Трель, С. Павлішин, М. Ржевська, Н. Скрипник, Б. Сюта, О. Тереховська, І. Тукова, М. Шурдак, С. Шип, С. Шустов та ін.).

Учені, композитори, музиканти-виконавці та педагоги в різних країнах світу (Г. Боріо, У. Гюнтер, А. Ешбі, А. Неделькович, К. Орф, М. Шафер, Б. Яворський та ін.) вже звертали увагу на необхідність зробити сучасне музичне мистецтво предметом вивчення в загальних і спеціальних освітніх закладах. В Україні проблемі освоєння модерністської музики в системі освіти певну увагу приділили В. Шульгіна, Є. Куцова, М. Моїсєєва, О. Олексюк та ін. В статті М. Ткач і О. Хижко обґрунтовано поставлена проблема залучення до освітньої практики творів музичного авангарду. У

загальному плані дана проблема поставлена в працях китайських вчених, таких як Кан Тао, Лін Нінцзе, У Хань, Чан Цзиньхуа. Більш конкретно питання про особливості музичної освіти в «епоку постмодерна» обговорюється в роботах Лян Хуей Чжан Чженін, Юй Хао та інших представників музично-педагогічної думки сучасного Китаю.

Втім, питання про доцільність, обґрунтованість, методичну забезпеченість залучення модерністського мистецтва до справи художньо-естетичного виховання і фахової мистецької освіти досі залишається дуже мало вивченим. Твори сучасного мистецтва звичайно вимагають здатності до гнучкого і толерантного сприйняття. Вони не завжди є приємними, ясно зрозумілими, емоційно «дружніми»; часто викликають почуття незадоволення, роздратування, навіть ворожості; народжують сумніви реципієнтів щодо своєї належності сфері мистецтва. Така ситуація потребує нестандартних педагогічних дій, забезпечених добре перевіреними методами освітньої роботи. У свою чергу, педагогічні методи можуть бути ефективними лише за умов їх міцної теоретичної обґрунтованості, зокрема, забезпеченості чітким, логічно узгодженим науковим апаратом

Звернення до проблеми дисертації обумовлена двома чинниками. Перший з них можна коротко визначити як *потребу культуровідповідності* мистецької освіти, тобто необхідність постійного підтримання відповідності між освітою і культурою. Оскільки іманентною властивістю художньої культури є її невинне оновлення (поступове або стрибкоподібне), практика мистецької освіти має реагувати на принципові зрушення в культурі належними змінами своїх форм та свого змісту. Хоча відставання мистецької освіти від художньої практики є цілком закономірним явищем, якого в принципі неможливо уникнути за будь-яких обставин, воно не повинно бути надмірним, тобто таким, що веде до розриву зв'язків між освітою і сучасною практикою мистецтва.

Другий чинник наукового і методичного інтересу до проблеми полягає в тому, що нові явища в мистецтві не одразу стають зрозумілими, схвально

прийнятими, визнаними в культурі суспільства. Вони не завжди позитивно сприймаються навіть представниками так званої мистецької еліти, тобто особистостями, що утворюють соціокультурне середовище процесів трансформації художньої практики. Як правило, нове мистецтво потребує нового сприйняття, здатності людини до неупередженого ставлення, творчого мислення, перегляду своїх естетичних уподобань. Подібна здатність художньої свідомості рідко буває вродженою якістю особистості. Зазвичай вона формується у процесі онтогенезу індивіда, зокрема в процесі отримання мистецької освіти. Передусім, зазначена особистісна здатність необхідна високо кваліфікованому вчителю мистецтва, який має глибоко розуміти сучасне мистецтво, знати його різноманітні прояви і властивості, уміти їх грамотно, доступно, переконливо репрезентувати учням.

Отже, **актуальність теми дослідження** обумовлена виявленими суперечностями, а саме: а) суперечністю між гострою потребою ознайомлення здобувачів освіти з явищами сучасного мистецтва і недостатньою вивченістю суті та освітнього потенціалу модерністської музики; б) відсутністю в Україні та Китаї теоретичного обґрунтованої та експериментально підтвердженої методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до ефективного використання модерністської музики в освітньому процесі.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та становить частину наукової теми «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми» (реєстраційний номер 0120U002017).

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний

університет імені К. Д. Ушинського» Протокол від 31.10.2019 р. №3 та перезатверджено протоколом № 5 від 31.10.2024 р.

Об'єкт дослідження – освітня практика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. **Предмет дослідження:** методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністських творів у освітній практиці.

Мета дослідження: визначити суть і освітній потенціал музичного модернізму і розробити методику підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністських творів у освітній практиці.

Завдання дослідження:

1. Дослідити феномен музичного модернізму в культурологічному, музично-теоретичному і педагогічному аспектах та виявити його суть і освітній потенціал;

2. Розробити теоретичну модель готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністських творів у освітній практиці. Визначити педагогічні підходи, принципи, методи та умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністських творів у освітньому процесі. Зокрема, вирішити освітню проблему, пов'язану зі складністю сприйняття і розуміння творів сучасної музики;

3. Розробити засоби педагогічної діагностики готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністських творів у освітній практиці та перевірити розроблену методику в процесі формуально-експериментальної педагогічної роботи.

Теоретичні методи дослідження. Виявлення суті феномену модерністської музики здійснено на основі системного історико-культурологічного підходу, із залученням категорій естетики, поетики, психології мистецтва, категорій зміни та збереження в діалектиці історичного процесу; метод моделювання послідовно застосовано у вирішенні проблем створення цілісного уявлення про музичний модернізм,

використання модерністської музики в освітній практиці, у побудові моделі готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до даної діяльності; метод етимологічного і логіко-понятійного аналізу використано для уточнення термінологічного апарату відображення сучасної музики; методи музично-теоретичного аналізу (ладового, гармонічного, синтаксичного, фактурного, композиційного, драматургічного) слугують осмисленню конкретного музичного матеріалу дослідження; методи праксеологічного і герменевтичного аналізу використано в обґрунтуванні і побудові конкретних методів формування готовності, в розробці засобів педагогічної діагностики рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітній практиці.

Емпіричні методи дослідження – спостереження, опитування, експеримент з музичним матеріалом і художнім сприйняттям, експертна оцінка, творчі завдання – застосовані в ході діагностувального і формувального експериментів.

Науковою базою дослідження слугують:

- положення загальної та мистецької педагогіки, що відображають явище готовності вчителя до професійної діяльності (В. Аніщенко, О. Баблієнко, М. Бастун, Л. Беземчук, Н. Білова, В. Буцяк, Н. Гуральник, А. Ліненко, В. Лісовий, Л. Масол, Н. Мозгальова, Г. Падалка, О. Падалка, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.);

- культурологічні, філософсько-естетичні та мистецтвознавчі уявлення про «сучасну музику», модернізм, авангардизм у музичному мистецтві (Т. Адорно, N. Babii, M. Calinescu, C. Dahlhaus, F. Hentschel, Ц. Когоутек, О. Козаренко, І. Ляшенко, Ю. Малишев, М. Ржевська, J. Samson, D. Schneider, Б. Сюта, W. Welsch та ін.);

- поняття і положення теорії музичної мови, композиції, жанру і стилю (Н. Герасимова-Персидська, Н. Горюхіна, В. Гошовський, О. Козаренко, І. Коханик, В. Москаленко, І. Пясковський, Л. Шаповалова, С. Шип та ін.);

- теоретичні судження та методичні положення щодо можливостей використання модерністського музичного мистецтва в освітньому процесі (A.Ashby, G. Borio, Ю. Брилін, Л. Васильєва, У. Гюнтер, М. Демідова, В. Дряпіка, В. Dennis, L. Green, М. Кагель, Є. Кушова, Лін Нінцзе, Лян Хуей, Л. Маловицька, R. Murray-Schafer, М. Моїсєєва, М. Nyman, О. Оленін, О. Олексюк, К. Орф, R. Orton, В. Откидач, Г. Падалка, J. Paynter, de Reizabal, З. Рось, О. Сапожнік, G. Self, Сунь Пенфей, М. Ткач і О. Хижко, У Хань, G. Vulliamy, R. Walker, Чан Цзиньхуа, Чжан Чженін, М. Шафер, Юй Хао, Б. Яворський та ін.);

- *педагогічно-герменевтичний підхід*, представлений дослідженнями В. Гараги, А. Линенко, О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун, О. Полатайко, Л. Степанової, Сунь Пенфея, С. Шипа, С. Bingham, T. Carson, F. Cubukcu, J. Ellis, P. Fairfield, S. Gallagher, T. Imada, E. Ruddock, D. Smith, C. Wulf та ін.

Експериментальною базою дослідження слугували заняття у класі фортепіанної підготовки в індивідуальній та груповій формах, у позакласній роботі «Гуртка сучасної музики» при Лешанському класичному університеті (Leshan School of Music in Leshan Normal University). Також апробація методики здійснювалася на базі лабораторії «Інновації мистецької освіти» Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Музичним матеріалом дисертації стали фортепіанні твори композиторів-модерністів ХХ століття: А. Шенберга, І. Стравінського, Б. Бартока, П. Хіндемита, О. Мессіана, Д. Кейджа, В. Лютославського, Б. Лятошинського, Гао Пина (Gao Ping), Цянь Шэньина (Qian Shen Ying), Лоу Майшо (Luo Mai Shuo), Го Юйчуня (Guo Yu-Chun) та ін.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що **вперше:**

1) здійснено цілісне дослідження проблеми відношення практики мистецької освіти до явища модернізму в художній культурі ХХ-ХХІ століть;

2) категорія *модернізму* та пов'язані з ним поняття визначені с позиції педагогічної науки;

3) виявлено педагогічний потенціал модерністської музики, пов'язаний з такими сферами музично-освітньої діяльності, як слухання музики; виконання музичних творів; музично-дидактичні дії; творча діяльність; створення синтетичних мистецьких артефактів; формування герменевтичної компетентності;

4) побудована теоретична модель готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітній практиці, до складу якої входять системне та цілісне розуміння модернізму в мистецтві, здатність розуміти твори модерністського музичного мистецтва, здатність до словесної та музично-звукової інтерпретації модерністських творів, інтерес до модерністської музики та мотивація використання творів, що належать до цього напрямку мистецтва в освітній практиці;

5) визначено науково-педагогічні підходи до формування зазначеної готовності (культурологічний, поліхудожній, праксеологічний і герменевтичний) і педагогічні принципи (наочності, проблемно-пошукового навчання, педагогіки співробітництва, творчості, індивідуальних завдань);

6) розроблено комплекс методів забезпечення підготовки, який включає: метод моделювання історичного процесу розвитку мистецтва, який репрезентує феномен модерністської музики у вимірах звукового матеріалу; музичної мови, техніки компонування, жанру та стилю; цілісний та крос-культурний аналіз творів синтетичного мистецтва, інтерактивні методи і форми роботи (гра, диспут, командне змагання, колективне проєктування, ментальні карти), творчий експеримент із звуковим матеріалом, метод ігрової апології технологічних засобів творчості, метод рекомпозиції, виконавської та словесної інтерпретації музичного твору, метод літературного програмування (сторітеллінг), та ін.;

7) визначено пріоритетне значення методу *мистецького експерименту* у формах аранжування, регламентованої імпровізації та композиції;

8) встановлено комплекс педагогічних умов, що забезпечують ефективне впровадження у практику розробленої методики (дотримання

неупередженого ставлення до явищ модернізму, забезпечення процесу розширення досвіду сприйняття модерністської музики, доцільний відбір художніх зразків);

9) визначені критерії оцінки та запропоновані засоби діагностики готовності студентів до застосування творів модерністської музики в освітній практиці. **Уточнено поняття** «жанрово-стильової моделі» музично-творчої практики. **Подальшого розвитку** набули методика педагогічної герменевтики, комплексного аналізу форми і змісту музичних творів, методи формування художньо-творчих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в можливості застосування його теоретичного матеріалу, методичних положень, діагностичних засобів і результатів експериментальної роботи в освітній практиці закладів мистецької освіти, зокрема у фаховій музично-виконавській підготовці майбутніх бакалаврів та магістрів музичного мистецтва.

Матеріали дослідження впроваджено в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (акт впровадження № 1795/04 від 05.09.2024 р.),

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження здійснено у формі виступів і доповідей на 8 міжнародних конференціях: «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття (Київ, 2020); «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2020, 2021); «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023), «Перший академічний семінар з китайської традиційної музики» (Ченьду, Сичуань, 2023).

Публікації. Результати дослідження відображено у 8 публікаціях автора, з яких 1 – у співавторстві. Із них: 3 – у фахових виданнях України, 5 – апробаційного характеру (з них 2 – зарубіжні). Статті написані

українською, англійською та китайською мовами. Особистим внеском здобувачки є дослідження історії застосування виразів «сучасна музика» і «модернізм» в мистецтвознавчій та педагогічній літературі, характеристика перспектив використання модерністської музики в освітній практиці.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з титульної сторінки, анотації, списку умовних скорочень, вступу, двох розділів, висновків з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (210 найменувань, із них 66 – іноземними мовами), 16 додатків. У основному тексті тексті вміщено 16 рисунків, 6 таблиць. Загальний обсяг дисертації становить 268 сторінок, із них основного тексту – 203 сторінки.

РОЗДІЛ І. МУЗИЧНИЙ МОДЕРНІЗМ В АСПЕКТІ ТЕОРЕТИЧНИХ ПРОБЛЕМ І ПРАКТИЧНИХ ЗАВДАНЬ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

1.1. Модернізм як явище в художній культурі та його освітній потенціал.

Перш, ніж перейти до безпосереднього обговорення теоретичних положень, на яких ґрунтується дане дослідження, розглянемо цілком практичне, і на перший погляд, просте питання музичної педагогіки. Коротко його можна сформулювати так: чи потрібно звертатися у практиці музичної освіти до сучасної музики? Позитивна відповідь на це питання здається очевидною: звичайно, що потрібно. Освіта сучасної молоді під гаслами «нової» та «сучасної школи» не може нехтувати сучасною музикою. Але, як було відзначено у вступі, музично-педагогічна практика в усіх країнах світу чомусь помітно розходиться з такою беззаперечною тезою. На словах сучасній музиці відкривають «зелене світло» в програмах і планах освіти, але фактично, вона залишається далеко за межами педагогічної уваги. Учні шкіл та інших освітніх закладів вкрай рідко зустрічаються з сучасною музикою в умовах академічного процесу. Це стосується усіх стилів і жанрових галузей сучасної музики, в тому числі джазу та популярно-масової музики пісенних і танцювальних жанрів. Таке явище має декілька причин.

Однією з причин розбіжності між педагогічною інтенцією, що усвідомлюється і висловлюється освітянами, та реальною освітньою практикою є недостатня чіткість уявлення про масштаб, аспекти та теоретичну глибину даної проблеми, недостатня визначеність понять і слабкість термінологічного апарату, залученого до обговорення даної теми. Таке положення можна проілюструвати конкретним прикладом дискусії щодо питань ставлення суспільства і системи освіти до сучасної музики.

Типовий характер постановки і осмислення даної проблеми мають, наприклад, тексти збірки матеріалів науково-практичної конференції «Сучасна музика в сучасному світі», що була проведена в Житомирі у 2010 році. Самий факт проведення, програма і зміст даної конференції є, без сумнівів, дуже позитивним явищем. Втім, вже назва даного заходу викликає запитання: чому йдеться про «сучасну музику» в «сучасному світі»? Можливо організатори конференції мали намір розглянути «сучасну музику»

в інших часових межах: у минулому або майбутньому «світах». Однак, такого трактування проблеми в опублікованих текстах ми не знайшли. З матеріалів конференції очевидно, що усі доповідачі під сучасною музикою розуміли не всю музику сучасного світу, а тільки якусь її частину.

У своїй оглядовій статті з підзаголовком «перехрестя ідей, думок та почуттів» Л. Маловицька висловила таку думку: «Взагалі, сьогодні нам... необхідно пам'ятати: явище сучасної музики існує й активно розвивається як на Заході, так і у пострадянських країнах, що вказує на необхідність вивчення, дослідження цього феномену, – на протигагу навішуванню на нього певних ярликів. І ми маємо крок за кроком... наближатися до мови сучасних композиторів – актуальної мови сьогодення, – адже ми живемо не у ХІХ, а вже у ХХІ столітті» (Маловицька, 2010: 78). З останньою тезою сперечатися неможливо. Ми дійсно живемо у ХХІ сторіччі. Але інші судження викликають низку запитань. Чому необхідно усім пам'ятати про те, що існує сучасна музика? Хіба хтось про це забуває? Чи можна насправді забути, те, що існує прямо зараз, в наш час? Який саме феномен мається на увазі під висловом «сучасна музика»? Як існування сучасної музики вказує на необхідність її дослідження? Що означає «навішування ярликів»? Чи не є вираз «сучасна музика» ярликом, навішаним на якийсь (не визначений в контексті даної роботи) феномен музичної практики?

У передостанньому реченні начебто окреслюється більш конкретний контур предмету обговорення, а саме – «мова сучасних композиторів». Але тут знову виникає велика зона невизначеності. По-перше, невідомо – яких композиторів можна вважати сучасними? По-друге – що таке «мова композиторів»? Цей вираз має багато різних смислів, навколо яких майже два століття точиться теоретична дискусія. По-третє, жодного моменту в історії культури суспільства не було якоїсь одної сучасної музичної мови (як би ми не розуміли це слово), і напевно чи таке буде в майбутньому. Сьогоднішній світ музики дивує різноманітністю музичних мов – історичних,

національних, персональних, причому кожна з них має логічні підстави вважатися актуальною (від латинського *activus* – «дієвий, практичний»).

Таким чином, нашим першим завданням теоретичного характеру є з'ясування того, що саме мають на увазі педагоги-дослідники, методисти і практики, коли використовують поняття *сучасна музика*? Також потрібно встановити – що означають слова *модернізм*, *авангардизм* і *постмодернізм*, які виступають синонімами виразу *сучасна музика*, або позначають якісь її сторони чи види, або означають дещо інше.

Вирішувати ці завдання почнемо з виразу *сучасна музика*. Він є дуже поширеним у загальному і професійному ужитку, в публіцистичних і наукових текстах, в усних фахових дискусіях і в повсякденній освітній роботі. Він виглядає ясним, звичним і зручним у музикознавчому чи музично-педагогічному дискурсі. Втім, як ми спробуємо далі показати, він приховує в собі декілька різних і не дуже добре визначених смислів. Не випадково, вчені різних країн розглядають вираз *сучасна музика* як проблему, що заслуговує спеціальної уваги. На цьому наголошують N. Babii (2000), M. Calinescu (1987), C. Dahlhaus (1969, 1974), F. Hentschel (2010), M. Ржевська (2001, 2008), Б. Сюта (2006) та ін. До дискусії щодо даного виразу в останні десятиріччя підключилися китайській вчені. Їх праці носять переважно оглядовий характер. Йдеться про роботи Ню Цзяньвєня (Niu Jianwen, 2019), Сун Цзіня (Song Jin, 2000, 2003), Сюй Чанцзюня (Xu Changjun, 2010), У Цзіхуна і Чжун Сіньміна (Wu Jihong, Zhong Xinming, 1990), Цзян Цзюаньцюаня (), Чжун Цзіліня (Zhong Zilin, 2009), Юн Дунцюаня (Yong Dunquan, 2009), Ян Біна (2000), Ян Хенчжана (Yang Hengzhan, 1989), Яо Япіна (Yao Yaping, 2023) та ін. Особливо відзначимо праці Юй Хао «Роздуми щодо можливості впровадження постмодерної музичної освіти в Китаї» (Yu Hao, 2019); У Ханя «Дослідження ідеологічних тенденцій та явищ постмодерністської музичної освіти» (Wu Han, 2018), Чжан Чженіна «Сучасна китайська шкільна освіта з точки зору постмодерна» (Zhang Zhening, 2023).

Як вдалося нам встановити, вираз *сучасна музика* у різних контекстах має різні значення. Перш за все, мова може йти про *всю музику*, яку *можна почути сьогодні* в певному культурному середовищі, або – в найширшому сенсі – на планеті Земля. Такий неосяжний предмет, звичайно, дуже складно уявити собі навіть у загальному вигляді. В будь-який конкретний історичний час сучасна музика (саме в такому значенні) представлена безліччю творів, типів музикування, мов, жанрів, стилів, технік створення музичної форми тощо. Причому, в один історичний момент в різних локусах культурного простору можуть співіснувати найновіші і найдавніші музичні артефакти. Скажімо, в культурному просторі сучасної України, на початку третього десятиріччя ХХІ сторіччя в один і той же час у різних місцях можуть звучати: архаїчні наспіви календарно-обрядового фольклору (наприклад, у селах, в умовах народного обряду), старовинні християнські молитви та гімни (у церквах, у контексті літургії), твори професійних композиторів часів Ренесансу і Бароко (у концертних залах), музика композиторів-класицистів і романтиків (в музичних школах, училищах і вишах), вільні джазові імпровізації (у джаз-клубах), рок-композиції (у великих залах, на стадіонах і відкритих майданчиках), продукти поп-культури (у транспорті, в магазині, на ринку, просто на вулиці) і т. д. Уся подібна музика сьогодні є легкодоступною кожному слухачеві у вигляді «музичних консервів» (диски, плівки, інтернет-файли). Тобто, сучасний світ музичної культури фактично представлений артефактами усіх часів і народів світу. Він є безмежно різноманітним. У даному відношенні вся музика, яку ми можемо «споживати» сьогодні є сучасною. З цієї точки зору, *несучасною музикою* є ті музичні артефакти, що зовсім вийшли з культурного ужитку, які не можна почути сьогодні (незалежно від того, були вони зафіксовані в нотних текстах чи функціонували в усній формі).

Представлене розуміння виразу *сучасна музика* дозволяє кожний фактичний музичний артефакт, чи музичну дію (джазову імпровізацію, наприклад) розглядати як *актуальний* або *потенційно сучасний* феномен.

Скажімо, ті музичні твори, що вийшли з ужитку, або взагалі ніколи не виконувалися, при певних умовах можуть стати в зазначеному сенсі сучасними. І навпаки, музичні артефакти, які звучать ледь не кожного дня (у першу чергу йдеться про вироби поп-музики), через деякий час відходять у минуле, і часто стають навіки несучасними.

Розглянуте трактування виразу *сучасна музика* є простим і начебто зрозумілим. Однак воно має мізерну значущість для наукового чи педагогічного дискурсу, бо воно не проводить якісної різниці між музикою «сучасною» і «несучасною». Воно не може виконувати функції типологічного розрізнення цих двох сторін музичної практики. Водночас воно відкриває надто широкі можливості для зловживання даними виразами в публіцистичній літературі.

Розглянемо трохи інший смисловий нюанс даного виразу. Під сучасною нерідко розуміється музика, що *створена саме в наш час*. Слово *час* в даному випадку не має хронометричного значення. Ми не маємо на увазі конкретні астрономічних характеристик часу, або хоча би можливості визначити «наш час» за допомогою певної фізичної міри. У даному випадку слово *час* має психологічне підґрунтя і відбиває індивідуальне чи колективне уявлення (відчуття чи розуміння) щодо різниці між «минулим часом» і «часом тепер». Умовні фізичні маркери «психологічної сучасності» варіюються у різних людей, в тому числі у істориків музики, у досить широкому спектрі – від декількох місяців до ста і більше років.

Подібні умовні уявлення щодо історичного часу інколи стають предметом філософського методологічного осмислення (М. Блок, Ф. Бродель, М. Попович, Е. Тоффлер, Л. Февр, Ф. Фукуяма, К. Ясперс та ін.). Але найчастіше вони не усвідомлюються і не узгоджуються. Така ситуація є типовою для академічних інтерпретацій історичного часу музичного мистецтва, які відбиваються у підручниках, посібниках, освітніх програмах закладів музичної освіти. Наприклад, викладач з Івано-Франківську І. Палійчук пропонує навчальний курс «Сучасної музики» для магістрантів

музичного мистецтва починати з розгляду творчості Кароля Шимановського і Бели Бартока (Палійчук, 2022). Її колега з Мукачево, І. Микуланинець, такий саме за назвою і освітньою функцією академічний курс починає з творів Клода Дебюссі (Микуланинець, 2020). Ми далекі від думки, що названі спеціалістки у галузі музично-історичних знань відчують себе сучасниками К. Дебюссі або К. Шимановського, чи інших митців кінця ХІХ – початку ХХ сторіччя. Скоріше за все, в їх розумінні словосполучення *сучасна музика* відбивається притаманне педагогічній практиці уявлення про навчальний курс історії музики, що склалося у минулому сторіччі. Воно і дотепер існує в закладах загальної та спеціальної музичної освіти. Щоправда, деякі викладачі курсу історії музичного мистецтва пересувають умовну межу між *досучасною* та *сучасною* музикою на другу половину ХХ сторіччя, починаючи відлік від творчості П'єра Булеза, Джона Кейджа, Карлгайнца Штокгаузена та їх сучасників. Але не можна без додаткових пояснень стверджувати, що період кінця 40-х – початку 50-х років минулого сторіччя – це сучасність.

Поняття *сучасна музика* має ще один смисловий відтінок. Його доречно розглянути на прикладі двох виразів, прийнятих у німецькому мистецтвознавчому дискурсі. Перший з них – *zeitgenössische Musik*. За значенням він буквально співпадає зі змістом українського виразу *сучасна музика*. Йому в повній мірі притаманна розглянута вище полісемія та розпливчастість, а отже і незручність використання у наукових текстах. Другий вираз – *zeitgemäße Musik*. Він може застосовуватися просто як синонім до першого. Однак потенційно він несе в собі важливий смисловий нюанс. Він стосується лише тої музики, яка відповідає духу історичного моменту, вдовольняє сьогоdnішнім насущним потребам людей. У німецькому спеціальному літературному ужитку також використовується споріднений вираз *aktuelle Musik* (в англійській мові зворот «*actual music*», наскільки нам відомо, не має стійкого термінологічного значення). Українським еквівалентом зазначених німецьких термінів можуть

прислужитися словосполучення *актуальна музика* або більш громіздкий вираз: «музика, суголосо́на сьогоденню».

На жаль, промовистий вираз *zeitgemäße Musik* (*актуальна музика*) у принципі не піддається теоретичній дефініції, бо ніхто не має, і не може мати науково обґрунтованих критеріїв «відповідності духу епохи», «суголосності сьогоденню». Разом з тим, кожна людина може триматися свого суб'єктивного уявлення з цього приводу, і може навіть запекло відстоювати своє переконання в тому, наскільки певний твір мистецтва є сучасним, тобто актуальним. Отже, цілком суб'єктивними є судження певних композиторів, музикантів-інтерпретаторів, критиків і слухачів з цього приводу. Різниця полягає тільки в тому, що суб'єктом переконання виступає не індивід, а деякий колектив, але це ніяк не знімає проблеми критеріїв оцінки.

Розглянута невизначеність поняття *актуальності* віддзеркалюється, зокрема, в тій характеристиці, яку дав власній музиці видатний український композитор сьогодення Валентин Сильвестров. Майстер назвав стиль своїх творів 70-х років «неактуальним» (Сильвестров, 2010). Думається, що композитор вклав у цей вираз чималий заряд іронії. Імовірно він усвідомлював, що стиль певного кола його творів може бути охарактеризований як «неактуальний» з точки зору домінуючих в музиці сучасників засобів виразності. Але з іншого погляду він є гостро актуальним. Таким поглядом, у даному випадку, є універсальна художня оцінка актуальності (сучасності) музичного твору, що базується на критеріях краси звучання, інтонаційної виразності, гармонічності устрою форми, здатності викликати духовний відгук слухача. Не випадково, так звані «авангардистські» твори композитора, написані у 60-рокі, коли актуальними були засоби серіалізму, сонористики, алеаторики, в більшому історико-часовому масштабі виявилися набагато менш актуальними, аніж його більш пізні твори «неактуального стилю». Отже, словосполучення *актуальна*

музика (*zeitgemäße Musik*) врешті решт не має переваг перед виразом *сучасна музика*. Йому також бракує семантичної чіткості.

Нарешті, потрібно взяти до уваги, що під *сучасною музикою* в звичайному мовленнєвому ужитку та, на жаль, в педагогічній літературі часто розуміють виключно вироби масово-популярної культури. Також це уявлення часто поширюється на жанрово-стильові сфери джазу і рок-музики. Особливість такого розуміння полягає в тому, що в цій сфері музичної культури, яку називають легкою або ужитковою музикою (*Umgangsmusik* за терміном Г. Бесселера), музичні твори «живуть» недовгий час. Дуже мало зразків популярних пісень, танцювальних чи маршових п'єс, затримуються в колективній пам'яті на строк, що перевершує час життя одного-двох поколінь. Лише маленька частка творів поп-культури стає «позачасовою» художньою цінністю на зразок тих артефактів фольклору чи творів професійних композиторів, які складають тезаурус музичної класики. Галузі рок-музики і джазу у порівнянні з так званою «попсою» є більш багатими на зразки оригінальної та образно-змістовної творчості. В лексиконі джазових музикантів існує спеціальний вираз «evergreen» («вічнозелений»), яким характеризують зразки, що стали класичними, довічно актуальними, завжди сучасними. Щоправда, і в джазі, і в рок-музиці голосно заявляє про себе принцип моди, який передбачає швидкоплинність художніх уподобань. Тому продукти масово-популярної музики завжди мають бути (за природою їх виникнення і функціонування) виключно «сучасними». Вони мають бути такими, що відповідають уподобанням більшості активних слухачів у кожний конкретний момент історичного часу. Щоправда, мода інколи диктує повернення до «часової зони сучасності» тих зразків, що були колись актуальними, але вони повертаються, все ж таки, у новому оформленні. Старі зразки масово-популярної музики завжди потребують «осучаснення».

Розглянуті смислові варіанти виразу *сучасна музика* та їх недоліки достатньо усвідомлені методологами історичного і теоретичного музикознавства. Втім, широка експлуатація цього термінологічного виразу

не припиняється. Це можна пояснити тим, що у різних спеціалістів існує практична потреба у якомусь позначенні феноменів музичної практики, яким поки що не дано більш чітких найменувань. Нерідко ці феномени позначаються виразом *нова музика*. Цей вираз, безумовно, заслуговує на окрему дослідницьку увагу.

Спеціалісти, які звертається до виразу *сучасна музика*, часто мають на увазі певні музичні артефакти, що помітно відрізняються від творів минулих часів, і які при цьому сприймаються як нові. Склалася стійка практика використання виразів *нова музика* і *сучасна музика* як синонімів. Але що таке *нова музика*? Видатний німецький дослідник Карл Дальхауз, який має великі заслуги у вивченні даного явища, висловив таку думку: поняття *нова музика* покликане відокремити деякий клас творів, що виникли у ХХ столітті, від творів минулих століть. При цьому, зауважив вчений, воно непогано працює, коли використовується бездумно. Але якщо піддати це поняття критичному аналізу, воно виявляється хитким та внутрішньо суперечливим. (Dahlhaus, 1969). З цим судженням авторитетного німецького музикознавця важко не погодитися.

З найдавніших віків люди оцінюють артефакти мистецтва з точки зору їх новизни. Така оцінка виноситься як на індивідуальному рівні, так і на рівні колективної свідомості. З одного боку, для конкретного індивідуума будь-яка музика, що сприймається і осмислюється ним уперше, є суб'єктивно новою. Вона є когнітивно-психологічним продуктом (чуттєвим враженням, переживанням, уявленням), який виникає «на тлі» *старого*, колишнього, вже набутого музичного досвіду. Суб'єктивно новою для людини може бути музика, створена як буквально сьогодні, так і тисячі років тому назад. Історія музики як наукова або академічна дисципліна ігнорує цей зміст виразу *нова музика*, але психологія і педагогіка мистецтва обов'язково мають враховувати цей сенс. Очевидно, що це особлива проблема, яку зараз не варто розглядати.

З іншого боку, вираз *нова музика* відбиває певне колективне судження. Воно як тінь у сонячний день постійно супроводжує кожний акт створення, відтворення, сприйняття музичного артефакту. Будь-який музикант, свідомо чи несвідомо, оцінює власний творчий процес та його продукти не тільки в аспекті суб'єктивного художнього досвіду, але також і з позиції колективного досвіду мистецтва, тому що кожний митець є носієм і діючим представником колективної художньої свідомості. Запропонований публіці художній твір обов'язково отримує колективну оцінку з точки зору його новизни. Причому, оцінки автора і публіки, а також різних реципієнтів можуть істотно між собою відрізнятись. Потрібно мати на увазі, що судження людей щодо новизни артефактів та актів мистецтва не є довільними і випадковими. Вони мають глибокий соціально-психологічний фундамент. Вони базуються на світогляді, світовідчутті, філософському і релігійному спрямуванні суспільства. Зокрема, судження про новизну артефакту безпосередньо залежить від ставлення соціуму до традицій та їх порушень.

У великих стародавніх культурах (Китаю, Індії, Єгипту, Греції, Риму) панувало беззаперечне позитивне відношення до традицій. Однак, час від часу, в античних культурах спостерігалася своєрідна флуктуація звичайного еволюційного процесу, коли поодинокі майстри, або групи митців, а з ними і якісь верстви соціуму, відхилялися від традиційних форм і смислів. У прагненні нових емоційних переживань, образів, ідей вони спрямовували свої дії на пошук нових засобів виразності, нових матеріалів, технік, прийомів створення артефактів. Інколи такі зміни, за трактуванням істориків, мотивувалися масштабними процесами в духовній культурі, політичному і економічному житті. Наприклад, у мистецтві Стародавнього Єгипту в часи релігійно-адміністративної реформи фараона Ехнатона (так званий «період Амарни») група близьких до вищої влади митців сміливо відступила від канонів образотворчого мистецтва. Про це свідчать чудові пейзажні фрески, портретні скульптури, вироби прикладного мистецтва того

періоду. Як вважали Ерих фон Горнбостель і Курт Закс, зміни у музичному мистецтві тих часів були пов'язані з поширенням у ритуальній практиці нових інструментів, розширенням мелодичних можливостей пентатонічного звуковисотного строю за рахунок введення хроматичних інтервалів, використанням октавних, квінтових і квартових співзвучь.

Однак, не завжди відхилення від норм і правил мистецтва можна пояснити поза-художніми причинами. Інколи вони мали і мають характер автономних процесів. Скажімо, в музичній культурі стародавньої Греції, яка подібно іншим культурам античності теж базувалась на неухильному слідуванні традиції, також траплялися неочікувані поривання до новизни. Помітним «вибухом» творчої волі майстрів до оновлення засобів та образного змісту музичних творів стала діяльність композиторів і віртуозних виконавців середини п'ятого сторіччя до нашої ери: Фриніда з міста Метілені, який експериментував з модернізованою 9-струнною кіфарою і став у 446 році переможцем на Панафінейських іграх; його прославленого учня, автора популярних дифірамбів Тимофія з Мілету (450 – 360pp.); афінянина Кінесія (450 – 390 pp.), який прославився як автор хорів з незвичайними і тому незручними для виконавців мелодичними зворотами; Меланиппіда з Мелосу (480 – 414 pp.), який грав на 12-струнній лірі, використовував інструментальний вступ (анаболу) до дифірамбу і зруйнував стандартну строфічну композицію творів цього жанру. Даний інноваційний тренд, про причини якого ми зараз навряд чи можемо об'єктивно судити, викликав бурхливу реакцію в суспільстві. Одні знавці музики його підтримали, інші, серед яких були філософ Платон і драматург Аристофан, його суворо осудили.

Подібні ситуації в історії європейської культури багато разів повторювалися. Наприклад, у першій чверті XIV сторіччя в західноєвропейській (у першу чергу – французькій і нідерландській) церковній музиці відбулися насправді революційні зміни у техніці компонування, засобах нотації, характері вокального інтонування та

відповідних модусах художньо-образного смислу. Ці зміни були відбиті в трактатах «Ars nova» (1322) видатного композитора того часу Філіпа де Вітрі, «Ars novae musicae» (1320) Іоганна де Муріса та інших історичних джерелах. Усі автори звернулися до виразу «нова музика», позначаючи цим самим її відмінність від «старої музики» («Ars Antiqua»), тобто від багатоголосних творів Леоніна, Перотіна Великого та інших майстрів ранньої поліфонії. Значно пізніше вираз «Арс Нова» набув термінологічного значення (уперше, за свідченням D. Fallows, його використав Йоганнес Вольф у своїй праці, присвяченій історії мензуральної нотації). Хоча сучасні історики мистецтва сперечаються щодо причин і хронологічних меж зазначеного «тектонічного зсуву» в історії західноєвропейської композиторської музики церковних жанрів, а також його місця в процесі зародження естетики Ренесансу в надрах середньовічної практики, усіма спеціалістами безумовно визнається обґрунтованість терміну «Ars nova». Між тим очевидно, що твори Леоніна, Перотіна, майстрів Ліможу, які уперше розробили контрапунктичну техніку органуму і досягли нечуваних раніше в церковній музиці звукових і художньо-образних ефектів, не менш заслуговують називатися « новою музикою » свого часу (XII сторіччя). Отже, кожна « нова музика » з часом стає « старою », у порівнянні з якою виникає нова хвиля « нової музики » (тавтологія тут допущена нами свідомо).

Очевидно, уявлення про якусь « нову музику », яка істотно відрізняється від « музики старої », і яка приходить їй на зміну, природно притаманне різним історичним часам і різним культурам. Підтвердженням того служать численні номінації стилів і жанрів у світовій музичній практиці, як наприклад: *New Age* (нова доба або нове покоління) – релігійний, ідеологічний та музичний напрямок у північноамериканській культурі кінця 70-х років; *Нова німецька школа* (*Die neudeutsche Schule*) – група німецьких композиторів середини XIX ст., діяльність яких була інспірована творами Ф. Ліста і Вагнера (Ганс фон Бюлов, Йоахім Рафф, Луїс Кехлер, Фелікс Дреске, Петер Корнеліус, Карл Таузіг та ін.); широковідома *Нова віденська*

школа (Арнольд Шенберг, Альбан Берг, Антон Веберн); *Нова складність* (*New Complexity*) – назва-характеристика, що виникла у 1980-х роках щодо творчості Брайана Фернейхоу, Майкла Фінніссі та інших молодих Британських композиторів; *Нова хвиля* (*New wave*) – назва низки стилів поп-музики середини-кінця 70-х років, споріднених з панк-роком (гурти «Stranglers», «Boomtown Rats», «Blondie», «Talking Heads»); *Нова пісня* (*Nueva canción*) – стиль латиноамериканської пісні, що виник у 70-роки в Чилі (Віктор Хара, Патрісіо Маннс, Анхель та Ізабель Парра) і відродив певні традиції старовинного селянського фольклору мешканців Анд; *Нова трова* (*Nueva trova*) – пісенний рух, що виник на Кубі наприкінці 1960-х років на фундаменті класичної *трови*, яка є аналогом європейської бардівської пісні в супроводі гітари (твори Лео Брауера, Сильвіо Родрігеса, Пабло Миланеса, Едуардо Рамоса, Пабло Менендеса та ін.).

Названі та аналогічні номінації, до складу яких входить визначник «новий», найчастіше являють собою стихійні спроби словесної самоідентифікації музикантів. Втім, на початку ХХ сторіччя вираз *нова музика* набув значення естетичного та музикознавчого терміну. Як свідчать енциклопедичні джерела, цей термін був уперше запропонований Паулем Беккером у 1919 році у відношенні до музики, створеної після завершення Першої світової війни. Цей вираз швидко увійшов до літературного вжитку, про що свідчать праці П. Стефана, Р. Браунера та ін. німецькомовних музикознавців. Поширенню цього терміну сприяла лекторська діяльність і роботи знаменитого музичного критика, історика і соціолога Теодора Адорно. У своїх працях, перш за все у найбільш відомій книзі «Філософія нової музики» (Adorno, 1949), вчений представив оригінальну концепцію музичної історії. Так само, як П. Беккер і більшість вчених того часу, Адорно пов'язував початок «нової музики» з додекафонними творами Арнольда Шенберга та його послідовників – Альбана Берга і Антона Веберна.

Для такого уявлення у вчених були достатні підстави. Як вірно відмітила Маргарета Саарі, розрив зі стилістичними прийомами ХІХ

століття ніде не проявився так явно, як у творчості композиторів «нової віденської школи», які рішуче дистанціювалися від загальноприйнятої тональної музики. Тому саме «...трактування тональності стало критерієм для *нової музики*, а інші варіанти заміни використаного матеріалу при збереженні тональності були знижені до рівня консервативних» (Saary, 2024). Це так, але потрібно додати, що не менш важливим чинником, ніж впровадження нової (додекафонної) системи звуковисотної організації музичної форми, стала нова естетика музичного висловлення.

Як вважав Т. Адорно, нова музика може бути «прочитана як шифр соціальної реальності». Коли перші враження від оновленої музичної мови перестають «здаватися породженням індивідуальної волі, коли за маніфестацією індивідуального начала вже відчувається колективна єдність», стає зрозумілим, що нова музика розкриває «пафос самотності», «суспільні конфлікти», «вираження страху, переляку, розгубленості» (Adorno, 1975: 155). Якщо класична музика, за думкою Адорно, прагнула втілення пристрастей, то нова музика є фіксацією «непросвітленого страждання». Звичайно, що подібні узагальнені характеристики, навіть якщо відповідають дійсності, приречені бути грубими і неточними. Але зараз для нас важливо інше: Адорно вказує на те, що *нова музика* має специфічні естетичні якості, що відрізняють її від музики попередньої історичної доби.

Суттєво також для концепції Адорно уявлення щодо гетерогенності нової музики. Дослідник виділив два напрямки і два етапи у розвитку нової музики. Роздвоєність даного феномену чітко позначена структурою його праці «Філософія нової музики». Перша частина роботи має назву «Шенберг і прогрес», а друга – «Стравінський і реакція» (Adorno, 1997). І тут не будемо зосереджувати увагу на дуже категоричних історико-естетичних оцінках, які коротко, буквально в одному слові вчений поєднує з іменами великих композиторів-новаторів ХХ сторіччя. Вони залежать цілком від постулатів естетичної концепції Адорно. Підкреслимо той безумовний факт, що нова музика, початок якої відносять до 10-років минулого сторіччя, була одразу

неоднорідним феноменом. Вона була представлена декількома руслами розвитку, які мали різну естетичну якість, і різну історичну долю.

Окрім того, що нова музика інтерпретувалася Адорно як гетерогенне «тіло», вона також уявлялася ним, як і багатьма іншими вченими, як хронологічно складний процес, в якому з очевидністю проявилися два етапи. Перший етап – від початку XX сторіччя до початку Другої світової війни. Другий етап – з кінця 40-х до 80-х років. Дивно, що Адорно користується виразом *нова музика* і як узагальнюючим терміном, що охоплює обидва етапи, і як назвою тільки першого етапу. Втім, для позначення другого етапу використовується також вираз *новіша музика* (*neueste Musik*). Автор дуже майстерно обминає текстових протиріч, хоча з методологічного погляду краще було би розрізнити назви загального історико-хронологічного поняття і окремого історичного етапу.

Ще одну термінологічну незручність створює звичка німецьких музикознавців використовувати два варіанти написання терміну нова музика: перший – з великою літерою «N», другий – з маленькою літерою «n». Ці варіанти, начебто, відрізняють справжню *Neue Musik* від підробок, від імітації нового музичного мислення. Згідно з думкою К. Дальхауза, *Neue Musik* – це «твори між 1910 і 1950 рр., які були новими не тільки хронологічно, але й якісно... Велике «N» націлене, з одного боку, на поділ між воістину новим і простим сміттям «сучасників», а з іншого боку, – на те, щоб дати ім'я цілій епосі» (Dahlhaus, 1974: 226). Враховуючи на те, що критерій істини у відношенні до мистецтва є одним з найменш ясних і дієвих, неважко передбачити негативні наслідки подібного «уточнення» змісту *нової музики*.

Завершуючи розгляд поняття нова музика, зауважимо, що даний вираз не утримався в рамках поодиноких концепцій Т. Адорно або К. Дальхауза. Він «вирвався на волю» і став використовуватися у дуже широкому музично-історичному, теоретичному і критичному контекстах. Потрібно усвідомити, що на початку XX сторіччя революційного оновлення набула не

тільки жанрова галузь так званої «серйозної музики» (симфонічна, камерна, оперна, сольо-інструментальна музика європейської традиції), але також і сфера розважальної музики. Вона швидко і різко змінювалася під впливом північно-американського джазу і латино-американських танців. Втім, всупереч очевидним фактам і дотримуючись традиційного зверхнього погляду на явища музичного побуту, європейські вчені проігнорували цей колосальний метаморфоз у музичній культурі. Лише після Другої світової війни, коли вже неможливо було ігнорувати взаємодію між усіма жанровими сферами музичної культури, у поняття нової музики, що розуміється як епоха, в якій ми живемо, стали включати явища джазу, рок-музики, поп-музики, мюзиклу, кіно-музики тощо. У такому разі поняття *нової музики* отримало дуже широкий обсяг і водночас мінімальний зміст, а з цим і малу наукову значущість. Підвищенню цінності обговорюваного термінологічного підходу ніяк не сприяють спроби сучасних музикантів і далі невпинно експлуатувати епітет «новий» для позначення певних стильових явищ у музиці ХХІІІ століття, як наприклад: *нова простота* (А. Райман) і *нова природність* (А. Пелипенко). Явище нової простоти докладно проаналізовано у монографії О. Овсяннікової-Трель (Овсяннікова-Трель, 2021).

Тепер нам залишилося розглянути ще один вираз, який ускладнює і заплутує і без того складну колізію взаємовідношень між поняттями «сучасної», «актуальної», «нової» та «новішої» музики. Майже водночас з беккеровським виразом *neue Musik* набув використання словесний зворот *модерна музика* (*moderne Musik*). Як вважається, він був проголошений німецьким вченим Гансом Мерсманном. Згаданий вираз став широко уживаним, хоча його значення було не очевидним і розпливчастим. Сам Мерсманн мав на увазі пізню романтичну творчість М. Рegera, Г. Малера і Р. Штрауса, продовженням якої йому здавалися композиції А. Шенберга та І. Стравінського (Mersmann, 1922-23: 90).

Латинський прикметник *modernus* перекладається як *новий, сучасний*. Він є спорідненим зі словом *мода* (обидва слова походять від латинського *modo* – тільки що, зараз). Тобто, *модерна музика* – це вираз, який фактично співпадає за значенням зі словосполученнями *сучасна музика* і *нова музика*. У західному літературному вжитку даний термін (англ. – *modern music*, нім. – *moderne Musik*, фр. – *musique moderne*) набув не меншого поширення, ніж два розглянуті вище вирази. І цей термінологічний варіант, знову таки, виявляє розпливчату багатозначність коли інтерпретується як позначення історичного моменту чи періоду. Втім, він виявляється більш конкретним і надійним, якщо трактується як позначення певного історичного стильового напрямку. *Стиль модерн* має багато найменувань. В Україні він позначається також як *модерний стиль* або *сецесія*; у Франції та Бельгії – *Art Nouveau*; в Німеччині – *Jugendstil*; в Австрії, Польщі, Чехії – *Sezession, secesia*; в США – *Tiffany style*. Під цими виразами розуміється фактично одне і те ж, а саме: комплекс індивідуально-типологічних властивостей артефактів мистецтва, які були створені у період (приблизно) з початку 80-х років XIX ст. до початку Першої світової війни (1914 р.). Формальні та образно-змістовні властивості даного стилю досить чітко визначаються для творів архітектури, графіки, живопису і прикладного мистецтва.

Релевантними творами стилю *модерн* вважаються: архітектурні проекти В. Орта, А. Гауді, В. Городецького; графічні роботи А. де Тулуз-Лотрека, А. Мухи, О. Бердслі; картини Г. Клімта Л. Бакста, Е. Мунка, В. Максимовича; скульптури О. Ренуара, А. Майоля, Е. Бурделя та ін. Наведені імена належать видатним митцям, які характеризуються оригінальними індивідуальними стилями. Це дає дослідникам привід сперечатися щодо фактичних меж модерного стилю. Однак, їх мистецтво все ж таки виявляє відчутну спільну естетичну установку, яку можна охарактеризувати як досягнення вишуканого експресивного і відверто гедоністичного ефекту шляхом приведення до гармонії властивостей

комбінованого матеріалу, оновлених закономірностей художньої мови, розумно впорядкованих принципів і технік композиції.

У музичному мистецтві стиль модерн не проявився з такою ж очевидністю, як в архітектурі та образотворчому мистецтві. Як вірно зазначив Анатолій Калениченко, у судженнях українських і зарубіжних музикознавців щодо меж даного стилю немає однастайності. Спеціалісти вважають представниками модерну і сецесії «...композиторську творчість... європейських композиторів від Р. Вагнера й Г. Малера до П. Булеза й К. Штокгаузена», а також Р. Штрауса; К. Дебюссі, О. Скребіна, М. Чурльоніса, К. Шимановського та ін. (Калениченко, 2011, 442). Автор цитованої статті в «Українській музичній енциклопедії» доходить висновку, що *музичний модерн*, «...являючи собою проміжний стиль між 19 і 20 ст., виявлявся не так у музичній мові (вона цілком могла бути також романтичною, пізньоромантичною, або *нової музики*), як в ідейному спрямуванні, тематиці, образності, особливостях драматургії» (там же, с.442-443). Зауважимо, що художньо-семантичні сторони стилю, не підкріплені індивідуально-типовими властивостями форми, зокрема музичної мови, слугують не дуже надійним шляхом стильової атрибуції конкретних музичних творів і творчості конкретних митців. Тим не менш, будемо вважати *музичний модерн* історико-стильовою категорією, яка фіксує приблизні хронологічні межі, а також загальні індивідуально-типові властивості форми та художньо-образного змісту певного кола мистецьких творів.

Окрім стильового за змістом терміну *музичний модерн*, в практику увійшов вираз *музичний модернізм*. Цей вираз також не завжди має очевидний смисл. Однак, при умові його уточнення він може виконувати функцію відносно чіткого і надійного теоретичного терміна, здатного служити цілям мистецтвознавства та мистецької педагогіки. Слово *модернізм* походить від того самого, наведеного вище, латинського прикметника *modernus*. Воно має декілька розумінь. Всі вони означають

певний тренд у мистецтві, естетиці, філософії, або навіть ширше – в будь-якій сфері людської діяльності (суфікс «-ізм» звичайно надає слову значення течії, напрямку, доктрини, учіння).

Найширше мистецтвознавче трактування слова *модернізм* пов'язане із загальним уявленням про природу і суть художньої практики, де в будь-який час спостерігається *тенденція до оновлення*. Така тенденція є іманентною властивістю мистецтва. Втім, вона проявляється в різній мірі в залежності від багатьох чинників (типу культури, соціокультурних функцій мистецтва, стану соціального життя тощо). Зазначена тенденція може бути охарактеризована також як новаторство. Протилежна тенденція – прагнення митців до збереження форм і змісту художньої практики у незмінному стані. Вона позначається як *консерватизм*, або *академізм*, або якимись іншими словами. Саме так розумів модернізм український музикознавець Юлій Малишев. Він вважав модернізм органічним для мистецької практики трендом, який «висуває на перший план новаторство, пошук нових засобів музичної виразності, оновлення музично-творчої системи». Тому з соціокультурного погляду модернізм в усі часи проявляє себе як елітарне явище, що «тяжко пробиває дорогу до широкого слухача» (Малишев, 1998, с. 27).

Згідно з другим трактуванням, модернізм – це конкретне, визначене у часі та просторі мистецьке явище. Воно локалізоване в європейській культурі та відзначено особливим спрямуванням художньої свідомості діячів мистецтва. Таке уявлення про сутність модернізму представив у своїй монографії Матей Калінеску. Вчений пов'язав концепт модернізму з гострим відчуттям історичної релятивності («sharp sense of historical relativism»). Ця релятивність проявляється в естетичній позиції митця, в його творчій орієнтації: «З погляду сучасності, художник – подобається йому це чи ні – є відірваним від нормативного минулого з його фіксованими критеріями, і традиція не має законного права пропонувати йому приклади для наслідування або вказівки, яких слід дотримуватися. ... Його власне

усвідомлення сьогодення, схоплене в його безпосередності та непереборній тлінності, виступає для нього головним джерелом натхнення і творчості» (Calinescu, с.2) (Курсив наш – Х.Я.).

М. Калінеску уточнив, що охарактеризований ним процес «неухильної ерозії концепту універсальної та вічної краси» набув сили з кінця XVIII сторіччя, з тих часів, коли «естетична сучасність під виглядом «романтизму» визначила свою історичну легітимність» (там же). Якщо йдеться про художню культуру Західної Європи, з даною тезою ми можемо погодитися: дійсно, до часів «бурі та натиску» і раннього романтизму, тренд до оновлення мистецтва не мав великої сили, широти розповсюдження і такого свідомого характеру. Щоправда, серед істориків мистецтва більш поширеним є уявлення про те, що справжній злам традицій, найбільш радикальне заперечення консерватизму, найбільш радикальне оновлення у мистецтві сталися на початку XX сторіччя. У такому разі *модернізм* стає поняттям, що фактично співпадає з виразами *нова музика* (*Neue musik*) або *сучасна музика* (*zeitgenössische Musik*).

Третє розуміння слова модернізм є дещо більш конкретним в історико-хронологічному сенсі, однак все ж таки досить розпливчастим в аспекті його художньо-естетичної семантики. Згідно з поширеним уявленням, модернізм – це період в історії мистецтва, зокрема – музичної практики, який обмежується приблизно 1910 – 1945 роками. Цей період «наповнений» дуже різними стильовими явищами. Зокрема, до нього відносяться експерименти Й. Хауера, А. Шенберга, А. Берга, А. Веберна, А. Хаби, І. Стравінського, Б. Бартока, С. Прокоф'єва, Ч. Айвза, Л. Руссоло, Г. Парча, Е. Вареза та багатьох інших сміливих новаторів, які окреслили контури музично-стильових течій фовізму, експресіонізму, брьюїтизму, футуризму, неокласицизму, неофольклоризму та ін. До модернізму як жанрово-стильовому конгломерату звичайно відносять і композиторські техніки додекафонії, мікроінтервальної музики, колажу, кластерної фактури та ін. Можна вести нескінчену, але при тому марну дискусію щодо приналежності

творчості того чи іншого автора до модернізму, а також і щодо хронологічних меж даного періоду. Більш важливим питанням є характер порушення і збереження тих чи інших властивостей музики попередніх історичних часів. Очевидно, що модернізація музичної практики в кожному конкретному випадку має свою міру і свою якість.

Для вирішення теоретичного завдання нашого дослідження потрібно ще уточнити значення слів *авангардизм* і *постмодернізм*, які часто використовуються в сучасному дискурсі мистецтвознавства і мистецької педагогіки.

Поняття *авангардизм* (або *авангард*) походить від французького виразу *avant garde* – передовий загін. Одні дослідники вважають авангардизм і модернізм синонімами. Так, наприклад, за визначенням професора Богдана Сюти «авангардизм... – умовна назва різних течій сучасного мистецтва, що характеризуються пошуком нових виражальних засобів і форм естетичних ідеалів, відходом від історично усталених традицій» (Сюта, 2006: 20). Джим Семсон вказує на такі риси авангардизму: прихильність до ідеї неперервного культурного прогресу; визнання необмеженості людських знань і досвіду; прихильність до спеціалізованого, прогресивного та «автентичного» мистецтва; критичне або реінтеграційне ставлення до пануючого у соціумі мистецтва, особливо до його популярних стилів і жанрів (Samson, 1980). Як бачимо, зазначені дослідниками якості авангардизму у повній мірі властиві модерністському музичному мистецтву. Тому велика кількість західноєвропейських та американських науковців розуміють *модернізм* і *авангардизм* (*авангард*) як назви одного явища.

Інші фахівці, такі як, наприклад, Д. Наливайко (1997), І. Девдюк (2017), М. Ржевська (2001, 2008), намагаються якимось чином розмежувати ці поняття. Прикладом спроби принципово розмежувати модернізм і авангардизм може послужити стаття Олени Тереховської. Автор декларує таку тезу: «...головна розбіжність між модернізмом і авангардизмом полягає у кардинально протилежній рецепції дійсності та в принципово різному їх

ставленні до неї». Не зрозуміло, по-перше, що мається на увазі під «рецепцією дійсності» і «ставленням до дійсності». Якщо це не одне й те ж, то в будь-якому разі, рецепція дійсності залежить від ставлення (інтенції особистості), а ставлення є прямим наслідком рецепції. По-друге, навряд чи можна скористатися цим критерієм для судження про твори музичного мистецтва, в яких дійсність (як би вона не розумілося) отримує складно опосередковану рецепцію. У висновку О. Тереховська ще раз наголошує на тому, що ототожнювати модернізм і авангардизм не можна, «враховуючи їх кардинально протилежну рецепцію дійсності». Ніби то модернізм завжди заперечує дійсність, концентруючи увагу на «внутрішніх проблемах особистості», «самоцінності людини й мистецтва», «розімкненні часу і простору», «осмисленні загальних тенденцій духовного буття» у той час як авангардизм «віддзеркалює суперечливу революційно агресивну дійсність» (Тереховська, 2023: 49). Наведені характеристики залишають предмети обговорення – модернізм і авангардизм неясними. На жаль, окрім декларацій автор не навела жодного аргументу на користь запропонованих характеристик. У тексті немає навіть елементарних операціональних визначень. Дослідниця не дала собі раду хоча б назвати твори, або імена авторів, які вона пов'язує з модернізмом, а які – з авангардизмом. Це прикро, бо атрибуція конкретних художніх явищ за допомогою обговорюваних понять могла би послужити орієнтиром для усвідомлення концепції вченої.

Можна навести приклади інших спроб науковців диференціювати явища модернізму і авангардизму з позицій філософії, культурології або соціальної психології мистецтва. Такі спроби не є зайвими і безплідними. Однак вони лежать далеко від нашої проблеми виявлення взаємних стосунків між модерністською музикою і музичною освітою. Для цілей даного дослідження плідним є розуміння авангардизму (авангарду) як феномену, спорідненого з модернізмом. У методологічному сенсі *авангардизм* – це радикальна, різко виражена в руслі модернізму тенденція до творчої новації, до відмови від норм організації та образного смислу

звукової форми. У культурно-історичному сенсі авангардизм (авангард) – це певний історичний етап становлення і розвитку модернізму в європейському мистецтві та група майстрів, які сповідують радикальне оновлення художніх засобів та смислів. У термінологічному сенсі – це одна з історичних назв модернізму, що з'явилося у 10-20 роки, потім втратило популярність, а після завершення Другої світової війни знов увійшла до літературного ужитку.

Уточнимо культурно-історичний аспект авангардизму. У колишній радянській філософії мистецтва авангардизм розуміли як реакційну естетичну позицію митців, пов'язану з негативними суспільно-економічним та ідеологічними процесами в країнах Заходу. Такий погляд рельєфно представлений, наприклад, в статті «Модернізм», розміщеній в 6-томній «Музичній енциклопедії». Сьогодні на Заході і на Сході найбільш поширеним є історичне уявлення, згідно з яким авангардизм – це явище, яке існувало в естетичних і хронологічних рамках модернізму. Згідно з цим уявленням, авангардизм співвідноситься з музичною практикою європейських композиторів другої половини минулого сторіччя. Йдеться про період 50-70-х років ХХ ст. Ту ж саму композиторську практику називають *модернізмом другої хвилі*. Можна сказати так: авангардистський етап модернізму представлений композиторськими техніками серіальної, сонористичної, конкретної, електронної, магнітофонної, комп'ютерної, алеаторної, стохастичної, графічної музики. Відповідні творчі течії зазвичай репрезентують музичні творіння П. Шаффера, П. Анрі, О. Мессіана, Е. Вареза, П. Булеза, К. Штокхаузена, М. Кагеля, Д. Лігеті, Д. Кейджа, Д. Крама, А. Логотетіса, Б. Мадерни, Л. Ноно, В. Лютославського, К. Пендерецького, К. Сероцького, Г. Бацевич, Е. Артем'єва, С. Губайдуліної, А. Пярта, Б. Фернейхоу, Л. Грабовського, В. Сильвестрова та ін.

Наведений рядок імен є дуже приблизним. Спільного стійкого рішення щодо релевантних музично-мовних, жанрових і стильових властивостей авангардизму, або щодо його хронологічних меж у вчених немає. Такого

рішення навряд чи слід очікувати, бо воно цілком залежить від прийнятої дослідниками естетичної, історичної та музично-теоретичної позиції, а також від цілей наукового дослідження чи критичного судження. Зауважимо, що ідея, образ і поняття авангарду мають істотне значущість у методиці підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з матеріалом модернізму (про це буде йти мова у наступних розділах дисертації).

Висока міра багатозначності а отже і незручності використання в академічній практиці притаманна також і виразу *постмодернізм*. У одному з найкоротших визначень, постмодернізм – це «культурний стиль, позначений інтертекстуальністю, іронією, наслідуванням, розмитістю жанрів і бриколажем» (Barker, 2004: 157). Підкреслимо, що у даному вислові йдеться не про стиль мистецтва, а про культурний стиль, що значно розширяє зміст і без того дуже розпливчатого поняття. Окрім того, дослідники розрізняють поняття постмодернізму і постмодерну. Останнє слово стосується соціального, економічного і політичного статусу євро-атлантичної культури наприкінці XX віку, і позначає добу в її розвитку.

У іншому, більш розгорнутому формулюванні постмодернізм – це «термін для позначення ідеології мистецтва, що почало формуватися в 60-70-ті роки XX століття під впливом кризових явищ, притаманних авангардизмові того періоду. Постмодернізм у мистецтві знаменував насамперед відмову від меж стилістичної жанрової визначеності, поєднання матеріалу гетерогенних культурних традицій, синтез «високого» і «вульгарного», визнання рівноправності усіх напрямів» (Соболь, 2002: 501). У бідь-якому разі постмодернізм потрібно розуміти як мистецьку практику, яка з хронологічно-історичного погляду виникає після модернізму, і яка з погляду поетики та естетики суперечить принципам модернізму, або, принаймні, якісно відрізняється від них.

Як бачимо, зрозуміти постмодернізм без осмислення модернізму неможливо. Тому ми з недовірою ставимося до деяких праць китайських мистецтвознавців, які, слідуючи модному сучасному тренду, поспішають

пояснити музичний постмодернізм, не заглиблюючись у проблематику модернізму. Потрібно визнати, що цей шар музичної культури є достойним уваги. Він є також актуальним для музичної освіти. Однак ми не бачимо підстав ставити питання про роль і виховні можливості постмодерністської музики в освітньому процесі до тих пір, поки не будуть ґрунтовно досліджені функції та освітній потенціал модернізму.

Підводячи підсумки здійсненого аналізу і уточнення понять, що конкретизують уявлення про сучасну музику, ми знову повертаємося до терміну модернізм, як до оптимального з точок зору історичного мистецтвознавства, теорії художніх стилів, культурології та педагогіки мистецтва.

В контексті даного дослідження *модернізм* визначається як природна для мистецької практики *тенденція посилення, загострення потягу (прагнення, стремління) митців до нових виражальних засобів та художньо-образних смислів*. Зворотна сторона тієї самої інтенції – відмова творців від старих норм, правил, канонів, формальних кліше, сюжетів тощо. Модернізм, таким чином, є проявом постійно функціонуючого «механізму» оновлення художньої практики. На практиці функцію оновлення мистецтва приймає на себе невелика частка (авангард) найбільш сміливих, рішучих, нетерпимих до проявів застарілого мистецтва, креативних митців. Вони відриваються від основної маси митців, пускаються у вільне плавання, часто наважання, без розуміння маршруту, але з сильним відчуттям потреби і смутним уявленням про кінцеву ціль.

Другим компонентом того ж самого механізму є протилежна модернізму тенденція – *консерватизм* (від лат conservare – зберігати). Є також і група митців, які вперто стоять на позиціях збереження пануючих у мистецькій практиці форм і смислів. Цю групу логічно буде назвати ар'єргардом. Творчість більшості представників будь-якої культури можна уявно «розташувати» у широкій зоні між авангардом і ар'єргардом (Рис. 1.1.). Цю зону буде логічно охарактеризувати як *традиціоналізм*.

Поняття традиції є дуже важливим для розуміння культурно-історичного процесу в цілому, і музично-історичного процесу зокрема. Без звернення до поняття традиції неможливо пояснити сутність модернізму. Латинське слово *traditio* має такі значення: передача, викладання, навчання, з давнини установлене уявлення або звичка. В культурі соціуму традиція існує у різних формах, як наприклад: звичай, обряд, ментальна звичка, норма поведінки, стереотип мовлення, мистецький канон тощо. У сучасній філософії традиція трактується діалектично. Дане поняття «...визначає різноманітні форми впливу минулого на сучасне й майбутнє» (Традиція, 2002, с. 646). Більш розгорнуто дану точку зору розкриває висловлення М. і О. Філіпп'євих: «Традиція за своєю сутністю має риси загальності, повторюваності, певної історичної стійкості і діалектичності. Вона виконує функції спадкоємності, сутність якої в єдності успадкування й новаторства... Новаторство завжди спирається на традицію...» (Філіпп'єв, Філіпп'єва, 2018: 41).

Отже, цілеспрямовання митців до оновлення у своїх творах тих чи інших властивостей формального устрою та художньо-образного смислу не входить у антагоністичну суперечливість з законом традиції, але складає необхідну рушійну силу оновлення і життєздатності мистецької традиції. Ця теза має дуже важливе методологічне значення для розуміння і пояснення феномену модернізму, для оволодіння модерністським мистецтвом у практиці мистецької освіти. Більш гострий конфлікт в історії мистецтва виникає між традицією і авангардом, якому притаманне радикальне відмовлення від усіх норм мистецької практики. Але навіть при умові самих різких, радикальних, шокуючих відступів митців-авангардистів від усталених нормативів мистецтва, завжди зберігаються деякі властивості форми і художнього змісту, що поєднують авангардні твори з традицією. Охарактеризовані стосунки понять схематично відображені на рис. 1.1.



Рис. 1.1. Модернізм і авангард в системі категорій історичних змін музично-творчої практики

Підведемо короткий підсумок. Як ми мали змогу впевнитися, розглянуті у підрозділі поняття *сучасної музики, модернізму, авангарду, постмодернізму, консерватизму і традиціоналізму* поки що не отримали чітко обмежених і при цьому одностайно прийнятих науковцями значень. При тому, вони мають широке розповсюдження в науковій, публіцистичній і педагогічній літературі. Без них просто неможливо обійтися. Отже, доводиться обрати «на головну роль» те поняття, що є найбільш доцільним з погляду завдань нашої роботи, і прийняти відповідні обмеження його змісту.

У найбільшій мірі завданням даного дисертаційного дослідження відповідає поняття модернізму. Воно є, на наш погляд, високо евристичним і універсальним для мистецтвознавства, культурології, теорії та методики музичної освіти. Водночас воно може бути досить точно визначено.

В роботі приймається два логічно узгоджених трактування модернізму. У першому значенні **модернізм** – це притаманне художній культурі, можливе на будь-якому етапі її розвитку **явище загострення тенденції до оновлення мистецтва** (матеріалу, мови, поетики, стилю, жанру, образів, сюжетів тощо). У цьому сенсі синонімами модернізму є новаторство, новаційна тенденція, інтенція до нововведення. Модерністський тренд є необхідною умовою існування традиції.

У другому значенні (воно буде позначено використанням великої літери у слові) **Модернізм** – це конкретне історичне явище, що

проявилось в різкому посиленні новаційного тренду на початку XX ст. і проявилось у виникненні певної множини стилів, жанрів, поетичних норм, технік і технологій. Вираз *модерністська музика* (ММ) далі всюди буде використовуватися в другому значенні, тобто як музичні артефакти, що виникли в руслі Модернізму і репрезентують конкретні музично-мовні діалекти, техніки та стилі XX століття.

Обидва аспекти змісту поняття мають бути прийняті до уваги і використання в теорії та практиці музичної освіти. Отже, предметом подальшого педагогічного осмислення є модерністський тренд як універсальний мистецький феномен і Модернізм як конкретне історичне втілення даного тренду, репрезентоване модерністською музикою.

1.2. Освітній потенціал модерністської музики та готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до застосування модерністських творів у освітньому процесі.

Тепер ми можемо зосередити увагу на наступному питанні: для чого потрібний музичний модернізм в музичній освіті, і яким є його педагогічний потенціал?

Обговорення цих питань в педагогічному середовищі, у науковій та публіцистичній літературі почалося значно пізніше, ніж модерністський тренд яскраво проявив себе у художній практиці XX століття. Дослідження і публіцистичні праці, в яких йдеться про необхідність зробити сучасне мистецтво предметом вивчення в загальних і спеціальних освітніх закладах, де розглядається проблема методичного забезпечення даного педагогічного завдання є дуже рідкими. Питання залучення модерністської музики до практики музичної освіти несправедливо мало приваблює увагу педагогічної спільноти. Спробуємо виявити причини такої ситуації.

Перш за все, це можна пояснити природною схильністю педагогіки до охорони і збереження традицій національного народного і європейського

класичного мистецтва. Саме ця тенденція спричиняє обмеження фонду художніх явищ, який складає базу музичної освіти. По всьому світі спостерігається однотипна ситуація в мистецькій освіті: навчальний репертуар, музичний матеріал, на якому навчаються учні та студенти, виявляє вузьку обмеженість і прикру одноманітність. За зауваженням М. Лоренцо де Рейсабаль: «... досі в європейській академічній практиці навчальних закладів усіх рівнів не зустрічаються певні види музики, а саме: популярна музика, фольклор, музика усної традиції, імпровізована музика, а також музика різних культур» (Lorenzo de Reizabal, 2022). До цього переліку потрібно включити також і музику, яку педагоги найчастіше називають сучасною, новою, модерністською або авангардистською.

Другий чинник зазначеного відношення освітян до Модернізму добре визначено в статті М. Ткач і О. Хижко: «...довготривала культурно-історична ізоляція та складність сприйняття мистецтва музичного авангарду призвели або до його відсутності, або до фрагментарно-лаконічного представлення у змісті вищої мистецької освіти» (Ткач, Хижко, 2015: 113). Автори наведеного висловлення мають рацію. Довгий час у багатьох країнах світу, зокрема в Україні та КНР, явище авангарду (у нашому трактуванні – радикального модернізму) сприймалося як маргінальне і недостатньо важливе для музичної культури. Або воно трактувалося як феномен чужий і навіть ворожий для народу з погляду естетичного, філософського та ідеологічного підґрунтя. Як це не дивно, негативне ставлення до модернізму як до явища ідеологічно неприйняттого «інтолерантного, авторитарного, шовіністичного» проявлялося і на Заході. За свідченням Г. Боріо (Borio, 2014), такі погляди висловлювали Георгіна Борн, Сьюзен Мак-кларі, Лоуренс Крамер, Дерек Скотт, Ричард Тарускін та інші діячі музичної науки та освіти. Отже, не дивно, що твори композиторів-авангардистів дуже рідко знаходили дорогу до спільноти професійних музикантів і аудиторії любителів музики. З цієї самої причини питання про її впровадження в освітню практику даного культурного ареалу взагалі не ставилося. Зміни

цього положення в Україні відбулися після 1991 року, коли освітяни пост-радянських країн отримали значну свободу визначення змісту і форм навчально-виховної практики. У КНР позитивний процес зміни у ставленні держави, лідерів естетичної думки та художньої практики до Модернізму проходить більш поступово і плавно.

Третім впливовим чинником негативного або настороженого ставлення освітян до Модернізму було занадто радикальне оновлення засобів та смислів мистецтва, притаманне модерністській музиці. Дійсно, композитори доби Модернізму далеко відійшли від норм тої європейської музичної мови, що склалися наприкінці доби Відродження і поступово змінювалися протягом XVII-XIX століть в річищі духовних і світських жанрів так званої *композиторської музики*. Радикальні зміни норм і правил музичної мови притаманні, скажімо, творам І. Стравінського, А. Шенберга, А. Веберна, А. Берга, Е. Вареза, О. Мессіана, П. Булеза, П. Шаффера, К. Штокхаузена, Д. Кейджа, К. Нанкарроу, А. Пярта, М. Кагеля, Д. Лігеті, Л. Грабовського, В. Сільвестрова та ін. композиторів, яких звичайно причислюють до авангарду. Такі зміни не могли бути зрозумілими та схвально сприйнятими широким колом любителів і знавців музичного мистецтва. Вони були приречені якийсь час залишатися складними для сприйняття, незрозумілими, дивовижними, мало привабливими для багатьох професіональних музикантів, у тому числі для вчителів і викладачів музичного мистецтва.

Ще одним чинником зазначеної вище негативної ситуації, на нашу думку, є несправедливе уявлення багатьох представників музичної освіти про незначну педагогічну цінність модерністської музики: нібито вона не відповідає меті та завданням музично-освітньої практики. Навіть у вищих освітніх закладах європейських столиць, у центрах світової музичної культури модерністські твори все ще зустрічають «тихий» опір з боку професорів та студентів, які повністю знаходяться під чарами класичної музики, і не хочуть звертати увагу на інше мистецтво.

Нарешті, причиною зневаги освітян до музичного Модернізму було і те, що адепти даного творчого тренду зовсім не опікувалися тим, щоб їх нові художні ідеї, твори, образи, техніки komponування були осмислені з точки зору освітнього значення і потенціалу. Лише окремі музиканти-модерністи розуміли важливість звернення до юних поколінь через освітні заклади. Саме молодь завжди і всюди схильна до революційних змін, до сміливого погляду у майбутнє. Тому заклики окремих лідерів Нового мистецтва періоду, що наступив після закінчення Другої світової війни, пригорнули, нарешті, увагу студентської молоді та невеликого кола вчителів музики.

Одним з найбільш гучних голосів на користь подолання обмеженості традиційної системи освіти, її зближення з модерністською музикою був голос Теодора Адорно. У праці «*Kritik des Musikanten*» («Критика музиканта») вчений закликав освітян уникати будь-якої нетолерантності у ставленні до музичного модернізму. Він вважав необхідним відмовитися від неусвідомленого і позбавленого смислу (за його думкою) співу та інструментального музикування на уроках музики. Адорно пропонував взагалі обійтися без так званої «освітньої музики» («*pädagogische Musik*»), тобто від музичного репертуару, побудованого на засадах мажоро-мінорної ладової організації та інших закономірностях європейської музичної мови. Він вважав за потрібне виховувати нові покоління молоді на сучасній, хай навіть на більш складній музиці, яка виходила за межі «шкільного канону» (Adorno, 1956: 72). Зокрема, він наполегливо рекомендував включити до шкільних програм твори А. Шенберга та композиторів його школи. Втім, заклики Адорно мало вплинули на спільноту музикантів-освітян. Вони навіть мало вплинули на публіцистичну пропаганду Нової музики, обмежену суто професійними міжнародними періодичними виданнями типу німецького часопису «*Melos*» або польського «*Res Facta*».

Рішучі спроби подолати опір системи традиційної освіти були зроблені Яннісом Ксенакісом – французьким композитором грецького походження. Його музичні ідеї часто надихалися геометричними образами, логічними

схемами, інженерними проєктами (він мав архітектурну освіту і працював разом з Ле Корбюзьє – революціонером у цьому виді мистецтва). Ксенакіс вважав, що музична творчість не має бути привілеєм небагатьох цінителів і професіоналів. Він мріяв про можливість знайдення графічного засобу, за допомогою якого кожний здібний музикант-аматор, навіть дитина чи юнак, зможе створювати художньо цінні звукові форми. Як зазначив Рудольф Фрізіус, подібний підхід композитор мислив як альтернативу найбільш популярної у тогочасній Європі, безумовно новаторської та прогресивної методиці «Шульверк» Карла Орфа (Frisius, 2020). Але альтернативи не сталося. Перші спроби розробки такого методу буди невдалими. На заняттях з Ксенакісом діти охоче малювали (що зовсім не дивно), але управління звуковим «продуктом» давалося їм складно. Навіть після того, як композитору вдалося пристосувати до цієї справи комп'ютер, і графічні знаки можна було дуже просто переводити в звукову форму за допомогою пристрою URIC, даний педагогічний підхід не привабив широкого кола освітян. Лише в Німеччині педагогічний підхід Ксенакіса позитивно сприйняла і спробувала розвинути група діячів музичної освіти (Р. Фрізіус, Р. Кальмбах, Ф. Кріг, Г. Клюх, Х. Шмідт та ін.). Одним із засобів популяризації підходу Ксенакіса був цикл радіопередач для школярів, присвячений різним аспектам організації музичної форми в модерністській музиці. Дослідник і вчитель середньої школи Александр Шван заснував учнівський гурток з музичної композиції який представив свої досягнення на музичному фестивалі на честь Ксенакіса в Педагогічному інституті міста Карлсруе (у 1984 р.). Свою методику А. Шван представив у дисертації «Імпровізація та композиція на уроках музики в загальноосвітніх школах», (Schwan, 1991).

Інші композитори, представники модерністської музики, як наприклад П'єр Шаффер, пропонували музичній освіті інший підхід. Вони вважали, що учні загальноосвітньої школи мають долучатися до сучасної музики на практичних заняттях, де вони можуть самі вивчати звуковий матеріал

шляхом вільного експериментування з різними предметами, в тому числі з традиційними та новими (електронними) музичними інструментами. Ця ідея була більш простою і зрозумілою. Вона краще узгоджувалася з традиційними ідеями музичної освіти і тому знайшла більш широкий відгук у музично-педагогічній практиці країн Заходу. Так наприклад, у 2014 і 2015 роках у школах Шотландії був здійснений масштабний педагогічний проєкт. У ньому взяли участь приблизно 900 учнів шістнадцяти загальноосвітніх шкіл, які під керівництвом досвідчених музикантів-практиків і дослідників знайомилися з сучасними технічними можливостями і композиторськими технологіями створення музики за допомогою комп'ютеру. Робота проводилася з учнями, незалежно від їх музичних здібностей і досвіду, за такими напрямками: колективна електроакустична композиція; засвоєння методів модифікації стандартного обладнання для роботи з музичним звуком (Hardware hacking); «польовий запис» (Field recording), тобто створення аудіо записів у природних акустичних умовах, без залучення студійного обладнання; імпровізація за допомогою електронного синтезатора звуку. Головним результатом проєкту став доказ доцільності прилучення учнів початкової школи до музичної творчості за допомогою комп'ютера, їх ознайомлення з новими технологіями музичної композиції та імпровізації (Hayes, 2017).

Сьогодні питання щодо визнання чи невизнання модерністської музики в теорії музичної освіти в європейських країнах можна вважати вирішеним цілком позитивно, хоча зовсім не усі педагоги з таким ставленням щиро погоджуються, і зовсім не всі реалізують його на практиці. Тому в педагогічній спільноті досі спостерігається певне напруження між академічними і модерністськими векторами. При цьому, невирішеними поки що залишається багато методичних питань, пов'язаних з впровадженням модерністської музики в освітню практику. Такі проблеми обговорюються на педагогічних конференціях, в періодичних виданнях та інших публікаціях.

Таким чином, ми маємо підстави поставити наступне питання: що змінилося сьогодні в практиці музичної освіти, чому твори представників музичного модернізму (авангардизму, авангарду) заслуговують уваги і активних зусиль сучасних музикантів-освітян? Відповідь на це питання не є очевидною. Пошлемося на думку згаданих вище авторів М. Ткач і О. Хишко, які навели у своїй статті вагомі аргументи на користь актуальності авангардистської музики для сучасної освіти. Нагадаємо, що у нашій роботі авангардизм трактується як найбільш радикальне вираження модерністського тренду. Отже ми повністю підтримуємо ідею щодо доцільності включення модерністських творів до освітньо-професійних програм вищих мистецьких навчальних закладів. Як вірно стверджують дослідниці-освітянки, «...це сприятиме універсалізації мислення студентської молоді, введенню її у світ естетичної образності музичної культури ХХ ст., ознайомленню із новими композиційними техніками і формами сучасного музичного мистецтва» (Ткач, Хишко, 2015: 113). Згадана публікація навела нас на рішення щодо головних цілей використання авангардної (модерністської) музики в освітній практиці.

Перша ціль може бути охарактеризована як *культурно-просвітницька*. Наприкінці ХІХ століття модерністська музика була творчою справою невеликої групи новаторські налаштованих композиторів чи виконавців, яка була відома лише професіоналам та окремим знавцям мистецтва. Щоправда, авангардизм і сьогодні має ознаки елітарної діяльності, однак «продукція» епохи Модернізму вже далеко вийшла за межі елітарної культури. Починаючи з другої половини ХХ століття модерністська музика поширює ареал свого побутування. Вона звучить повсюди, перш за все у численних творах синтетичного мистецтва: в хореографічних композиціях (починаючи від класичних постанов Джорджа Баланчіна і Мориса Бежара); у театральних постановках і кінострічках провідних режисерів (С. Кубрик, Д. Линч, Д. Джармуш, А. Тарковський, Чжан Імоу, Енг Лі та ін.); у телевізійних політичних, просвітницьких і розважальних програмах. Тобто, вона стала

помітною складовою сучасного звукового середовища. Без модерністської музики неможливо уявити мистецької культури XX сторіччя, її специфіки, її проблем і досягнень, її внеску в мистецтво XXI століття. Модернізм має увійти в художню картину світу сучасної молоді разом із фольклором, класичною традицією, джазом, рок-музикою і популярно-масовою продукцією музичної індустрії. Без цього елементу така картина буде неповною і «перекошеною». Отже, кожна сучасна освічена людина обов'язково має бути знайомою з основними проявами музичного Модернізму.

Друга ціль залучення модерністської музики до педагогічного процесу музичної освіти визначається нами як формування художньої *ментальності* молодих людей. За визначенням Олени Ребрової, «художня ментальність – це сукупність художніх параметрів (художнього методу, образів-символів, засобів художнього відображення дійсності тощо), психологічних станів епохи, що відбиваються в домінуючих стилях, напрямках, видах мистецтва, художніх типах світовідчуття та світогляду» (Реброва, 2023: 288-289). Художній світогляд сучасної людини не з'явився в культурному вакуумі. Він формувався під істотним впливом мистецтва доби Модернізму, і несе в собі плоди раціонально та інтуїтивно засвоєних, модифікованих засобів художньої мови, методів, стилів, образів.

Третій чинник необхідності використання модерністської музики в музичній освіті – прилучення молодих людей до *творчої діяльності*, формування їх художньо-творчих умінь та інтересів. Найважливішою особливістю модерністського мистецького тренду є маніфестація необмеженої свободи творчої волі; надзвичайно розвинута здатність представників даного напрямку до розкутого творчого мислення, фантазії, креативної діяльності. Ці властивості є корисними не тільки для занять мистецтвом. Вони потрібні сьогодні в будь-яких інших галузях культурної практики. Тому знайомство учнів загальних і спеціальних навчальних закладів з прикладами свободи творчості, притаманній проявам модернізму,

мають значення для формування загальних компетентностей – уміння мислити творчо, сміливо ставити і вирішувати нестандартні завдання, виходити за межі звичних стилів, жанрів, творчих технік. Знайомство з деякими граничними проявами творчої свободи, які мають сумнівну естетичну цінність і заводять творчий пошук у глухий кут (як, наприклад, твори послідовних композиторів-серіалістів – П. Булеза, Л. Ноно, М. Беббіта) також можуть відігравати позитивну навчальну і виховну роль. Вони здатні наочно продемонструвати дію естетичного принципу міри, яка проявляється у взаємозв'язку протилежних полюсів: організованості та безпорядку, закономірності та випадковості.

Деякі течії модерністської музики є дуже складними з погляду поетики, композиційної техніки. Але є й такі художньо-виразні засоби Модернізму, якими не важко оволодіти, приймаючи до уваги можливості сучасної комп'ютерної та звукової техніки. Так, скажімо, komponування творів у стилістиці конкретної, електронної, алеаторичної, мінімалістичної музики не є технологічно складною справою. Школярі різного віку і студенти можуть без великих зусиль, витрачених на тренування, досягти переконливих художніх результатів. Переважна кількість молоді соромиться створювати музику в стилях класичної традиції, бо розуміють і відчують мізерність своїх «виробів» у порівнянні з відомими їм шедеврами І.С. Баха, В. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Шопена та інших геніальних музикантів минулого. Втім, фантазія і сучасні технічні засоби можуть допомогти багатьом юним любителям музики збудувати звукові артефакти у стилі А. Шенберга, П. Шеффера, К. Пендерецького, Д. Лігеті або К. Ненкароу.

Якщо існують підстави для впровадження зразків модерністської музики в загальноосвітній процес, то необхідність засвоєння даного явища в практиці підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва не потребує спеціальних доказів. Вона є очевидною. Варто тільки наголосити специфічні аспекти такої підготовки: а) знайомство з Модернізмом значно розширює простір художньо-стильових уявлень майбутнього вчителя, тобто покращує

професійну властивість, яку деякі вчені називають *стильовою ерудицією*, або *стильовою компетентністю* (Буцяк, 2005; Ма Сіньюань, Гуральник, 2023; Чай Пенчен, 2012; О. Щолокова (1996, 2014) та ін.); б) практичне оволодіння хоча би декількома творами, що репрезентують головні стилі модерністської музики може підняти на новий рівень технічну майстерність музиканта-педагога, вдосконалити його музично-інтерпретаційні уміння, збагатити якість, яку дослідники характеризують виразом *виконавська культура* (Гуральник, 2011; Михалюк 2011; Лінь Хуацінь 2016); в) майбутні вчителі музичного мистецтва мають володіти базовими навичками *аранжування і композиції* в різних жанрах і стилях, а також умінням *регламентованої імпровізації*, спираючись на які вони зможуть організовувати, спрямовувати, коригувати відповідні творчі дії своїх підопічних; г) оскільки у своїй професійній діяльності вчителю музичного мистецтва доводиться готувати і проводити різні позакласні культурно-виховні заходи, конкретну користь його майбутній роботі може принести знайомство з типовими для Модернізму жанрами полімистецької *інсталяції та перформансу*.

Як бачимо, є достатньо вагомих причин для впровадження творів Модернізму в практику загальної та спеціальної, зокрема музично-педагогічної освіти. Тепер ми можемо більш конкретно розкрити вираз **«використання модерністської музики»**.

Не підлягає сумнівам, що одним з домінуючих видів активності учнів у процесі здобуття музичної освіти є **слухання музики**. Цей вид музичної діяльності є найбільш доступним і масовим в будь-якій культурі. Як зазначають усі провідні фахівці в сфері музичної освіти, він лежить у фундаменті музичного виховання. Видатний музикознавець і педагог Болеслав Яворський довів своєю теоретичною і педагогічною діяльністю доцільність для музичної освіти спеціального навчального предмету «слухання музики», мета якого – сформувати навички і уміння свідомого сприйняття художніх творів. У роботах Г. Падалки (2008), О. Ростовського (1997), О. Рудницької (1998), О. Щелокової (1996) та інших провідних

спеціалістів у сфері музичної педагогіки діяльність музичного сприйняття стала предметом спеціальної наукової уваги і методичної розробки. Спираючись на цей досвід, ми можемо зазначити більш конкретні освітні завдання щодо використання в навчальному процесі творів модерністської музики та окремих її фрагментів як матеріалу, призначеного для слухання. Вони є такими:

1) Загальне знайомство учнів з явищем модернізму в художній культурі XX століття; формування слухових уявлень про музичний модернізм в контексті історичного розвитку західноєвропейського мистецтва;

2) Накопичення в учнів слухового і художньо-семантичного досвіду сприйняття окремих художніх зразків, утворення тезаурусу чуттєвих образів, емоційних реакцій, асоціацій, естетичних суджень, пов'язаних з найкращими творами модерністського мистецтва.

3) Вдосконалення навичок аналітичного слухового сприйняття музики, зокрема уміння осмислено сприймати властивості звукового матеріалу, музичної лексики (типових ритмічних фігур, мелодійних зворотів, співзвуч), характерних моделей синтаксичної структури та архітектоніки форми.

4) Створення умов для багатомірного порівняльного аналізу музичних творів з метою формування в учнів уявлень про матеріал, стильові напрямки, жанри, композиторські техніки музичного мистецтва XX століття.

Другий аспект можливого використання модерністської музики в практиці музичної освіти пов'язаний з іншим видом навчальної діяльності учнів, а саме з *виконанням музичних творів*. Найбільш поширеними і загальнодоступними різновидами активного музикування є сольний і хоровий спів, сольна та ансамблева гра на музичних інструментах. Як вже було зазначено, модерністські музичні твори часто бувають дуже складними для виконання. Йдеться не тільки про їх звуко-технічну складність, але також і про інтонаційно-психологічну незвичність, дивовижність, парадоксальність тощо. Такі властивості створюють значні труднощі для інтерпретації учнями художньо-образного смислу і адекватного втілення

творів в актах вокального чи інструментального виконання. З цієї причини, використання творів музичного модернізму в якості виконавського репертуару, тобто як основи для створення переконливих музичних інтерпретацій має бути обмеженим. Втім, воно є цілком можливим при дотриманні певних умов відбору музичного матеріалу, його осмисленого розучування і доведення до етапу цілісного звукового втілення.

Третій аспект використання матеріалу модерністської музики – це музично-дидактичні дії, спрямовані на *розвиток музичних здібностей* учнів, удосконалення їх навичок, умінь і практичних знань у сфері музичної мови взагалі та музичних діалектів ХХ століття зокрема. Тут йдеться про, так би мовити, допоміжні форми музичних дій – сольфеджування, тактування, диригування, використання засобів музичної нотації для візуального відбиття певних елементів музичного мовлення..

Четвертий напрямок використання модерністської музики в освітній практиці – це *музично-творча діяльність* учнів і розвиток на цій платформі креативних здібностей і умінь. Може здатися, що цей вектор застосування засобів модерністського мистецтва є найскладнішим. Однак, це ілюзорне враження. Навпаки, сама спрямованість модернізму на нові форми і смисли, які не освячені традицією, які часто є вільними від диктату відомих норм і правил музики минулих епох, відкривають свободу для проявів творчої волі учнів, зокрема до сміливих експериментів з довільно обраним сонорним матеріалом, прийомами формотворення, фактурними і композиційними ефектами.

Засоби різних модерністських мовних діалектів, різних композиційних технік дають можливість учням відчувати радість творчого процесу, усвідомити його «психологічний механізм», його смисл і динаміку – від зародження ідеї до звукового втілення, пережити «натхнення, окрилення, захоплення від діяльності, готовність помічати і формулювати альтернативи, брати під сумнів навіть авторитетні думки» (Рудницька, 2002: 85). Як дуже влучно зазначила О. Рудницька, імпровізаційні чи композиційні дії учнів

зовсім не обов'язково мають завершуватися цінними результатами у вигляді завершених і об'єктивно нових творів мистецтва, але вони є необхідними «...«для формування «Я-концепції», фантазії, асоціативного уявлення, самостійних оцінних суджень, що набуває особливої вагомості для досвіду мистецької діяльності...» (там же).

П'ятий напрямок учнівської діяльності, в якому застосування модерністської музики може принести значну користь – це *створення різноманітних синтетичних артефактів*, як наприклад: мультимедійних презентацій, слайдо-фільмів, відео-кліпів, інсталяцій образотворчого мистецтва, сценографічних проектів, саунд-треків до кінематографічних творів тощо. Сьогоднішні технічні засоби (комп'ютерна техніка і різноманітний софт, призначений для аматорської творчості в усіх видах мистецтва) дають для таких варіантів навчальної діяльності дуже широкі можливості.

Нарешті, шостий потенційний напрямок використання модерністської музики в освітній практиці – це *формування герменевтичної компетентності* учнів. Як встановлено психологічною наукою (зокрема, дослідженнями з психолінгвістики), здатність сприйняття і усвідомлення людиною явищ світу знаходиться у кореляції з понятійним апаратом, яким володіє даний індивід. Це стосується і кожної конкретної культури. З цього можна вивести також і наявність кореляції між властивостями форми і змісту художніх творів, що сприймаються, упізнаються, усвідомлюються слухачем, і тим тезаурусом понять, яким володіє даний індивід. При деякому спрощенні такої закономірності, можна прийняти як даність існування позитивної кореляції між точністю, детальністю і глибиною розуміння учнем деякого музичного твору та умінням висловити враження від його сприйняття за допомогою засобів вербальної мови, або іншими словами – від уміння надати йому герменевтичну характеристику. Твори модерністської музики відкривають для учнів широкий обрій можливостей для вдосконалення здатності до рефлексії власного художнього сприйняття і

відпрацювання уміння словесної інтерпретації художньо-образного смислу музичних творів, тобто для формування герменевтичної компетентності.

Наведена характеристика сфери можливого використання модерністської музики в освітній практиці є доволі широкою (Схематично вона представлена на рис. 1.2). Вона охоплює основні види навчальної музичної діяльності учнів загальноосвітніх та мистецьких шкіл. Саме до організаційної підготовки, проведення та оцінювання цих видів застосування творів музичного модернізму має бути підготовлений майбутній вчитель музичного мистецтва. Маючи на увазі охарактеризовані сфери прикладення модерністської музики, перейдемо тепер до виявлення сторін та компонентів відповідної готовності.

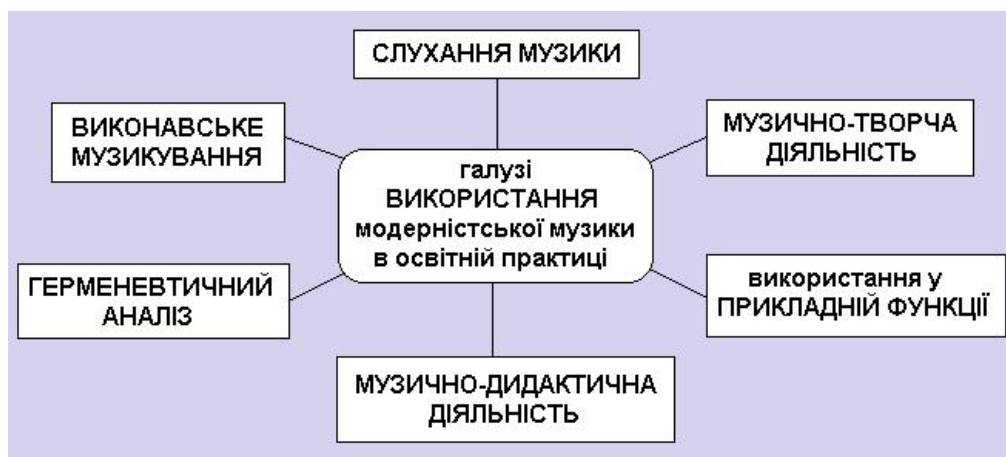


Рис. 1.2. Галузі використання модерністської музики в освітньому процесі.

Представлені вище галузі діяльності суб'єктів педагогічної практики (учнів, студентів) слугують орієнтирами для визначення змісту і форм підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування модерністської музики в освітньому процесі. Тепер ми можемо зосередити увагу на центральному понятті роботи. Ним є поняття **готовності**, яке стало в останні десятиріччя одною з провідних категорій педагогічної науки. Дана категорія має філософські та психологічні витoki.

Першим підґрунтям педагогічного трактування готовності можна вважати поняття *інтенції* (або *інтенціональності*), розвинуте у

філософських концепціях Св. Томи Аквінського, Ф. Brentano, Е. Гуссерля, Д. Серла. Спільним положенням цих філософських учнів є уявлення про наявність у сприйнятті та діях людини певної спрямованості на предмет пізнання чи практичної активності. Другим підґрунтям педагогічної теорії готовності є положення психології, перш за все – концепція *установки* Д. Узнадзе та дослідження нейрофізіологічних механізмів поведінки людей, репрезентовані працями У. Томаса, Ф. Знанецькі, Г. Оллпорта та ін. вчених США «...про соціальну настанову, вияв її основних ознак, структурних компонентів, а також спроби її технічного вимірювання» (Чапюк, 2015: 27).

Спираючись на теоретичні положення філософії та психології діяльності, представники педагогічної науки, В. Броннікова, 2023; І Гавриш, 2006; С. Гаркуша, 2023; К. Завалко, 2013; Л. Козак, 2013; А. Линенко, 1995; О. Пінська, 2018; О. Рудницька, 1998; Чапюк, 2015 та ін. розробили свій професійний підхід до поняття готовності, в якому дане явище трактується як фундаментальна властивість особистості, що може формуватися під педагогічним впливом. За визначенням, наведеним у довідковій педагогічній літературі, готовність – це «...інтегральне особистісне явище, система якостей особистості, що забезпечує результативність діяльності фахівця..., або як функціональний стан, який визначає успішність виконання завдань за призначенням» (Пед. словник, 2001: 44). Зазначені аспекти готовності часом підкреслюють термінологічно, розрізняючи готовність ситуативну (або тимчасову) та стабільну (або довготривалу). «Ситуативна готовність – зазначає Р. Любчич – проявляється у внутрішньому налаштуванні на певний тип поведінки, активізації усіх сил на доцільних діях, тривала – це стійка характеристика особистості, що полягає в попередньо засвоєних знаннях, вміннях, навичках та мотивах. Саме завчасно сформована довготривала (загальна) готовність є передумовою успішної діяльності» (Любчич, 2021:80). У нашій роботі йдеться саме про довготривалу готовність учителя музичного мистецтва, яка дозволяє йому успішно справлятися з конкретними

проблемами, пов'язаними з необхідністю впровадження модерністської музики в освітню практику.

У висновку свого дослідження проблеми формування готовності майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності О. Пінська зазначила, що дана готовність – це «потенційна здатність до здійснення творчої педагогічної діяльності...» (Пінська, 2018: 264). Ймовірно, дане твердження містить найбільш просте, зрозуміле і практично доцільне формулювання педагогічної готовності. Адаптуючи його до нашої проблеми, визначимо *готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітньому процесі як стійку потенційну здатність особистості до виконання даного педагогічного завдання, що забезпечується належними вміннями та мотивацією*.

До головних умінь, які є основною зазначеної готовності, ми віднесли: 1) *системно-цілісне уявлення про феномен модернізму в мистецтві*; 2) *знання та здатність до розуміння творів* (тобто, знання і розуміння мови, поетичних норм, стилів, жанрів) модерністської музики; 3) *здатність до інтерпретації*, тобто виконання (гри, співу, диригування) та словесного пояснення творів модерністської музики; 4) *наявність мотивації до використання творів модерністської музики в освітній практиці*. Схематично компоненти готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітньому процесі представлена на рис. 1.3.

Розглянемо компоненти визначеної структури готовності окремо і послідовно, за наведеним порядком.

Перший компонент зазначеної вище структури – це *системне уявлення про модернізм у мистецтві*. На наше переконання, жодний модерністський твір не можна адекватно зрозуміти, якщо у реципієнта немає системно-цілісного уявлення про модернізм як загальну тенденцію в мистецтві, про конкретні історичні прояви інноваційного тренду, а також про Модернізм як конкретний феномен історії мистецтва XX століття.



Рис. 1.3. Структура готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітньому процесі.

У контексті нашого дослідження системно-цілісним пропонується вважати таке уявлення, що: а) спирається на загальне теоретичне уявлення щодо діалектики процесу розвитку мистецтва в системі естетичних, культурологічних, психологічних, історичних знань, зокрема – на розуміння єдності та взаємного діалектичного заперечення консервативної та інноваційної тенденцій; б) охоплює найбільш репрезентативні конкретні прояви даного багатомірного явища (тобто, окремі твори, школи, течії, персональні творчі манери) у межах XX століття. Зі сказаного випливає: необхідність трактування модерністської музики як культурного явища; завдання накопичення культурологічних знань; здійсненні культурологічного підходу до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Тепер розглянемо другий компонент готовності. Його можна позначити як *здатність до розуміння модерністської музики*. Розуміння мистецтва, зокрема розуміння музики – це величезна наукова і практична проблема, якою переймаються різні науки: філософія (Платон, Аристотель, Г. Гегель, М. Кузанський, М. Хайдегер), естетика і мистецтвознавство (А.

Варбург, Е. Гомбрех, У. Еко, Е. Панофскі), психологія (Р. Арнхейм, М. Теплов, З. Фрейд, Е. Фромм, Л. Виготський), семіотика і герменевтика (Г. Гадамер, В. Дільтей, Ю. Лотман). Специфічне рішення ця проблема має в теорії музичної інтерпретації (Н. Арнонкур, П. Бадюра-Скода, А. Вермайер, О. Котляревська, К. Мартінсен, В. Москаленко, Ю. Ніколаєвська, М. Харлап, Л. Шаповалова, Б. Яворський).

Звичайно, що проблема розуміння музики досліджується педагогікою і методикою музичної освіти. Систематично і глибоко психолого-педагогічна проблема розуміння музики розкрита О. Рудницькою. Дослідниця виявила складність цього когнітивно-психологічного явища, суть якого підкреслена у назві підрозділу монографії: «Сприйняття і розуміння мистецтва». Першим важливим положенням концепції Рудницької є теза щодо багатогранності та специфіки художнього сприйняття, яке розуміється як «...узагальнений вид духовно-практичної діяльності, що вимагає не тільки логічного осмислення одержаної інформації, але й потреби усвідомити та інтерпретувати результати суб'єктивного емоційного осягнення образно-символічного змісту твору» (Рудницька, 2002: 89).

Другим методологічно важливим для нас положенням концепції вченої є наголошення творчого характеру художнього сприйняття і розуміння, які передбачають ситуацію діалогу реципієнта з автором твору, створення своєрідних «зустрічних запитань» і «гіпотез» щодо змісту творів, генерацію суб'єктивних образних асоціацій, переживань та ідей. Рудницька характеризує двобічність процесу художнього сприйняття, в якому мають місце «...здатність реципієнта «ввійти» у систему художнього мислення автора (адекватність сприйняття) і виробити своє ставлення до мистецького явища (прояв власної індивідуальності)...» (там же, с. 92).

Ми опираємося також на умовне розмежування трьох типів розуміння художнього артефакту. Перший тип зводиться до впізнання твору, вже відомого реципієнту. Другий тип – це розуміння нового, раніш невідомого твору, яке базується на впізнанні відомих властивостей стилю, жанру і

форми і «вимагає детального аналізу об'єкта розуміння, визначення елементів та цілісності його структури» (там же, с. 94). Нарешті третій тип розуміння, за Рудницькою, це «осягнення невідомого раніше твору, художня форма якого відрізняється від звичних для сприйняття схем, ... що передбачає зустрічну адаптацію особистісного мислення реципієнта до отриманої інформації» (там же). Очевидно, що сприйняття творів музичного Модернізму, та взагалі артефактів будь-якого модерністського тренду в будь-яку історичну добу вимагає саме такої «зустрічної адаптації». Розв'язання цієї педагогічної проблеми, на думку вченої, передбачає формування в учнів і студентів інтерпретаційних та аналітичних умінь.

Представлена вище типологія розуміння художніх творів, запропонована О. Рудницькою, дозволяє висунути припущення, що обов'язковою умовою готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи з модерністською музикою є накопичення достатнього досвіду знайомства з артефактами мистецького Модернізму. Набута в процесі накопичення досвіду інформація дасть змогу не тільки впізнавати вже знайому твори. Вона дасть змогу осмислювати нові твори з опорою на знайомі закономірності музичної мови, жанри, стилі, композиційні моделі, художні топіки тощо. Зауважимо, що даний емпірично-гностичний компонент готовності складається з досвіду сприйняття не тільки музичних творів, але й артефактів інших видів модерністського мистецтва. Кількість конкретних прослуханих, розглянутих, творів сама по собі має істотне значення. Ступінь усвідомлення властивостей сприйнятих творів може бути різною. Звичайно сприйняття підсвідомо формує у індивіда типові уявлення, які передують добре усвідомленим поняттям про стиль, жанр, мовну систему.

Особлива складність накопичення досвіду сприйняття і розуміння творів музичного Модернізму XX століття (першої та другої хвиль) пов'язана з радикальним оновленням художньо-виражальних засобів, різким відстороненням від засобів традиційної поетики музичного мистецтва, створенням нових інтонаційних мов, часом на основі цілком нового

звукового матеріалу (конкретна та електронна музика). Звичайно, якщо мова якогось висловлення не є зрозумілою для учасників художньої комунікації, то смисл такого висловлення, а також і сенс художньо-комунікативного акту стають проблематичними. Саме цими причинами пояснюється імовірна негативна реакція слухачів на модерністські твори.

Отже, *знання-розуміння художньої мови* – обов'язкова умова зрозумілості творів модерністського мистецтва та приязного до них відношення. Конкретизуючи це положення, зазначимо, що володіння музичною мовою передбачає, перш за все, практичне знання закономірностей організації звукової висоти та ритміки інтонаційного процесу, типових тембральних засобів виразності, лексичних елементів форми: мелодичних зворотів, ритмічних формул, закономірних «вертикальних» сполучень, фактурних формул та синтаксичних фреймів.

Для розуміння творів музичного модернізму реципієнту потрібно також бути посвяченим у закономірності *поетики*, притаманній даному художньому напрямку. Зауважимо, що композитори ХХ століття часто користувалися цілком традиційними поетичними принципами, такими як принцип експозиції головної теми та її розробки, принципи контрастування тем та ремінісценції, принцип програмної драматургії. Однак, у творах багатьох представників післявоєнної генерації модерністів випробовуються цілком нові засоби музичної поетики, в основі яких лежать логіко-математичні закономірності: комбінаторна логіка, принцип випадковості, розрахунок імовірності звукових подій, неадитивності ритмічних процесів та ін. Знайомство з цими новими поетичними принципами побудови музичної композиції також відкриває шлях до розуміння модерністських творів.

Здатність до музично-виконавської та словесної інтерпретації творів модерністської музики – це третій необхідний компонент педагогічної готовності, що розглядається в даній роботі. Насправді, учитель музичного мистецтва має всебічно і системно знати свій предмет, активно і свідомо його сприймати, вірно і глибоко його розуміти. Однак цього недостатньо

для його успішної діяльності. Вчитель обов'язково має бути здатним до викладання свого предмету учням, до його якісної художньої репрезентації та майстерного пояснення. У даному конкретному випадку йдеться про два різновиди інтерпретації модерністської музики, про дві сторони *герменевтичної компетентності* майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Перший різновид – коректне і художньо переконливе *звукове втілення тексту музичного твору*. Даний компонент готовності є універсальним і необхідним у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до будь-яких освітніх завдань. Однак, виконання модерністських творів інколи може вимагати спеціальних умінь. У найбільшому ступені це стосується вокальних творів. Вони часто містять незручні для співу мелодичні послідовності тонів, як наприклад, низки мелодичних стрибків на широкі дисонуючі інтервали. Інколи мелодична лінія передбачає різкі зміни співацьких регістрів. Для виконання творів віденського експресіонізму (А. Шенберг, А. Берг,) спеціаліст має володіти прийомом «шпрехштімме» (Sprechstimme), який поєднує спів і мовленнєву інтонацію.

Найбільш специфічних умінь вокалізації потребують твори сонорістичного напрямку, де використовуються нетипові прийоми музичного звукоутворення, такі як шепотіння, ричання, сміх, свист, гучне дихання тощо. В інструментальній модерністській музиці також є свої особливості, що вимагають спеціальної підготовленості фахівця. Наприклад, потрібно мати добре розвинутий слух для контролю дисонуючих і функціонально не пов'язаних між собою співзвуч. Але найбільшу складність для інструменталіста складає ритмічна організація багатьох модерністських творів. Так, наприклад, для виконання фортепіанних творів А. Веберна, П. Булеза, К. Штокгаузена виконавцеві потрібно мати гостре почуття метричної пульсації та міри тривалості для кожного тону пуантилістичної фактури. Виконання творів О. Мессіана, Д. Кейджа і Д. Лігеті потребує: звички до нерегулярних, асиметричних ритмо-формул; здатності оперувати декількома музично-ритмічними процесами у партіях правої та лівої руки

(варіанти поліметричної поліритмії); уміння розраховувати тривалість прогресивного прискорення чи уповільнення репетицій тону тощо.

Другий різновид інтерпретаційної здатності як компоненту готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва – це *здатність до словесного роз'яснення* художньо-образного змісту модерністського твору. Як було обговорено вище, використання у освітній практиці модерністської музики передбачає її розуміння. Природа музичного мистецтва, в тому числі музичного Модернізму є такою, що художні твори завжди є, у певному аспекті, зрозумілими. Як зазначив Сергій Шип: «Кожен музичний текст завжди якоюсь мірою зрозумілий. Це зумовлено іконічною природою музично-звукових знаків, їхнім високим «самовиражальним» потенціалом, їхнім зв'язком з емоційно-оцінним і сигнальним механізмами фізіологічної активності людини. Естетичний вплив матеріальної форми художнього артефакту теж можна, в якомусь сенсі, характеризувати як зрозумілість» (Шип, 2004, с. 213). Тому можна прийняти як даність, що будь-який твір модернізму, яким би новим, незвичним, дивовижним, загадковим, ірраціональним він не був, завжди певною мірою осмислюється, тобто викликає у реципієнта відповідну звуковій формі образно-емоційну реакцію. Однак, подібні реакції можуть бути випадковими, невиправданими і неадекватними щодо смислу даного художнього артефакту. Тому нерідко реципієнт потребує допомоги від більш досвідченого музиканта, у першу чергу – від учителя, викладача.

Це також дуже важлива складова частина готовності як цілісної якості музиканта-освітянина. Її цінність зростає, якщо вокальне чи інструментальне виконання музичних творів є неможливим чи занадто складним для майбутнього вчителя, або якщо твір має літературну чи іншу програмну основу, або коли образи твору мають символічно-міфологічний, релігійний, філософський, науково-технічний або художньо-інтертекстуальний зміст. Для пояснення змісту модерністських творів вчитель музики може залучити художні артефакти поезії, хореографії, кінематографу, живопису, графіки та

інших видів мистецтва. Але в усіх подібних випадках обов'язковим і незамінним засобом інтерпретації слугують вербальні засоби комунікації.

Четвертим компонентом готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітньому процесі є *мотивація* даного напрямку музично-педагогічної діяльності. За визнанням усіх дослідників педагогічної готовності, мотивація є одним із головних її компонентів. Як відомо, педагогічна мотивація є складним комплексом психологічних і соціальних потреб особистості. Ми виділяємо в дослідженні специфічну мотивацію, складовими якої є *естетичне ставлення* та *професійний інтерес* до модерністської музики.

Вираз «естетичне ставлення» розуміється як чуттєва реакція свідомості на художній подразник. Тобто, прикметник «естетичний», виведений з давньогрецького αἰσθητικός – «такий, що сприймається чуттєво», трактується в даному разі майже буквально. Втім, йдеться не про будь-яке чуттєве сприйняття, а про відчуття задоволення від форми звукового предмету, який сприймається і переживається. Якщо індивід не відчуває приязного чуттєвого ставлення до музичного твору, його готовність слухати, виконувати, вивчати, пояснювати даний художній артефакт стає проблематичною. І навпаки – мотивація включення музичного твору в педагогічний процес зростає при умові, що він подобається, викликає задоволення своєю звуковою формою і образним змістом. Зауважимо, що серед творів модерністської музики зустрічається не так багато зразків, які можуть самі по собі викликати у слухача почуття насолоди. Втім, вони існують. Отже, практичним завданням вчителя є знаходження і презентація молодим людям тих зразків, що здатні викликати в них безпосередній і відчутний естетичний відгук.

Водночас, достатньо високу мотивацію знайомства з модерністською музикою створює професійний інтерес до цього явища. У самому спрощеному уявленні професійний інтерес майбутнього вчителя чи викладача музичного мистецтва має дві сторони: а) інтерес до мистецтва як

такого; він може мати різну міру (від зацікавлення до самовідданого захоплення) та різну якість (інтерес до звукової форми, або до тематики творів, або до поетики творчості, або до абстрактних філософських і наукових концепцій, які пов'язані з творами); б) інтерес до музично-педагогічного потенціалу, який має модерністська музика у справі виховання і навчання молоді.

Так, скажімо, інтерес до музичного Модернізму може бути пов'язаний із притаманною молоді допитливістю до всього незвичайного, виключного, таємничого; наприклад, до ефектів гранично різкого вираження емоцій, до образного відтворення аномальних психічних явищ, до містичних символів, якими часто бувають сповнені твори модерністської музики. Чималий інтерес можуть викликати у юнацтва раціональні методи музичної творчості (технологія компонування електронної, комп'ютерної, стохастичної музики) або зразки використання модерністської музики в кінематографії, хореографічному мистецтві, інсталяціях тощо.

Якщо йдеться про фахову підготовку учителів музичного мистецтва, то потрібно врахувати також зацікавленість студентів процесом викладання музики, їх бажання використати педагогічний потенціал мистецтва модернізму в освітній практиці. Найвищим проявом обговорюваної мотивації є щире позитивне ставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва до модерністської музики, а також відношення до свого завдання прилучення молодих людей до чеснот модерністського мистецтва як до особливої культурної місії та особистісної духовної цінності.

Висновки до першого розділу

Головним завданням даного розділу було встановлення висхідних історико-теоретичних підстав дослідження.

1. Першим чином були визначені *основні поняття та методологічні положення* роботи, уточнено термінологічний апарат. Аналіз наукової

літератури показав, що уявлення вчених щодо «сучасної музики», «нової музики», «модернізму», «авангардизму», «постмодернізму» відрізняються нечіткістю, розбіжністю і часом суперечністю. Поняття *сучасна музика* в будь-якому контексті є надто широким і розпливчастим. У першому значенні воно охоплює всю музику, яку можна почути сьогодні; у другому значенні під ним розуміють твори, які відповідають духу історичної епохи, тобто є актуальними. Відсутність об'єктивних критеріїв актуальності заважає використовувати вираз *сучасна музика* як науковий термін. Аналогічні вади має терміноподібний зворот *нова музика*, який не має хронологічних меж.

2. Слово *модернізм* також не виявило одностайно визнаного вченими термінологічного значення. Втім, воно визнано придатним для завдань дослідження. Були прийняті два узгоджені трактування даного виразу. У першому значенні *модернізм трактується як позачасова фундаментальна властивість художньої практики, як ясно виражене спрямування митців до оновлення засобів художньої виразності та художньо-образної семантики музичного мистецтва на будь-якому етапі його розвитку*. У цьому смислі модернізм є феноменом, протилежним до консерватизму – тенденції до збереження *status quo* в мистецтві. Прийняття такого трактування дозволяє вчителю/викладачу розкрити перед вихованцями широкий обрій музичних явищ, як в діяхронії, так і в синхронічному аспекті; у нього з'являються можливості несуперечливого і аргументованого пояснення феномену *нової музики* (двох хвиль революційної модернізації музики, що піднялися і схлинули в XX сторіччі), а також і тих феноменів мистецтва, які досі не отримали задовільного визначення, і позначаються як «постмодернізм» і «пост-постмодернізм». У другому сенсі слова (який відзначається його написанням з великої літери) *Модернізм – це множина конкретних стилів, жанрів, поетичних норм, технік і технологій, яка склалася внаслідок різкого посилення інноваційного тренду в мистецтві на початку XX ст.*

3. Було визначено *причини недостатньої уваги представників музичної освіти творам модерністської музики*, як от: 1) схильність системи

освіти до охорони, збереження традицій національного народного і європейського класичного мистецтва; 2) зневажливість оцінки представниками освіти модернізму як явища неважливого для музичної культури молодих людей, або естетично та ідейно чужого для країн соціалістичної формації; 3) різке, занадто радикальне оновлення звукового матеріалу, музичної мови, риторичних засобів та смислів мистецтва, притаманних модерністській музиці; 4) невірне уявлення представників музичної освіти про незначну педагогічну цінність модерністської музики; 5) байдужість адептів музичному до широкої пропаганди нових художніх ідей, образів, конкретних творів у практиці мистецької освіти. Уперше в українській та китайській педагогічній літературі були розглянуті спроби (Адорно, Ксенкаиса, Шаффера та ін.) західної музичної педагогіки залучити твори модерністської музики до масової освітньої практики.

4. Встановлено *цілі використання* авангардної (модерністської) музики в освітній практиці, а саме: а) розширення культурного обрію молодих людей, їх компетентності у сфері сучасної глобальної культури; б) формування художньої ментальності молодих людей, їх естетичного смаку, образного мислення; в) прилучення до творчої діяльності, формування художньо-творчих умінь та інтересів. Встановлені цілі дозволили визначити *напрямки використання* модерністської музики в освітньому процесі, якими є шість видів академічної діяльності, як от: 1) слухання музики, формування слухових уявлень про музичний модернізм в контексті історичного розвитку західноєвропейського мистецтва; 2) виконання музичних творів; 3) музично-дидактичні дії, спрямовані на розвиток музичних здібностей учнів, удосконалення їх навичок, умінь і практичних знань у сфері музичної мови (сольфеджування, виконання технічних вправ тощо); 4) музично-творча діяльність, розвиток креативних здібностей і умінь; 5) створення різноманітних синтетичних артефактів (фонограм, презентацій, інсталяцій тощо); 6) формування герменевтичної компетентності суб'єктів освіти.

5. На основі положень загальної педагогіки та психології щодо феномену готовності педагога до професійної діяльності, уявлень естетики та мистецтвознавства про явище модернізму, науковий метод моделювання, було визначено поняття і побудована модель *готовності* вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики у навчальному процесі. Дана готовність розуміється як потенційна здатність виконувати поставлене педагогічне завдання і моделюється як *комплекс теоретичних уявлень, емпіричних знань, інтерпретаційних умінь і мотивів педагогічної діяльності*. Структурними компонентами моделі готовності є: 1) системне та цілісне розуміння модернізму в мистецтві; 2) здатність розуміти твори модерністського музичного мистецтва; 3) здатність до словесної та музично-звукової інтерпретації модерністських музичних творів; 4) інтерес до модерністської музики та мотивація використання творів цього напрямку мистецтва в освітній практиці.

Розроблена модель дає теоретичні підстави для подальшого дослідження, зокрема, до встановлення педагогічних підходів, принципів, методів і умов ознайомлення майбутніх учителів музичного мистецтва з феноменом модерністського мистецтва, впровадження модерністської музики в освітній процес.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОВОЛОДІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ ПОТЕНЦІАЛОМ МОДЕРНІСТСЬКОЇ МУЗИКИ

2.1. Підходи і принципи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітній практиці

Здійснене теоретичне дослідження феномену модерністської музики та готовності до її використання служать надійним підґрунтям для розробки

методики формування зазначеної готовності у майбутніх учителів музичного мистецтва в освітній практиці.

Першим методичним питанням, яке має бути нами з'ясоване: де саме в практиці підготовки вчителів музики може знайти своє використання модерністська музика? Як ми з'ясували у підрозділі 1.2., діапазон можливостей такого використання є дуже широким. У цьому діапазоні виділимо чотири ділянки навчальної практики, де не можна обійтися від звернення до явища і художнього матеріалу музичного модернізму. Першою такою ділянкою є курс історії музичної культури. У відомих нам програмах цього курсу, прийнятих в українських вишах, передбачається ознайомлення студентів з класикою «сучасної музики», в тому числі творами модернізму (Микуланинець, 2020; Палійчук, 2022, Стратан-Артишкова, 2024 та ін.). У деяких ВНЗ України і в багатьох музичних вишах Китаю пошукачам освіти пропонуються навчальні курси (спецкурси), присвячені електронній музиці та іншим сучасним явищам музичної культури.

Другою ланкою процесу музично-педагогічної освіти, де існує необхідність використання модерністської музики, є сфера музично-виконавської підготовки. У навчальних програмах з вокальної підготовки, хоровому диригуванню, грі на фортепіано та інших музичних інструментах деяке місце відводиться творам так званого сучасного мистецтва. Як правило, твори модерністської музики, що зустрічаються в таких списках, є дуже різноякісними. Вони значно розрізняються між собою за рівнем технічної, мовної, риторичної, художньо-образної новизни та складності. У більшості випадків модерністська музика присутня в навчальних програмах у мінімальному обсязі, причому критерії обрання творів, їх складність, їх корисність та дидактичні особливості не пояснюються.

До категорії сучасної музики можуть потрапити обробки народних пісень і танців, зроблені композиторами XX століття. При цьому переважають твори, які недалеко відходять від традиції музичного романтизму чи імпресіонізму. Наприклад, в академічному репертуарі

майбутніх китайських піаністів і вчителів музики переважають твори Сяо Юмея, Чжао Юанжена, Хе Лутіна, Цзянь Ван-є та ін., в яких композитори дотримуються китайської ладової системи і традиційних засобів фактури та композиції. Значно рідше студенти та їх викладачі звертаються до творчості композиторів, які більш сміливо експериментують з традиційними елементами етнічно характерної музичної мови, поєднуючи їх з засобами серійного чи вільного атонального письма, сонористики, алеаторики (твори Гао Піна, Чу Ванхуа, Чжан Шуая, Чень І та ін.).

Третя сфера використання модерністської музики – творчі заняття в курсах гармонії, поліфонії та аранжування (у деяких педагогічних університетах Китаю такі заняття об'єднуються однією дисципліною). Йдеться про виконання завдань з композиції, аранжування, регламентованої або вільної імпровізації. Звичайно, що такі заняття мають головною ціллю випрацювання техніки створення музичних форм з певними заданими властивостями, і опираються на класичні норми музичної мови та добре відомі стилі. Однак, студентам завжди цікаво спробувати свої сили і творчий потенціал у сфері сучасної їм музики, як масово-популярної, так і експериментально-модерністської.

Як бачимо, спектр можливостей педагогічно доцільного використання модерністської музики у практиці музичної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є широким і багатообіцяючим. Отже, методика підготовки учителів музичного мистецтва має враховувати усі розглянуті можливості, весь педагогічний потенціал модерністської музики. Логіка теоретичного дослідження проблеми, а також власний практичний досвід викладання музичних дисциплін і спостережень навчального процесу в закладах педагогічної освіти дозволяють прийняти за основу методики чотири підходи: культурологічний, поліхудожній, праксеологічний і герменевтичний.

Культурологічний підхід. Даний підхід у сфері освіти закладався працями І. Беха, С. Гессена, А. Дистервега, І. Зязюна, Й. Песталоцці,

К. Ушинського та ін. класиками педагогічної думки. В сучасній теорії освіти він представлений роботами В. Аніщенко і О. Падалки (2013), М. Бастун (2023), К. Гнатовської (2020), Лінь Хуацінь (2016), О. Олійник (2006), Се Цзін (2011), В. Тушевої (2016), О. Устименко-Косоріч (2022), О. Шевнюк (2003) та ін. Своє особливо розвинуте і розгалужене використання даний підхід отримав у мистецькій педагогіці (вищезгадані роботи Л. Масол, Г. Падалки, О. Ребрової, О. Рудницької, О. Щолокової). Це цілком зрозуміло, вважаючи, по-перше, на науково-методологічну універсальність даного підходу. Суть даного підходу можна охарактеризувати словами В. Гриньової: «Культурологічний підхід як загально-науковий метод дослідження передбачає розуміння й розгляд об'єкта як культурного явища або процесу». (Гриньова, 2013: 9). У контексті нашого дослідження це означає, що модерністська музика має розумітися в освітньому процесі як явище культури, розглянуте у статичному і динамічному (процесуальному) аспектах.

О. Ісаєва і М. Грицько пов'язують виникнення культурологічного підходу в педагогіці з іменами Йогана Песталоцці та Костянтина Ушинського. Інші дослідники згадують праці Адольфа Дистервега. Зауважимо, що в класичних працях зазначених авторів наголошувався перш за все принцип «природовідповідності», хоча вплив культури на освіту під певним кутом зору можливо трактувати як відповідність «другій природі» людини, тобто природи її суспільного життя. Таким чином, приведення освіти у відповідність з культурою («культуровідповідність») – це дуже важлива ідея. Поряд із принципом природовідповідності вона лежить в основі культурологічного підходу в сучасній освіті. В роботі О. Ісаєва і М. Грицько особливої уваги удостоєна думка Н. Крилової, яка визначила культурологічний підхід «як сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального та психічного життя крізь призму системотворчих культурологічних понять: культура, культурні взірці, норми і цінності, уклад та спосіб життя, культурна діяльність, інтереси

тощо» (Ісаєва, Грицько, 2023: 98). Зазначені поняття є універсально необхідними для пояснення майбутнім учителям музичного мистецтва проявів музичного модернізму, а отже і для розробки методичного забезпечення даного напрямку роботи.

За думкою вчених, даний підхід «...розширює дослідницькі і прикладні межі, забезпечує панорамний багатовимірний погляд і полісистемне пояснення сутності культурних проблем, цінностей та компонентів сучасної освіти» (Теоретичні засади, 2016: 8). Підкреслюючи значущість досліджуваного підходу, автори монографії застосовують термінологічний зворот «культурологізація освіти», який здається нам доречним і обґрунтованим як в теоретичному, так і в практичному відношенні. Цінною для нашого дослідження зауваженням є також наступна думка О. Олійник: «Культурологічний підхід слід розглядати перш за все у контексті загально філософського розуміння культури, аналізуючи педагогічні факти та явища з урахуванням соціальних і культурних процесів минулого, сучасного та майбутнього» (Олійник, 2006: 39). Дійсно, опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва явищами модернізму має опиратися на ґрунтовні культурологічні уявлення. Сама суть цього явища передбачає осмислення модернізму як соціокультурного процесу, що виявляє себе у проекції на історичний час, тобто на минуле, сучасне і майбутнє.

Наше звернення до культурологічного підходу обумовлено також тим, що ставлення учнівської молоді до модерністської музики та інших явищ сучасної культури часто виражається у крайніх формах прояву нетерпимості, заперечення, агресивного відторгнення. Ми повністю згодні з наступним спостереженням К. Гнатовської: «Суспільство серйозно стурбоване негативними проявами політичного та релігійного екстремізму, ксенофобії та етнічної нетерпимості. Усі ці негативні явища сьогодення можна розглядати як наслідок недостатності або відсутності толерантності в окремих людей і соціальних груп» (Гнатовська, 2020: 100). На цей

загрозливий виклик сучасності освіта, за думкою дослідниці, має відповісти широким застосуванням культурологічного підходу як ефективного засобу формування толерантності у майбутніх фахівців різних сфер діяльності. Ось чому, одним з базових для нашої методики є *принцип толерантності*, що проявляється у виборі навчального музичного матеріалу, в його критичних оцінках, в коригуванні стилістики усних доповідей, дискусій, письмових текстів, будь-яких ціннісних суджень студентів.

Ще одна цінна властивість культурологічного підходу – його універсальність щодо різних загальних і окремих цілей освіти, а також і висока здатність до інтеграції з іншими важливими науково-методичними підходами. Ці якості надають даному підходу великого значення у справі формування науково-дослідницької діяльності та відповідних здібностей майбутніх учителів мистецтва. Про це сказано в роботі В. Тушевої, де вдало визначені «методологічно значущі принципи культурологічного підходу», а саме: «культуровідповідність, полікультурність, культуротворчість, інтегративність» (Тушева, 2016: 155).

Найширше коло підходів, які споріднені з культурологічним, окреслює М. Тютюнник: «Культурологічний підхід, тісно взаємодіючи із діяльнісним, компетентнісним, особистісним, діалогічним, середовищним підходами, сприяє створенню умов для самопізнання, самоактуалізації у просторі соціально-значущої діяльності...». Така взаємодія, на переконання авторки висловлення «...забезпечує можливість художньо-творчої і міжособистісної комунікації, діалогу, стимулює активність, самостійність, здатність до авторської спроможності, індивідуального розкриття, розвитку і саморозвитку, формуванню художньо-комунікативної готовності» (Тютюнник, 2023: 311). На наш погляд, дослідниця вірно характеризує широту і здатність культурологічного підходу до синтезу з іншими педагогічними підходами, хоча і дещо переоцінює його виховний потенціал.

Головним завданням культурологічного підходу у справі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської

музики в педагогічній практиці є формування системного уявлення про явище модернізму в мистецтві. Успішність виконання цього педагогічного завдання обумовлюється опорою на загально-педагогічні *принципи науковості, систематичності, послідовності, наочності*.

Згідно з принципом науковості, мистецьке явище модернізму має бути представлені в контексті науково обґрунтованого уявлення про художню культуру, охарактеризоване за допомогою відповідних понять і методів. Зокрема, важливе місце в методиці посідає метод жанрово-стильового моделювання мистецької культури (роботи Дін Чжуцян (2024), І. Коханик (2022), Ма Ши (2023); С. Шипа (2008) та ін.). Застосування теоретично обґрунтованих просторових графічних моделей жанрової системи культури дозволяють цілісно і послідовно представити розрізнені, на перший погляд, прояви творчої активності митців у різних країнах і в різні історичні часи. Метод жанрово-стильового моделювання дозволяє відобразити причинно-наслідкові зв'язки між масштабними культурними подіями і проявами модернізму в мистецтві. Позитивною властивістю даного методу є також його наочність.

Також культурологічний підхід відіграє важливу роль у вивченні конкретних творів музичного модернізму. Особливо він є необхідним при застосуванні методу герменевтичного аналізу найширшого контексту окремих знакових елементів, текстових фрагментів чи цілісних композицій. Таким чином, звернення до культурологічного підходу в розробці методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва має міцні наукові підстави.

Поліхудожній підхід. Даний підхід у педагогіці мистецтва спирається, по-перше, на емпіричний досвід історії. Як відомо, у найдавніші історичні часи, в культурах античного світу (Стародавнього Китаю, Індії, Ірану, Єгипту, Греції, Риму та ін.) види мистецтва не були чітко розмежовані. Вони не мали самостійного існування, і не були представлені власними жанровими системами. Освіта орієнтувалася на притаманний міфологічній

свідомості античної людини синкретизм поезії, музики і танцю. Саме ці види мистецтва були основою освітньої практики. У сучасній культурі більшості народів світу мистецтво представлене різноманітними, достатньо відокремленими і незалежними видами художньої практики. До цього привів закономірний розвиток даної сфери культурної діяльності людини. Втім, діячі мистецтва з давніх часів помітили, що засвоєння будь-якого з видів художньої діяльності відбувається більш ефективно при умові підкріплення цього процесу зверненням до інших видів мистецтва. Від таких емпіричних спостережень бере початок підхід у мистецькій освіті, який отримав у спеціальній літературі назву «поліхудожнього» або «полімистецького» підходу. Останній словесний вираз використовується, наскільки ми можемо судити, рідше, хоча він має такі самі підстави для існування, як і перший з наведених виразів.

Теоретичне осмислення і методична розробка поліхудожнього підходу здійснена в працях багатьох сучасних вчених (О. Баблієнко (2013), І. Барановська і Н. Мозгальова (2019), Л. Беземчук (2013), Г. Бродський та І. Шевченко (2014), П. Гамолін (2019), Ван Яюєци (2016), Лю Цяньцян, Л. Масол (2006), О. Попова і В. Жуков (2022), В. Радкіна (2005), О. Реброва (2012), Т. Рейзенкінд (2010), Ся Гаоян (2018), О. Щолокова (2014) та ін.), де запропоновані визначення і дидактичні характеристики даного підходу.

Т. Скорик вважає поліхудожній підхід «системоутворюючим принципом мистецької педагогіки» (Скорик, 2023: 136). Ця думка здається слушною, хоча не всі педагогічні системи, і не всі методики, що існують в сфері мистецької педагогіки, відповідають категоричній формі висловлення. однак ми цілком згодні з дослідницею в тому, що даний підхід може успішно виконувати системну функцію і є одним з головних принципів мистецької педагогіки. Також погодимося з коротким, але чітким судженням авторки щодо загального підґрунтя поліхудожнього підходу до підготовки вчителів музичного мистецтва. Даний підхід, за думкою Т. Скорик, «базується на

єдності різних видів художньо-творчої діяльності, синтезі мистецтв та міждисциплінарних зв'язках» (там же).

Багато зусиль для розробки поліхудожнього підходу приклала Л. Масол, яка в свої працях наголошує його природність і педагогічну цінність. Вчена попереджає проти спрощеного уявлення про даний підхід, коли вчитель чи викладач звертаються до творів різних видів мистецтва як до ілюстрацій, що мають ціллю лише підсилення художньо-виразового ефекту певного твору. Вона наголошує важливість «...взаємодії, взаємного впливу, взаємозв'язку, взаємопроникнення як інтегруючих чинників, що сприяють утворенню нової художньої цілісності» (Масол, 2006, с. 90).

Даний підхід отримав визнання і поширення в сучасній китайській педагогіці. Так, скажімо, Хань Тао справедливо вказує на актуальність поліхудожнього навчання, посиляючись на інструктивні документи, прийняті в КНР («Закон про обов'язкову освіту» та ін.). Він вважає, що поліхудожня освіта – це «...комплексний взаємозв'язок мистецтв у процесі спеціальної освіти, який можливий на основі інтеграції предметів культурологічного та естетико-мистецтвознавчого, музикознавчого циклів» (Хань Тао, 2023: 32). На жаль, ми не знайшли в згаданій праці пояснення щодо структурних і функціональних властивостей «комплексного взаємозв'язку мистецтв» та характеру інтеграції навчальних предметів. На наш погляд, інтеграція предметів не є необхідною умовою для впровадження поліхудожнього підходу. Окрім того, зауважимо, поліхудожній підхід є доцільним не тільки у спеціальній освіті. Він має, мабуть, ще більшу користь у загальноосвітній школі. Імовірно, дослідник взяв за орієнтир надто вузьке уявлення про обговорюваний підхід, зазначивши, що «сутність поліхудожності полягає в поєднанні кількох видів мистецтв в одному творі або проекті» (там же: 33). Таке уявлення здається нам дещо звуженим. До того ж, наведене визначення підходу перетинається за значенням з поняттям художнього синтезу. Хань Тао слушно зауважив, що для впровадження поліхудожнього підходу корисно залучати інтерактивні технології освіти, а

також необхідно враховувати особистісні цінності студентів. В даному пункті поліхудожній підхід зближається з культурологічним.

Як відомо, в сучасній українській школі поліхудожнє виховання стає все більш розповсюдженим і досконалим. Така тенденція в сфері музичної освіти спостерігається і в Китаї. У такій ситуації особливої актуальності набуває поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва у вищій школі. За думкою О. Цуранової і С. Аржанухіної, ця підготовка має сприяти «...набуттю спеціальних знань, пов'язаних з уміннями встановлювати об'єктивно наявні зв'язки між музичним твором і творами інших видів мистецтва, уміннями синтезувати поняття, знаходити спільне й протилежне, здійснювати цілісний, інтегрований, ціннісно-змістовний аналіз музичного твору» (Цуранова і Аржанухіна, 2020: 98).

Сформульовані у наведеному вище висловленні завдання є дуже різноякісними. Деякі виглядають дуже складними (синтезування понять, здійснення ціннісно-змістовного аналізу). Навряд чи можна орієнтуватися на них, розробляючи методику підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Інші завдання є цілком слушними і реалістичними. До таких належить володіння методами компаративного та цілісного (інтегрованого) аналізу синтетичного художнього твору. Ці методи отримали належне місце в розробленій нами методиці підготовки майбутніх учителів до роботи з творами модерністського мистецтва.

Проведене А. Івершинь і Н. Притулою експериментальне дослідження дозволило встановити базові принципи поліхудожнього підходу. Дослідниці особливо підкреслили важливість «пізнавально-евристичного принципу», який «реалізується через засвоєння художніх традицій, загальнонародської культури і культурного досвіду народу»; «комунікативний принцип, пов'язаний з художньо-естетичним спілкуванням особистості з мистецтвом»; «художньо-концептуальний принцип», який полягає у формуванні «художньої картини світу» «у процесі освоєння художніх образів мистецтва»; «діяльнісно-творчий» та «сугестивно-гедоністичний» принцип, який

«співвідноситься з накопиченням позитивно забарвленого суб'єктивного досвіду естетичної насолоди» (А. Івершинь і Н. Притула, с.30).

Поліхудожній підхід може бути використаний для досягнення різних педагогічних цілей, і дозволяє застосувати на практиці різні педагогічні принципи і методи роботи. Основу впровадження даного підходу створюють традиційні принципи наочності, проблемно-пошукового навчання, педагогіки співробітництва

Домінуючою формою навчальної роботи в цьому напрямку є виконання індивідуальних поліхудожніх творчих проєктів. Серед методів доречно виділити метод компаративного аналізу формальних і змістовних властивостей художніх творів. Також варто зазначити специфічний варіант методу компаративного аналізу – крос-культурний аналіз артефактів і художніх акцій, що належать різним етнічним чи історичним культурам.

Праксеологічний підхід. Як відомо, діяльність учителів музичного мистецтва є надзвичайно різноманітною і складною. Усі види цієї діяльності майбутній вчитель має засвоїти в процесі своєї фахової підготовки. Основою методики підготовки майбутнього вчителя до використання модерністської музики мають стати: а) сприйняття, аналітичне вивчення і усвідомлення семантики музичних творів; б) виконавське засвоєння музичних творів, набуття здатності до художньо переконливої демонстрації модерністської музики учням; в) оволодіння засобами словесної репрезентації творів, викладення необхідної учням інформації, стимулювання учнівського інтересу до явища музичного модернізму.

Саме на ці сторони діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва спрямований процес фахової підготовки в цілому. Очевидно, ті ж самі види діяльності мають служити фундаментом для методики підготовки майбутнього вчителя до використання модерністської музики. В цілому такий підхід можна охарактеризувати як *діяльнісний* або *розвивальний*. Його виникнення звичайно пов'язують з психолого-педагогічними працями

Б. Блума, Л. Виготського, О. Леонтьєва, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, Дж. Свеллера та ін.

Як зазначили Рейчел Паркер і Ст'єрне Томсен, діяльнісному підходу в сучасній термінології європейської та північноамериканської педагогіки релевантними є «активне навчання, кооперативне навчання, емпіричне навчання, навчання через відкриття, навчання на основі запитів дітей, проблемне навчання, проєктне навчання та педагогіка Монтессорі» (Паркер і Томсен, 2019: 7). Більшість зазначених еквівалентів словесного виразу «діяльнісний підхід» характеризують практику дитячого виховання та загальної освіти. Опираючись на загальні засади діяльнісного підходу, ми зосередили увагу на питанні ефективності досягнення бажаного результату внаслідок практичних дій студента. У такому ракурсі проблеми буде більш доречно звернутися до так званого *праксеологічного підходу*.

Термін «праксеологія» був запропонований ще у XIX сторіччі французьким вченим А. Еспінасом як позначення нової сфери знань, що вивчає різні дії людини з погляду їх ефективності. Дана ідея знайшла продовження у працях філософів, фізіологів, психологів, педагогів минулого століття (В. Андрущенко, В. Арутюнов, М. Верніков, І. Зязюн, В. Кремень, О. Ланге, Х. Левандовський, О. Ляшенко, В. Свінціцький, Т. Котарбінський, та ін.) і сьогодні усвідомлюється як універсальний, міждисциплінарний науковий підхід до різних напрямків діяльності людини.

Даний підхід став одним з найважливіших в сучасній мистецькій освіті (І. Колеснікова, А. Ліненко, Л. Монахова, Е. Панаїотіді, Т. Садова, О. Титова та ін.), оскільки мистецтво є, перш за все, сферою діяльності, особливим видом суспільної практики. Освоєння будь якого виду мистецтва потребує інтенсивних практичних дій. Цю тезу підкреслювали в своїх працях Ван Яохуа, В. Коен, М. Монтессорі, К. Орф, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Ш. Сузукі, К. Ушинський, П. Ван Хауве, Цао Ли, Чжан Фань та багато інших музикантів-педагогів.

Специфіку праксеологічного підходу в освіті докладно досліджено в докторській дисертації Є. Проворової. Опираючись на праці О. Колеснікової, І. Коробової, Т. Садової, підводячи підсумок власним судженням, дослідниця зазначає, що праксеологічний підхід у сфері музичної освіти «...дозволяє розкрити сутність музично-методичної діяльності учителя музики як алгоритм конструювання і організації результативної навчальної діяльності, що побудована на доцільній послідовності дій (як своїх власних, так і учнів), на організації діяльності, яка приводить до певних, заздалегідь спланованих результатів» (Проворова, 2018: 131).

Услід за польським філософом Т. Котарбінським, автор дисертації наголошує три головні критерії праксеологічної оцінки будь-якої діяльності, в тому числі діяльності вчителя музичного мистецтва, а саме: ефективність, результативність та продуктивність. Головною відмінністю цих наслідків діяльності Є. Проворова вважає «різну ступінь та повноту досягнення мети». Також вона пов'язує ці поняття з різними сторонами освітнього процесу: «продуктивність відображає навчальний процес, ефективність – наслідок процесу, а результативність – досягнення освітньої мети». Здається, що така інтерпретація понять позбавляє їх головної позитивної якості, а саме – здатності оцінювати з різних точок зору один і той же наслідок педагогічного впливу. Для завдань нашого дослідження більш корисним є інше пояснення вченої до термінів Котарбінського: «Метою продуктивності є максимум результату з мінімальними витратами, метою ефективності є отримання корисного ефекту, а результативності – створення цінності». (там же: 136).

Безумовно, критерієм *ефективності* педагогічної діяльності в будь-якому напрямку, в тому числі і в напрямку підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з модерністською музикою, є отримання позитивного (корисного, бажаного) результату. Тобто *ефективність* навряд чи слушно відокремлювати по суті та термінологічно від *результативності*. Потрібний результат ми можемо представити конкретно за допомогою

побудованої у попередньому розділі моделі готовності до досліджуваного аспекту педагогічної активності. Звичайно, ще буде потрібно уточнити показники міри ефективності педагогічної роботи, що проводиться за розробленою методикою. Такі показники і засоби оцінювання будуть представлені у третьому розділі дисертації.

Що стосується критерію *продуктивності* музично-педагогічної діяльності, то він навряд чи є в нашому контексті головним і специфічним, бо «продукти» цієї діяльності у сфері мистецької освіти мають ідеальний характер і погано піддаються кількісній оцінці. Можна, наприклад, більш-менш точно вирахувати кількість знань, засвоєних індивідом в процесі вивчення точних, природознавчих і соціальних наук. Або можна більш-менш точно встановити кількість технічних навичок, необхідних для якоїсь ремісницької праці. Набагато складніше педагогам вдається визначити, і то, тільки за допомогою дуже тонких засобів, кількісні характеристики мистецьких реакцій, переживань, інтересів, уподобань, чуттєвих уявлень, цілісних образів світу, тобто всього того, що входить до головних цілей музично-педагогічної освіти. Втім, якщо такі характеристики «продукту» педагогічних дій можна отримати експериментальним шляхом, то є можливість зіставити їх з кількісними оцінками витрат часу і зусиль. Таке відношення «корисного продукту» (КП) до витраченого часу та енергії теоретично може слугувати критерієм ефективності педагогічного процесу. У цілому ж, критерії, запропоновані в дослідженні Є. Проворової, здатні послужити основою для розробки і оцінювання методики використання модерністської музики у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

Впровадження в методику підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва праксеологічний підхід опирається на принцип свідомої та спрямованої на певну дидактичну мету активності учасників освітнього процесу, і передбачає використання інтерактивних методів і форм роботи (гри, диспуту, командного змагання, спільної роботи над завданням, колективного проєктування). Специфічним втіленням праксеологічного

підходу і відповідних методів у практиці вищої музично-педагогічної освіти є застосування різноманітних форм музично-виконавської, художньо-творчої, педагогічно-просвітницької активності студентів, як наприклад: творчий експеримент із звуковим матеріалом, метод ігрової апології технологічних засобів творчості, метод декомпозиції.

Специфічним принципом праксеологічного підходу в музичній освіті є індивідуальний підхід до студента, який проявляється в необхідності врахування рівня і якості сформованих у індивіда здібностей та здатності до сприйняття різних творів мистецтва, а тим більше – до активних творчих дій із засобами музики, танцю, образотворчих видів мистецтва, кінематографії тощо.

Герменевтичний підхід. Очевидною специфікою модерністської музики є її складність для розуміння. Ця специфічна властивість є природним наслідком новизни формальних засобів і художньо-образного змісту творів мистецтва модерністських напрямків і течій. Учитель музики, як правило, не може покладатися на те, що модерністські твори будуть адекватно, глибоко, чи навіть просто позитивно сприйняті учнями. Те ж саме стосується і майбутніх учителів музичного мистецтва. Отже, методика відповідної підготовки студентів має обов'язково опиратися на герменевтичний підхід.

В основі даного підходу є категорія герменевтики. У широкому сенсі під герменевтикою (слово походить від грец. ἑρμηνεύω – пояснюю) В. Лісовій і С. Квіт – автори статті в «Енциклопедії сучасної України» розуміють «...теорії та філософії, призначені полегшувати розуміння й інтерпретацію текстів та інших виявів людського життя» (Герменевтика, 2006). У більш спеціальному семіотичному сенсі, який відбиває історико-культурні обставини виникнення і використання слова, герменевтикою називають «...вчення про розуміння смислів та інтерпретацію знаків у вигляді теорії мистецтва розуміння, створення певних правил тлумачення і способів їх застосування, самого процесу інтерпретації» (там же). Обидва

тлумачення слова дозволяють оцінити велике значення герменевтики для педагогіки мистецтва. Цей аспект підкреслюється у великому 11-томному тлумачному словнику української мови, причому особливо виділено поняття «музичної герменевтики»: «У мистецтвознавстві – галузь знань про походження та історію художніх пам'яток, зміну їхніх значень, трактування сюжетів і символів у мистецтві; теоретична основа для іконографії, іконології, атрибуції художніх творів. Музична герменевтика – вчення про тлумачення змісту музичного твору» (Герменевтика, 1971)

На практиці герменевтика вже з дуже давніх часів використовується в педагогіці, зокрема, в практиці музичної освіти. Причому, герменевтичні роздуми і пояснення щодо творів музичного мистецтва були притаманні мислителям і Заходу, і Сходу. Скажімо, китайські філософи і учителі, такі як Конфуцій, Мен-Цзи, Сима Цянь, Лю Се, а також представники так званої «школи імен» (名家, Míngjiā, Мінцзя) – Ден Сі, Хуей Ши, Гунсунь Лун та ін. часто висловилися про смисл мистецтва взагалі, та про художньо-образний смисл конкретних музичних творів. Наведемо, наприклад, слова Конфуція (збірка «Лунь ює»), які можуть слугувати прикладом герменевтичного висловлення в дусі стародавніх китайських мудреців: «Пісня «Гуань-цзюй» виражає веселощі без надмірності і смуток, що не переходить у скорботу» (Analects, 1999).. Історія герменевтики мистецтва в європейській культурі починається від філософських трактатів Платона і Аристотеля, літературних творів Гомера і Аристофана, історичних нотаток Павсанія і Пллінія. Свого інтенсивного розвитку протягом XVIII-XX століть мистецька герменевтика набула у працях Т. Руссо, В. Лессінга, Е. Т. А. Гофмана, Г. Берліоза, Р. Шумана, Р. Вагнера, Е. Панофскі, Е. Гомбриха та ін. філософів, письменників, митців та художніх критиків.

В останні роки герменевтичний підхід набув розвитку в педагогічній науці, зокрема в теорії та методиці музичної освіти. Дослідники звернули увагу на пояснювальні та евристичні можливості педагогічної герменевтики (В. Гарага, 2014; О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун, 2013; О. Полатайко, 2016;

О. Щолокова, 2013; та ін.), запропонували поняття художньо-педагогічної інтерпретації (О. Ляшенко, 1998), художньо-герменевтичної компетентності (Л. Степанова, 2018). У нашому дослідженні герменевтичний підхід спирається на теоретичні уявлення щодо лінгво-семіотичних засад музичного мистецтва, розроблені в працях українських музикознавців (В. Гошовський, 1977; О. Козаренко, 2000; І. Пясковський, 2001; С. Шип, 2004; та ін.).

Даний аспект є необхідним у зв'язку з принциповою новизною мовно-знакових засобів музичного Модернізму. Зменшення у модерністських творах ролі іконічних знаків, яким притаманна традиційна емоційна семантика, послаблення парадигмальних зв'язків між морфологічними елементами в тексті (зокрема зв'язків між тонами і співзвуччями, що визначаються ладофункціональними закономірностями), використання принципів імовірності та нелінійного зв'язку композиційних структур – усі подібні лінгво-семіотичні властивості модерністської музики дуже ускладнюють її розуміння та інтерпретацію. Під інтерпретацією, згідно з традицією використання даного терміну, ми розуміємо виявлене розуміння, тлумачення, пояснення змісту якогось тексту. Засобами виявлення розуміння музичного тексту є: а) звукова реалізація твору, тобто його виконання; б) словесна інтерпретація художньо-образного смислу всього твору чи будь-якого його елементу; в) «художній переклад» (за виразом Олександра Жаркова), тобто виявлення смислу музичного твору засобами хореографії, живопису, кінематографу чи іншого виду мистецтва.

Усі ці можливості педагогічної герменевтики знайшли застосування в розробленій методиці професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Конкретними герменевтичними методами можуть слугувати сторітеллінг, ментальні карти, обговорення виконавських версій твору, аналіз художніх перекладів (в останньому випадку герменевтичний підхід об'єднується з поліхудожнім підходом).

2.2 Методи і умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітній практиці.

Користуючись створеною в першому розділі дисертації понятійною моделлю готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітній практиці, представимо запропоновані методи і умови педагогічної роботи згідно з виділеними компонентами зазначеної готовності.

Першим чином, розглянемо методи формування в майбутніх учителів музичного мистецтва *системного уявлення про модернізм у мистецтві*. Основою даного розділу методики є *культурологічний і поліхудожній* підходи, а також наступні *педагогічні принципи*: наукової достовірності, систематичності та послідовності; дохідливості матеріалу; наочності; зв'язком із практикою; доцільної схематизації; розвивального навчання; проблемного подання предмету обговорення.

Одним з найбільш дієвих методів, спрямованих на формування системно-цілісних наукових знань про модернізм, є *метод моделювання історичного процесу розвитку мистецтва*. Його наочним вираженням є графічна просторова модель, представлена у Першому розділі роботи (див. рис. 1.1.). Демонстрації та обговоренню зі студентами даної моделі має передувати стислий екскурс в історію музичного мистецтва, мета якого – розгорнути панораму інноваційних змін, які час від часу відбувалися в художній практиці, нагадати майбутнім учителям імена видатних новаторів (модерністів), значні художні твори, кризові ситуації, зразки бурхливої реакції публіки на зміни засобів художньої виразності та образних смислів.

Бажано провести таку підготовчу роботу, залучаючи до неї якомога більше число студентів. Пропонується така форма проведення розмови: викладач спрямовує увагу студентів на певний історичний етап. Наприклад, він нагадує ситуацію во Флоренції наприкінці XVI сторіччя, в часи

діяльності знаменитої «камерати» – гуртка, до якого входили Вінченцо Галілей, Якопо Пері, Джуліо Каччіні. Викладач пропонує згадати, які революційні події відбулися в той час у музичній культурі Італії та всієї Європи. Хтось може згадати жанрове поняття опери, хтось згадає назву стилю (він звався «речитативним» - «stile recitativo», або «виразним» - stile rappresentativo), хтось може згадати назви перших оперних творів («Дафна», «Евридика»). У процесі пригадування і обговорення обставин виникнення жанру опери стає більш впевненою оцінка даного історичного моменту як чергового прояву модерністської тенденції. Ба більше, особистісні властивості членів так званого гуртка Барді, їх артистична поведінка, їх усвідомлене намагання літературно маніфестувати свої нові естетичні прагнення – усе це нагадує типові риси авангардних угруповань у XX столітті.

Для пояснення сутності модернізму доцільно згадати разом із студентами типові прояви суспільної реакції на інноваційні твори. Переважно подібні реакції були негативними, інколи навіть різко агресивними, обумовленими консервативними настановами більшої частки публіки. Прикладами можуть слугувати «провальні» прем'єри опер «Фіделіо» Л. Бетховена, «Кармен» Ж. Бізе, «Травіата» Дж. Верді, «Мадам Батерфляй» Дж. Пуччіні та інших музичних драм, які сьогодні вважаються шедеврами і зразками класики. Причинами їх «фіаско» були елементи новації: порушення жанрових стереотипів, відсутність типових сюжетів і персонажів, оновлення засобів музичної виразності тощо.

Після проведеної зі студентами історико-культурологічної підготовки можна перейти до обговорення модернізму, як атрибутивної властивості мистецтва, як універсальної закономірності, що обумовлює його розвиток. Ця теоретична інтерпретація модернізму пояснюється за допомогою згаданої вище графічної моделі.

Метод понятійного моделювання застосовується також у рішенні ще більш складного педагогічного завдання. Йдеться про формування у

майбутніх учителів музичного мистецтва *цілісного уявлення про модернізм як множину стилевих напрямків у мистецтві XX сторіччя*. Проблема полягає в тому, що для створення обґрунтованого цілісного уявлення про феномен модернізму потрібно відмовитися від орієнтування на словесні позначення реальних типів художньої творчості. Назви таких явищ можуть ввести в оману, бо вони стосуються різних сторін, різних якостей творчої практики. Наприклад, якщо взяти навмання декілька назв модерністських явищ, то можна побачити, що слово «експресіонізм» вказує на образно-смыслову сторону мистецьких творів, слово «пуантилізм» – на техніку композиції, «брюїтизм» – на відношення до звукового матеріалу, «нововіденська школа» – на факт угруповання композиторів у певному місті або країні і т. д.

Чи можна привести такі різні характеристики до якоїсь систематизації? У відповідності з принципом розвивального навчання таке запитання доцільно поставити перед студентами. Шляхом вибіркового аналізу різних найменувань, які давалися проявам модернізму в XX столітті, викладач може підвести колективні роздуми до необхідності врахування одразу декількох параметрів оцінки кожного художнього напрямку «нової музики». Формувати у майбутніх учителів музичного мистецтва цілісне уявлення про стильовий контент модернізму пропонується згідно з чотирма параметрами (схематично вони представлені на рисунку 2.1). Потрібно оговорити тільки, що запропоновані 4 таксони не претендують на статус класифікації. Вони тільки уможливають логічну репрезентацію множини типів модерністської музики, встановлених на різних підставах.



Рис. 2.1. Стильовий контент модерністської музики XX століття.

Студентам пропонується розглянути ці виміри типології музичного Модернізму окремо. *Перший вимір* – це якість музично-звукового матеріалу. З цього погляду виділяються два масштабні класи музичних творів: а) такі, що використовують традиційний звуковий матеріал, тобто жіночі, чоловічі та дитячі голоси; звуки класичних європейських або традиційних етнічних інструментів; 2) такі, що користуються радикально новим звуковим матеріалом – спеціально організованими шумовими звуками, записаними на магнітну плівку; препарованими звуками довкілля; електронно згенерованими звуками; нетрадиційними для музичних творів звуками людського голосу (шепотіння, крики, стони тощо) та традиційних музичних інструментів (гра за підставкою, шарудіння і стукотіння тростю по корпусу смичкових струнних інструментів, клацання клапанами дерев'яних духових інструментів, розміщення предметів у корпусі роялю, які різко змінюють якість звуку тощо).

Впровадження такого методу роботи передбачає ознайомлення пошукачів освіти з музичними творами, в яких використовується новий і далекий від традиції музичний матеріал, і які визначили собою наступні модерністські течії:

А) Італійський брюїтизм або музика шумів (від французького *bruit* – шум). Засновник, ідеолог і типовий представник цього напрямку –

композитор Луїджі Руссоло. Дана течія виникла у 20-ті роки минулого століття. Вона мала яскраву, гучну, але дуже коротку історію. Втім, головна ідея бруїтиського проєкту отримала розвиток у Модернізмі «другої хвилі»;

Б) Французька конкретна музика (*musique concrète*), що виникла у 50-ті роки в Парижі. Засновники і найбільш значущі представники даної течії – композитори-інженери П'єр Шеффер і П'єр Анрі. Найбільш відомі твори – «Симфонія для самотньої людини» П. Шаффера, «Покривало Орфея» П. Анрі, «Електронна поема» Е. Вареза;

В) Німецька і американська електронна музика (*Elektronische Musik, Electronic music*) 50-60-х років. Фундатори і головні представники – Г. Аймерт, К. Штокгаузен, Г. Кеніг (Кельнська група); Дж. Кейдж, М. Фельдман, О. Люенінг, В. Усачевський. Репрезентативні твори: «Спів отроків» (*Gesang der Jünglinge*) Штокгаузена, «*Syntaxis*» Б. Мадерна; «*Fontana Mix*» Д. Кейджа.

Г) Сонористична музика, або просто – сонористика (від лат. *sonorus* — дзвінкий, голосний). Дана течія склалася у 60-і роки. Елементи нових звучань традиційних інструментів найбільш послідовно використовували представники польського модернізму – Вітольд Лютославський («*Три вірші Анрі Мішо*») і Кшиштоф Пендерецький («*Трен за жертвами Хіросіми*»).

Бажано окремо обговорити зі студентами, що зазначені вище стильові течії відрізняються не тільки етнокультурними умовами і часом виникнення, але також ідейно-естетичними і художньо-поетичними властивостями.

Другий вимір цілісної картини музичного Модернізму – властивості музичної мови. В цьому плані усі модерністські течії виявляють більший або менший відхід від традиційних норм і правил організації музичного мовлення. Майбутні вчителі музичного мистецтва мають чітко уявляти, що процес змін музичної мови є постійним і неперервним. Втім, у XIX столітті він значно прискорився. Одним з напрямків змін музичної мови було руйнування системи функціональної гармонії мажоро-мінорної ладової системи і окреслення нових перспектив звуковисотної організації музики на

принципах модальності або атональних конструкцій. До цього процесу приклали зусиль геніальні європейські композитори: романтичної та модерної доби – Рихард Вагнер, Густав Малер, Рихард Штраусс, Клод Дебюссі, Моріс Равель, Модест Мусоргський. Втім, на початку XX сторіччя в цьому напрямку відбулися кардинальні зміни, коли з'явилися наступні музично-мовленнєві діалекти:

А) *Атональна музика*, в якій послідовно уникаються будь-які сліди мажору і мінору, діатонічних ладів, акордів терцевого складу, функціональних стосунків між тонами мелодій і співзвуч (Арнольд Шенберг, Антон Веберн);

Б) *Модальна музика*, в основу якої покладені штучні (сконструйовані композитором) або сприйняті від фольклору і традиційних культур Заходу і Сходу звуковисотні та метроритмічні моделі-модуси. Яскравими представниками цього вектору розвитку музичної мови є Ігор Стравінський, Олів'є Мессіан, Бела Барток;

В) *Мікроінтервальна музика*, яка опирається на нетрадиційний звуковисотний стрій, зокрема – стрій, утворений чвертітоновими інтервалами (засновники даного напрямку – чеський композитор Алоїз Хаба, американець Джон Кейдж);

Г) *Поліритмічна музика*. Вона не оформилася як окрема стильова течія. Втім, ця нова граматична норма дуже різноманітно проявилася в творах композиторів-модерністів XX ст. Найбільш послідовно принцип поліритмії, утвореної різними метричними системами втілюється у творах аргентинського композитора Конлона Ненкерроу і угорського автора Дєрдя Лігеті. Вплив цих майстрів на всю сучасну музику є дуже значним.

Третій вимір описання модерністських творів – це техніка і технологія компонування. Даний вимір у найбільшій мірі усвідомлюється композиторами та музикознавцями. Він дозволяє найбільш чітко і впевнено розрізняти течії модерністської музики. Саме ця ознака звичайно береться за основу описання тенденцій розвитку музики у XX столітті. Для ілюстрації

даної тези достатньо згадати всесвітньо відому монографію Цтирада Когоутека «Сучасна техніка музичної композиції» (Kohoutek, 1865). Техніка творчості найчастіше обговорюється і в працях самих композиторів. Варто згадати лекції І. Стравинського і П. Хіндемита (їх текст видавався під однаковою назвою – «Музична поетика»), технологічні за змістом роботи А. Шенберга, А. Веберна, Е. Кшенека, П. Шеффера, О. Мессіана, К. Штокгаузена та ін. Мало хто з композиторів-модерністів не виклав власних технічних принципів у вигляді теоретичної концепції.

У процесі обговорення цієї риси Модернізму зі студентами має бути встановлена її причина. Вона, вочевидь, полягає в індивідуалізації технічного начала в музиці Модернізму. У часи бароко чи класицизму техніки створення музики були універсальними для усіх авторів, і вивчалися в процесі здобуття музичної освіти. Головними компонентами традиційної композиторської техніки було володіння акордовими засобами, принципами контрапункту і фуґи, правилами розробки тематичного матеріалу, технікою інструментального чи вокального аранжування. На відміну від таких старих технік композиції, композитори ХХ століття розробили нові принципи створення музики, як-от:

А) Техніка серійної композиції. Її окремим варіантом є додекафонія – система компонування музичної форми на основі ланки (серії) 12-ти різних тонів. Винахідником даної техніки вважається Арнольд Шенберг (незалежно від нього подібні техніки були розроблені австрійським композитором Й. Хауером). Розвинутий варіант серійної техніки отримав назву *серіалізму*. Особливість даного виду техніки складає поширення принципу серії на сферу ритміки, динаміки, тембру і артикуляції. Серіальне письмо також називають *пуантилізмом*. Засновником серіалізму є Антон Веберн (типовий твір – «*Варіації для оркестру*»), найбільш відомий його послідовник – П'єр Булез («*Молоток без майстра*»).

Б. Техніка алгоритмічної (на основі формально-логічних операцій) і стохастичної (на основі принципів імовірності) музики розроблялася

французьким композитором грецького походження Янісом Ксенакісом («Пітопракта», «Метастазис»). Свої математичні алгоритми розробляв американський композитор Мільтон Беббіт.

В) Ідея алеаторної музики має давні коріння. Слово походить від латинського *alea* – гральна кістка (це пов'язано з грою в кістки, де хід гри залежить від випадковості). Дана течія може трактуватися як продовження тенденцій композиторів романтичної доби до посилення імпровізаційності форми, до звільнення музикантів-виконавців від жорсткого диктату нотного тексту. Послідовного втілення ця тенденція набула у другій половині ХХ століття, в творах К. Штокгаузена («*Konzertstuk XI*»), К. Пендерецького (Перший струнний квартет), В. Лютославського («*Три постлюдії для оркестру*»).

Г) Технологічний принцип мікротематичної композиції сповідувало багато композиторів-модерністів. Найбільш повно він реалізувався у техніці мотивної розробки в творах І. Стравінського («*Історія солдата*», «*Свадебка*»).

Четвертий вимір загальної картини течій музичного модернізму, який має бути обговорений з пошукачами освіти – типова образна модальність. Цей вимір є найбільш очевидним не тільки для фахових музикантів, але й для звичайних слухачів. Він споріднює модерністську музику з течіями Модернізму в інших видах мистецтва. За цим параметром найбільш чітко виділяються напрямки *експресіонізму* (композитори нововіденської школи), *сюрреалізму* (Е. Варез, Дж. Кейдж, П. Анрі, П. Шаффер), *неофольклоризму* (І. Стравінський, Б. Барток, К. Орф). Ще однією течією (або купою течій) є множина *модернізованих історичних стилів*, а саме: *неоготика*, *необароко*, *неокласицизм* і *неоромантизм*. Такі нео-стилі виникають на основі послідовно застосованої техніки стилізації. Звичайно, що сам принцип відтворення елементів музики минулих епох значно зменшує рівень новизни звукового матеріалу, музичної мови і техніки компонування. Будь-яке звернення до одного з історичних стилів встановлює надійний зв'язок з

традицією, руйнує межу між авангардом і основним корпусом композиторів. Ця властивість робить практично усі нео-стилі найбільш сприйнятливими, «дружніми», естетично привабливими, а отже і найбільш придатними для використання в освітній практиці.

Важливим компонентом методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва *цілісного уявлення про модернізм* є метод *жанрового моделювання* культурних процесів. Жанрова картина модерністської музики виглядає менш складно, аніж її стильова панорама. Причина є в тому, що жанрова система музичної культури, на відміну від стильової, є більш стійкою, більш інертною щодо інновацій. Тому музичний Модернізм наслідував, перш за все, жанри професійної композиторської музики попередніх часів, які були народжені у річищі світського музикування в умовах музичного театру, або малих і великих концертних залів, аристократичних салонів. Йдеться про жанри опери, балету, симфонічної і камерної музики. Дуже рідко композитори-модерністи зверталися до жанрів церковної музики чи фольклору.

При цьому, як наголошували Т. Адорно, К. Дальхауз та ін., Модернізм займав принципово ворожу позицію у відношенні до масово-популярних жанрів. Ознаки пісні, романсу, побутового танцю або маршу з'являються хіба що у вигляді колажу або стилізації у межах концертного чи музично-сценічного твору (так, наприклад, А. Берг використовує жанр маршу в опері «*Воццек*», Д. Шостакович відтворює жанровий стиль галоу в опері «*Ніс*»). Однак, як це звичайно буває в історії мистецтва, численні художні знахідки композиторів-модерністів дуже скоро підхоплювалися виробниками масово-популярної продукції. Так, скажімо, знайдені композиторами-футуристами 20-30-х років можливості використання електричних пристроїв для генерації звуків, а пізніше – засоби виразності конкретної та електронної музики були швидко асимільовані в рок-музиці (гурти «*Beach boys*», «*The Beatles*», «*Pink Floyd*» та ін.). Інколи траплявся і зворотній вплив: без волі на це самих композиторів-модерністів, жанри популярної музики проникали в сферу

«чистих експериментів» авангарду. І все ж таки, визначаючи разом зі студентами положення модерністської музики в системі базових галузей музичної практики європейської культури минулого століття, можна спеціально не приділяти уваги її стосунками з галузями музичного фольклору, релігійно-обрядової та масово-популярної музики, і констатувати її належність до сфери світського музикування (в даному судженні ми спираємося на жанрову модель, запропоновану в дисертації Ма Ши, присвяченій національній музичній культурі (Ма Ши, 2023: 42).

У цілому, представники модерністської музики не так часто орієнтувалися на жанри монументального мистецтва (у масштабі симфонії, симфонічної фантазії, поеми, прелюдії). Набагато частіше вони зверталися до жанрів невеликої (в масштабі сонати чи сюїти) або мініатюрної інструментальної чи вокальної п'єси. Інколи композитори-модерністи, наслідуючи давню традицію, давали своєму твору назву, що містить інформацію щодо її жанрової приналежності. Однак і у таких випадках зазвичай використовувалися «нейтральні» заголовки, на зразок: «музична п'єса», «музика для фортепіано», «музика для струнних», «концертний твір №...». Подібні назви підкреслювали жанрову невизначеність, а отже й абстрактність художньо-образного змісту.

Особливу увагу при поясненні явища музичного модернізму слід приділити невеликому, хоча і дуже оригінальному класу нових музичних жанрів, які виникли у практиці експериментальної творчості композиторів-модерністів. До них належать жанри перфомансу, хепенінгу, інсталяції, саунд-треку, графічної музики. Демонстрація і обговорення цих специфічних жанрів музичного модернізму є обов'язковими компонентами методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики. Причина такої уваги до цих жанрів криється в тому, що вони відкривають привабливу перспективу для індивідуальної та колективної творчої діяльності пошукачів освіти в процесі аудиторних і

поза-аудиторних занять, в організації форм мистецької пропаганди та колективних форм дозвілля.

Одним із методичних прийомів, спрямованих на створення цілісного уявлення про модерністську музику є виявлення і обговорення її проявів у синтетичних творах мистецтва. Зокрема, необхідно знайомити майбутніх учителів музичного мистецтва з хореографічними творами, поставленими на основі модерністських композицій. Приклади подібних хореографічних творів є чудові балетні постановки Мориса Бежара, Жоржа Баланчина, Анжеліна Прельжокажа та ін. видатних хореографів. Чеський майстер Іржі Кіліан, один з провідних балетмейстерів XX століття, створив цілу серію балетів на музику композиторів-модерністів, як от: *«Симфонія псалмів»* та *«Свадебка»* на музику Ігоря Стравінського, *«По стежці, що заросла»* на музику Леоша Яначека, *«Забута земля»* на музику Б. Бріттена, *«Гра закінчена»* на музику А. Веберна, *«Ангели, які впали»* на музику Стівена Райха, *«Солодкі сни»* на музику А. Веберна, *«Місцезнаходження невідомо»* за творами Арво Пярта, Антона Веберна, Стівена Райха, Чарльза Айвза і Матійса де Роо.

Переконливими зразками актуалізації художньо-образних властивостей модерністської музики можуть стати твори кінематографічного мистецтва (художні, документальні, мультиплікаційні фільми). Подібними прикладами можуть бути: кінострічки Стенлі Кубрика з електронною музикою Дердя Лігеті (*«Космічна Одисея»*, *«Сяйво»*, *«З широко закритими очима»*) та Венді Карлоса (*«Заведений апельсин»*); Андрія Тарковського з музикою Едуарда Артем'єва (*«Соляріс»*); Енг Лі з музикою Тан Дуня (臥虎藏龍 - *«Тигр підкрадається, дракон ховається»*); саундтрек Стіана Вестерхуса (Stian Westerhus) до стрічки Олександра Довженка *«Арсенал»*.

Знайомство з подібними прикладами мають переконати майбутніх учителів у тому, що модерністська музика – це не якісь окремі, поодинокі експерименти дивовижних людей, відірвані від художнього і культурного

життя, зокрема в Україні, Китаї та інших країнах світу. Вони мають усвідомити, що ця музика вже стала невід'ємною частиною художньої культури, довкілля, навіть повсякденного життя.

Формування здатності до розуміння модерністської музики. Тепер розглянемо методичне забезпечення процесу формування наступного компоненту готовності, який характеризується у побудованій моделі даної особистісної якості як *здатність до розуміння модерністської музики*. Головну роль в цьому напрямку розробки методики відіграють *полімістецькій та герменевтичний* підходи. Пріоритетну роль у даному плані отримують методичні принципи *комплексного аналізу твору, розвивального навчання, різноманітності* художнього матеріалу та форм його презентації.

Розглянемо *метод комплексного лінгво-семіотичного аналізу* твору (він використовується згідно з положеннями праць В. Гошовського, О. Козаренка і С. Шипа). Даний метод характеризується як комплексний тому що розглядає твір з трьох узгоджених сторін, а саме – з боку: а) архітекτονіки (форми), б) техніки композиції, в) риторики музичного артефакту. Аналіз архітекτονіки (тобто, генерального устрою форми) полягає у визначенні властивостей звукового матеріалу, норм музичної мови (закономірностей звуковисотного строю, метроритму, ладової організації, інтонаційної лексики і принципів синтаксису). Технологічний аналіз зосереджує увагу на принципах і прийомах створення форми твору. Музично-риторичний аналіз виявляє образно-виразний смисл композиції в цілому, а також її окремих елементів і сторін. Зміст комплексного аналізу буде більш детально пояснений у наступному розділі роботи.

Комплексний аналіз не має ціллю готувати спеціальні аналітичні навички, які потрібні мистецтвознавцям для рішення їх професійних дослідницьких завдань. Узагальнені аналітичні судження про твір музичного модернізму мають герменевтичну якість: вони спрямовані на практику і прямо ведуть до словесної та звукової інтерпретації музичного твору.

Такому саме завданню слугують технічні вправи, які готують: а) до більш чіткого розуміння технік komponування модерністської музики; б) до аналітичного слухового сприйняття музичних творів композиторів-модерністів, що відкриває можливості для порівняння, впізнавання, стильової атрибуції, звукової інтерпретації, обґрунтованої герменевтичної оцінки.

Запропоновані в даній методиці *вправи* були спеціально розроблені нами для майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема для використання в класі фортепіанної підготовки. Вони не є складними, не забирають багату часу на відпрацювання навичок і технологічних умінь. Їх головне завдання – опукло, чітко продемонструвати студентам певні елементи музичної мови та технічні засоби музичного Модернізму, і дати їм можливість апробувати їх у практичних завданнях. Наприклад, методика передбачає виконання вправ з додекафонної техніки, техніки утворення музичного висловлення на модальній основі, засобів сонористичної музики і техніки стилізації. Формою, яка інтегрує практичні вправи на використання різних видів композиційної техніки, є творчий експеримент.

Методом активізації сприйняття модерністської музики і формування аналітичного слуху, здатного розрізняти, впізнавати, ідентифікувати різні музично-мовні діалекти, слугують також *навчальні тести*. Вони спрямовані на підготовку до аналітичного сприйняття якостей музично-звукового матеріалу; звуковисотної організації (строю); метричної системи; типових акордових співзвуч; інваріантних операцій з темами та мікротемами тощо.

Формування здатності до музично-виконавської та словесної інтерпретації творів модерністської музики – це третій компонент моделі готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з модерністською музикою. У методичному оснащенні цього завдання ми спираємося, першим чином, на *праксеологічний підхід*, який дозволяє чітко визначити цілі та найбільш ефективні засоби художньо-виконавської та педагогічно-риторичної діяльності студентів.

Спочатку розглянемо музично-виконавський напрямок роботи. Його методичне забезпечення різноманітно і ґрунтовно розроблено в традиції музично-педагогічної освіти в Україні та Китаї. Особливості модерністської музики полягають не стільки в техніці гри на фортепіано чи інших інструментах, техніці співу, скільки у музично-мовній організації, яка потребує відповідної слухової підготовки, зокрема відпрацювання сенсорно-моторних навиків. За основу роботи в напрямку оволодіння навичками виконання сучасної музики в класі загального фортепіано доцільно взяти унікальну шеститомну збірку творів Б. Бартока «Мікрокосмос». Твори даної антології відповідають завданню методично послідовного освоєння молодими людьми широкого спектру нових закономірностей організації модерністської музики, а саме: модального метроритму, модальної ладотональної організації, принципів політональності. Користуватися матеріалом «Мікрокосмосу» Бартока можуть навіть ті майбутні фахівці музичної освіти, хто має лише початкові технічні навички володіння фортепіано.

Досліджуючи твори модерністської музики, ми звернули увагу на те, що вона мало відрізняється від класико-романтичних творів у відношенні виконавської техніки. Отже, технічний базис музиканта-виконавця, отриманий студентами на матеріалі музики класико-романтичної традиції є достатнім для звукової інтерпретації модерністських творів. Втім, є декілька аспектів технічної підготовки, які потребують спеціальної уваги.

Перший аспект – підготовка слухового і моторного виконавського апарату до відтворення поліритмічних та поліметричних інтонаційних структур, які часто зустрічаються у творах провідних композиторів-модерністів. Наприклад, майбутній учитель музичного мистецтва має бути готовим до відтворення такого типу модальної меторитмічної організації музичної тканини (Рис. 2.2).



Рис. 2.2. Фрагмент фортепіанного циклу О. Мессіана «Двадцять поглядів на життя маленького Ісуса». Частина 2: «Погляд зірки».

Наведений фрагмент може послужити вправою для відпрацювання слухового і моторного умінь відтворення примхливої ритмічної структури, що побудованої на чотирьох різних за абсолютною тривалістю фразах. Особливою складністю є тут відтворення дисиметричного ритму коротких тонів. Скажімо, у другому такті послідовність включає 7,5 вісімок, у 4-ому такті – 6,5, у 5-ому - 8,5 і т. д. У виконанні даної вправи потрібно уникнути абстрактного «рахувального» підходу, але відчувати красу несиметричної ритміки Мессіана і досягти ефекту природності ритмічного розвитку.

Другий аспект музично-виконавської підготовки обумовлений потребою до тонких, точних і дуже швидких (по суті – моментальних) змін одразу декількох морфологічних характеристик інтонаційних елементів. Для тренування даної здатності пропонується, наприклад, наступний фрагмент (рис. 2.3.):



Рис. 2.3. Фрагмент з твору А. Шенберга «Гавот і Мюзет» з Сюїти для фортепіано оп. 25.

Даний фрагмент готує виконавський піаністичний апарат майбутнього вчителя музичного мистецтва до швидкого і точного варіювання динаміки та артикуляції різних елементів поліритмічної змішаної фактури. Різноманітні комбінації елементів поліфонії та акордової техніки майже впритул підходять до суворо розрахованого серійного письма А. Веберна. Головні складності тут такі: а) відтворення пальцями одної руки двох контрапунктичних ліній з різними динамічними рівнями та типами музичного вимовляння; б) рельєфне відтворення динамічних градацій тонів та інтонацій на близькій відстані, тобто в межах простих синтаксичних одиниць.

Для того, щоб краще підготувати слух та технічний апарат майбутніх учителів музичного мистецтва до виконання творів модерністської музики, ми створили невелику хрестоматію «Знайомимось з модернізмом». Вона

складається з мініатюрних творів, або фрагментів творів Бартока, Мессіана, Стравінського, Хіндемита та інших композиторів. Кожний зразок презентує якісь конкретні морфологічні елементи нової музичної мови, або прийоми композиційної техніки, або фокусують увагу на специфічних виконавських проблемах модерністської музики. Деякі показові фрагменти з цієї хрестоматії, супроводжені короткими поясненнями, наведені у Додатку А.

Формування здатності до словесної інтерпретації творів модерністської музики дуже тісно пов'язане із здатністю розуміння її художньо-мовних засобів. Цей зв'язок є двостороннім: уміння висловити своє уявлення про форму і зміст музичного твору причинно залежить від міри його розуміння, але й розуміння пов'язане з мірою понятійного усвідомлення твору. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до словесної інтерпретації модерністських творів опирається на *принципи музичної герменевтики, метод літературного програмування (storytelling), створення ментальних мап, підбору художніх аналогів.*

Використання музичної герменевтики як метода передбачає, перш за все, ознайомлення студентів з можливостями розуміння музичної форми як мовленнєвого тексту, елементи якого функціонують як знаки. Майбутні фахівці мають усвідомити специфіку художніх знаків, познайомитися з їх типами (індексами, іконами, конвенціоналами), навчитися виявляти значення (об'єктивну референцію) та суб'єктивно обумовлені, особистісні смисли музичних знаків. Обов'язковим елементом методу є використання принципу герменевтичного кола, коли смисл якогось елемента музичного тексту пояснюється, виходячи з цілісного контексту, і навпаки – смисл цілого визначається смислом текстового елементу.

Корисним методом формування здатності до словесної інтерпретації є вигадкування «прихованої програми» твору (далі просто – *метод програмування*). Суть даного методу полягає у припущенні, що конкретний музичний твір задуманий композитором як твір програмної музики. Наявність більш-менш розвинутої композиції завжди дає підстави для

уявлення про якийсь сюжет, що виступає аналогом об'єктивного драматургічного устрою форми. Даний метод потрібно спочатку продемонструвати студентам на конкретному прикладі. Продуктом драматургічного слухового аналізу форми і вигадування програми має стати оповідання.

В цьому методі можна бачити специфічне використання в умовах музичної освіти відомого і дуже популярного методу сучасної педагогіки і прикладної психології. Йдеться про метод сторітеллінгу (цей неологізм, запропонований Д. Армстронгом, поєднує англійські слова *story* – історія і *to tell* – розповідати), суть якого полягає у «захоплюючій розповіді та передачі за її допомогою необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери слухача» (Чеканюк, 2023: 150). У виконанні завдання зі сторітеллінгу студент має все ж таки регламентувати свою літературну фантазію, дотримуючись композиційної логіки твору (тобто, його тематично-драматургічного плану), а також інтонаційно-наративної структури музичного висловлення. Для того, щоб сторітеллінг досягав своєї дидактичної мети, доцільно реалізовувати даний метод у формі командного чи персонального змагання за обов'язковою участю суддів, слідкуючих за дотриманням умови відповідності між літературною програмою та інтонаційним характером і композиційним устроєм форми твору.

Слушним може виявитися не тільки вигадування оригінального сюжету, але також пристосування будь-якого існуючого сюжету (міфологічного, казкового, художньо-літературного). Особливу увагу викладач має звернути на застосування в словесних текстах студентів провідних риторичних прийомів: епітетів, порівнянь, метафор, гіпербол та ін. Дуже корисним методом формування словесно-інтерпретаційного уміння є використання зразків синтетичного мистецтва, коли виникає можливість зіставлення двох «паралельних» художніх процеси: музичного і хореографічного, або музичного і кінематографічного. Порівняння двох компонентів синтезованого тексту та їх словесно-понятійне описання дуже

помітно сприяють формуванню уміння герменевтичного осмислення творів модерністської музики.

Тепер розглянемо методичне забезпечення четвертого напрямку підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Його метою є формування мотиваційного підґрунтя даного напрямку освітнього процесу, зокрема – формування естетичного ставлення та інтересу до модерністської музики. Цей напрямок роботи забезпечується усім комплексом задіяних методів. Втім, серед них особливо ефективним засобом підготовки є апробація майбутнім учителем власної готовності до використання творів музики та інших видів модерністського мистецтва в роботі з реальними або уявними учнями. Така робота може провадитися в процесі проходження педагогічної практики, або в роботі зі своїми товаришами у формі фахової рольової гри на семінарських заняттях, або в заняттях студентського гуртку. Такий метод роботи, максимально наближений до практики, мобілізує найширше коло загальних і фахових компетентностей студента. Він підсилюється етичним, комунікативним, агонічним (змагальним) мотивами поведінки, дозволяє яскраво проявити естетичні уподобання і художні інтенції особистості.

Нарешті, зазначимо декілька методів, які мають універсальне значення, і дозволяють ефективно формувати усі сторони готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики.

Перш за все, до таких багатоцільових методів належить *художньо-творча діяльність*. Вона є одним з основних методів музичної педагогіки, який дозволяє отримати максимально повне уявлення про художньо-виражальні засоби і образно-сміслові особливості музичного Модернізму; навчитися розуміти твори, які дивують своєю радикальністю і незвичністю; підготуватися до звукової і словесної інтерпретації; пробудити живий професійний інтерес майбутніх учителів музичного мистецтва.

Без творчої діяльності сьогодні неможливо обійтися в рішенні завдань музичної освіти. Про це свідчить глибокий і стійкий інтерес педагогів-

дослідників і методистів до питань музично-творчої діяльності. Ще на початку XX століття принцип активної творчості – компонування та імпровізації – став однією з головних ідей Болеслава Яворського щодо музичної освіти, був взятий на озброєння в системі ритмічного виховання Еміля Жак-Далькроза. Творчість учнів отримала роль провідного принципу системи елементарного музикування Карла Орфа та багатьох методик, які розвивають дану музично-педагогічну концепцію (Е. Башич, Дж. Бенток, П. Еббс, В. Келлер Ф. Лисек, Р. Шафер). Велику роль творчих форм діяльності студентів музично-педагогічного фаху наголошували Е. Брілін, М. Гурн, А. Душний, М. Демідова, Н. Кен, В. Мельниченко, Г. Падалка, В. Шульгіна, С. Шип та ін.

Музично-творча діяльність у практиці освіти майбутніх учителів музичного мистецтва може приймати різноманітні форми, якими є, перш за все, ***аранжування, регламентована (спрямована) імпровізація та композиція***. Ці форми діяльності можуть спиратися на різні музично-мовні діалекти. Звичайно, що система виразних засобів послідовної атональності (додекафонія, серіалізм) передбачає письмове компонування тексту, але не може бути основою для імпровізації. Модальні засоби ритміки, мелодики, фактурної організації, на відміну від гранично раціоналізованих систем серійного письма, дають природні підстави для імпровізації. Найбільш широкі можливості для сольної та колективної імпровізації надають принципи сонорної та обмежено-алеаторичної музики.

Значні дидактичні можливості відкриваються при умові залучення комп'ютерних програм звукового синтезу, редагування, інженірінгу (ці можливості описані в роботі В. Мельниченка і С. Шипа (2023)). Застосування засобів синтезу звуку, утворення скільки завгодно складної багатотембрової фактури відкриває простір для творчої фантазії, яку бажано регламентувати жанровим, сюжетним, композиційно-архітектонічним або стильовим завданням. Наприклад, цікавим для студентів, нескладним з

технічного погляду і часто художньо достойним завданням може бути створення музично-звукового супроводу до фрагменту кінострічки.

Регламентуючим орієнтиром для такого варіанту творчої роботи студента може бути, наприклад, сучасний стиль *ембієнт*. За визначенням одного з засновників даної стильової течії Брайна Іно (Brian Eno) «Ембієнтна музика призначається для заспокоєння та створення простору для роздумів. Музика навколишнього середовища має бути здатною пристосуватись до багатьох рівнів уваги слухача, не посилюючи жодного з них; вона має бути настільки ж непомітною, наскільки й цікавою» (Ено, 1987). Матеріалом для ембієнт-фонограми можуть бути електронні фонди Інтернету, де можна знайти будь-які шуми живої та неживої природи. До них в лабораторних умовах додаються власне музичні компоненти: мелодичні звороти, з ітерацій яких створюється поліфонічна фактура композиційного фрагменту, довготривалі співзвуччя, модулюючи електронні сонори тощо. Супровід у стилі ембієнт дуже добре поєднується з слайдо-фільмами, присвяченими природним ландшафтам, життю рослин і тварин.

Інший візуальний матеріал вимагає іншої музичної стилістики. Так, скажімо, чудовий матеріал для творчих робіт надають кінострічки звукового кінематографу в стилістиці експресіонізму: «*Кабінет доктора Калігарі*» Р. Віне, «*Метрополіс*» Ф. Ланга, «*Носферату*» і «*Фауст*» В. Мурнау, «*Земля*» О. Довженко та ін. Примхлива ритміка руху, ефекти монтажу, складність та ненатуральність просторового рішення кадру, містицизм, гіперболізація виразних поз, міміки, жестикуляції та інші властивості «німої кінематографії» провокують до використання виразних засобів серіальної, конкретної чи електронної музики. Не менш цікавим і корисним методом творчої роботи є створення слайд-фільму до цілісного музичного фрагменту (на кшталт таких, що демонструються на порталі «UTube»).

Усі різновиди творчої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті методики підготовки до використання модерністської

музики можна охарактеризувати як дотримання *принципу мистецького експерименту*. Цей принцип має універсальне значення і є специфічним для поставлених в дослідженні завдань. Слово експеримент у тлумачному словнику пояснюється у двох значеннях. У першому значенні – це «один з основних методів наукового дослідження, в якому вивчення явищ відбувається за допомогою доцільно вибраних або штучно створених умов». (Експеримент, 2005). У другому значенні слова під експериментом розуміють «активну дію людини на природу і штучне відтворення її різних явищ з метою вивчення об'єктивних закономірностей» (там же). Саме в цих значеннях даний термін використовується в педагогіці. У мистецтвознавстві, зокрема стосовно музики минулого століття, дане слово трактується трохи інакше, причому в цих трактовках також є суттєві відмінності.

У першому значенні вираз *експериментальна музика* розуміється і вживається як загальна художня оцінка проявів радикальної модернізації музично-звукового матеріалу, музичної мови, техніки композиції, стильових і жанрових стереотипів у творчій практиці другої половини ХХ століття. Синонімами «експериментальної музики» були вирази «авангардизм» або «модернізм другої хвилі». До експериментальної музики звичайно відносили, наприклад, французьку «конкретну музику». Один з засновників останньої – композитор П'єр Шаффер був також одним з перших (у 50-ті роки), хто звернувся до поняття *musique expérimentale* у намаганні поєднати творчі пошуки французьких авторів конкретної музики (*musique concrète*), німецьких композиторів електронної музики (*elektronische Musik*) і північноамериканських представників магнітофонної музики («*tape music*»).

У ті ж самі часи словосполучення «експериментальна музика» отримало негативну емоційно-оцінну конотацію в музично-критичній літературі. Як зауважив німецький дослідник Х-К. Метцгер, словосполучення *експериментальна музика* часто застосовувався нарівні з іронічними або відверто принизливими виразами, типу «мистецтво інженерів», «музичне розщеплення атома», «алхімічна кухня», які вказують

на штучність і художню сумнівність, безплідність намагань композиторів-модерністів (Metzger, 1959). Сьогодні подібні характеристики важко зустріти в музично-критичній літературі.

Нарешті, у третьому сенсі слова *експериментування* має вважатися одним з принципів творчого процесу створення музики. Саме на цьому значенні потрібно наголосити у роботі з майбутніми вчителями музичного мистецтва. Важливо усвідомити, що композитори дуже часто починають працювати над новим твором з випробування можливостей того чи іншого інструменту, або тематичного матеріалу, або технічного прийому компонування. Композиторські дії за даним творчим принципом описав у своїй «Музичній поетиці» Ігор Стравінський (Stravinsky, 1947). З певного погляду, імпровізація та експромт, тобто дії, які дуже часто супроводжують процес компонування, є нічим іншим, як творчим експериментом. Автори модерністської музики, намагаючись знайти принципово нові засоби виразності та художні смисли, були природно налаштовані на творчий експеримент. Його головною метою була перевірка: а) ефективності композиторської техніки; б) художньої реакції слухачів на створену звукову форму. У руслі музичного авангардизму навіть намітилося таке спрямування творчості, як «експеримент із сприйняттям», особливістю якого була перевірка толерантності слухачів, виявлення – до яких меж можна доводити їх терплячість до різного роду звукових випробувань та провокацій в жанрі хепенінгу (happening).

Особливим масштабом і специфічними ефектами принцип мистецького експерименту набув у руслі алеаторичної музики. Тут він став невід’ємною властивістю творчого процесу, його технології та його естетики. Ніхто – ані композитор, ані виконавці, ані слухачі алеаторичного твору – не могли заздалегідь розрахувати остаточний звуковий результат його презентації. Сама ідея алеаторичної техніки творчості полягала в тому, що у фундамент процесу створення і виконання музичного опусу закладався елемент випадковості. Інколи він забезпечувався певним математичним

розрахунком (на основі формул теорії імовірності), інколи – якимось позамузичним випадковим процесом (на зразок викидання гральних кісток), або за допомогою електронно-обчислювальної техніки (комп'ютерні моделі *random process*), а інколи – довільним суб'єктивним вибором варіантів звукового оформлення, який доручався виконавцям та слухачам.

Як бачимо, принцип мистецького експерименту є природним і, можна сказати, базовим принципом поетики музичного модернізму. Це дає підстави вважати його однією з основних підстав запропонованої методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з модерністською музикою. Цей принцип має універсальне значення в нашій методиці. Він є важливим і для того, щоб усвідомити специфіку модернізму як явища музичної культури, і для засвоєння музичних діалектів та технологій композиції, і для підготовки до виконавської та вербальної інтерпретації музичних творів. Також, наголосимо, цей принцип є дуже ефективним для пробудження інтересу до модерністської музики, формування мотивації, в тому числі – прилучення студентів до педагогічного експериментування на заняттях з музичного мистецтва.

Навчальні форми реалізації даного методичного принципу також можуть бути різними. У запропонованій методиці передбачено використання інтерактивних форм і методів: лабораторної роботи з різними джерелами звуку, рольової гри, командної гри-змагання, самостійних творчих завдань, індивідуальних педагогічних проєктів, колективної імпровізації (більш детально ці форми і методи будуть розкриті в наступному розділі дисертації).

Завершуючи розгляд методичних принципів, прийомів і форм підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з матеріалом модерністської музики, зазначимо декілька головних **умов** здійснення даного освітнього процесу.

Перша умова має, так би мовити, етичний характер. Йдеться про необхідність створення і послідовного дотримання на заняттях неупередженого ставлення до будь-яких, навіть самих дивовижних і

непривабливих з першого погляду проявів Модернізму. Викладач має бути зразком толерантного і поважного ставлення до митців-модерністів та їхніх творів. Для забезпечення цієї умови варто познайомити студентів із зразками брутальної критики, яку обрушували на голови митців-новаторів їх колеги, критики та публіка. Часто об'єктами такої критики ставали твори, які сьогодні визнаються класикою мистецтва XX століття. Наприклад, доцільно розглянути зі студентами гучні скандали, які супроводжували прем'єри балетів «Парад» Е. Саті і «Весна священна» І. Стравінського; проаналізувати аргументи критиків і підібрати відповідні контр-аргументи на користь цих видатних творів минулого століття. Переконаливими документами, які свідчать про крайнощі критики, про інтолерантність публіки, є малюнки-шаржи і карикатури. Скажімо, увазі студентів можна запропонувати карикатуру на концерт, що відбувся 31 березня 1913 року під керуванням А. Шенберга (Додаток В)

Друга умова, яку має забезпечити викладач у процесі впровадження розробленої методики, це швидке розширення студентського досвіду спілкування з модерністським мистецтвом. Чим більш інтенсивним буде процес ознайомлення майбутніх учителів музичного мистецтва з конкретними творами модерністської музики, живопису, архітектури, літератури, інших видів мистецтва, тим більш успішним буде процес засвоєння мовних діалектів, стилів, жанрів Модернізму. Студенти мають впевнено відчувати, що набуття емпіричного досвіду – це важлива сторона навчання. Для того, щоб у них виникло подібне переконання, викладач має проявляти інтерес до процесу накопичення художніх вражень у його підопічних. Цьому можуть слугувати періодичні короткі усні звіти студентів щодо сприйнятих творів, більш розгорнуті бесіди, в яких проявляється певне естетичне ставлення і аналітичні висновки майбутнього вчителя музичного мистецтва щодо конкретних творів. Корисним засобом раціонального упорядкування даного процесу можуть стати нотатки (на зразок щоденника), в яких фіксується фактична інформація про сприйнятий твір, перші

враження, спостереження, думки, тобто результати художньої рефлексії майбутнього вчителя музичного мистецтва

Третя умова, яка має особливо важливе значення – належний відбір художніх зразків для поглибленого знайомства з творами модерністського мистецтва. Відібрані викладачем твори мають відповідати комплексу вимог. Вони мають бути: а) естетично привабливими; б) нескладними для чуттєвого сприйняття; в) високо індивідуалізованими; г) програмними в конкретному або розширеному сенсі (тобто, з розвинутою тематичною драматургією).

Вимогу естетичної привабливості ми вважаємо найбільш важливою. «Однією зі специфічних рис культурологічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва – зазначила Н. Овчаренко – є те, що привласнення цінностей мистецтва проходить не тільки на знаннєвому рівні, значною мірою цей процес має почуттєву основу, проходячи шлях катарсису або гедонізму» (Овчаренко, 2013: 77). З цим судженням не можна не погодитися. Зауважимо тільки, що більш широким і глибоким підґрунтям для привласнення цінностей мистецтва, у тому числі цінностей модерністської музики, є чуттєві образні уявлення, які набуваються шляхом практичних дій. Серед цих уявлень і почуттів дуже важливе місце займають гедоністичні переживання, насолода красою форм художніх творів. Однак афект катарсису в сприйнятті художніх творів займає особливе, можна сказати – виключне місце. Тому навряд чи учителі чи викладачі мистецтва можуть розраховувати на благотворну дію катарсису в повсякденній освітній діяльності. Лише при певному збігу обставин освітнього процесу виникає можливість «забезпечити» педагогічними діями катарсичну реакцію учнів-реципієнтів. Немає сумнівів у тому, що катарсичний ефект сприйняття може бути надзвичайно ефективним засобом «привласнення цінностей» мистецтва, в тому числі такого незвичного, інколи дивовижного і відчуженого, як мистецтво Модернізму.

Як показала практика роботи, найбільш щире захоплення студентів викликали твори, що так чи інакше пов'язані з фольклорною, класичною чи

джазовою традиціями, зі знайомими елементами музичної мови, звичними типами ритміки та мелодичних зворотів. До таких творів належать, наприклад, фортепіанні обробки угорських і румунських пісень Б. Бартока, польських народних мелодій В. Лютославського, болгарських наспівів П. Владигерова, українських коломийок М. Скорика, п'єси Д. Мійо і Е. Віла-Лобоса на основі латиноамериканської народної танцювальної музики. Також високі естетичні оцінки отримують твори з послідовно реалізованим прийомом стилізації барокальної, класичної або романтичної музики, такі як: *«Присвячення Шопену»* А. Казелли, *«11 етюдів у формі старовинних танців»* В. Косенка, *«Партити»* М. Скорика, *«Тихі пісні»* В. Сильвестрова.

Друга вимога, якій мають вдовольняти задіяні в роботі твори – це їх простота для сприйняття і розуміння. Питання про складність чи простоту сприйняття художнього твору є дуже серйозним і багатограним. Ми не маємо зараз наміру і можливості заглиблюватися в його аналіз. Його наукове рішення потребує звернення до питань психології мистецтва, до аналізу індивідуально-типологічних властивостей особистості. Також питання складності художнього твору може аналізуватися з позицій точних методів теорії інформації, формальної логіки, концепцій детермінізму тощо. Для розробленої нами методики безпосереднє значення мають ті властивості форми музичного твору, від яких у найбільшій мірі залежить простота чи складність процесу його сприйняття. До таких властивостей належать:

а) часовий масштаб (чим коротшим є твір, тим легше реципієнту концентрувати увагу на сторонах і деталях композиції, тим краще він може уявити його цілісну організацію);

б) щільність фактури (чим менш щільною і більш прозорою є фактура, чим більш одноманітною і зрозумілою є її побудова, тим легше музиканту-виконавцю і слухачеві контролювати логіку устрою і розвиток музично-інтонаційного тексту);

в) чіткість тематичної побудови композиції, відкрystalізованість тематизму, наявність рефренів, що забезпечують можливість диференціації основних і другорядних елементів архітекtonіки.

Наступна вимога до творів, які доцільно використовувати в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва – висока міра індивідуальності форми і художніх образів, які здатні забезпечити, по-перше, впізнаваність конкретного твору, а по-друге – виникнення у свідомості реципієнта яскравих, оригінальних, емоційно насичених образів.

З критеріями простоти, доступності, високої міри індивідуальності пов'язана ще одна вимога до модерністських творів, які мають бути рекомендовані для впровадження в освітній процес. Йдеться про якість музичної композиції, яку звичайно позначають коротко як програмність. Під програмністю розуміють наявність у нотному тексті твору якогось словесного заголовку (назви музичного чи літературного жанру), присвяти, короткого пояснення автора щодо образного змісту композиції. Інколи програма до музичного твору існує у вигляді незалежного тексту, створеного автором, музикантом-виконавцем або музичним критиком. Існує також музикознавче уявлення про так звану «приховану програмність». Її розуміють як таку тематичну драматургію твору, що дозволяє уявити літературно- чи сценічно-драматургічний аналог. При сприйнятті такого твору уява слухача має змогу збудувати якийсь сюжет, оповідання, драму, в якій приймають участь герої, асоційовані з темами і тематичними розділами композиції. Теоретично приховану програмність можна виявити в будь-якому творі, побудованому на основі теми, а ще краще – декількох тем. Масштабні композиції в жанрах сонати, фантазії, концерту завжди доцільно аналізувати з точки зору загальних принципів театральної, літературної, кінематографічної драматургії, залучаючи для цього метод сторітеллінгу, тобто створення словесної програми-аналога. Даний принцип ми застосовували у експериментальній роботі зі студентами при знайомстві з фортепіанним концертом І. Стравінського і сонатою П'єра Булеза.

Використання програмних і приховано-програмних творів дозволяє істотно полегшити сприйняття музичних творів Модернізму, зробити враження більш конкретними, яскравими, опуклими. Також залучення подібних творів дає змогу формувати словесно-герменевтичні уміння майбутніх учителів музичного мистецтва.

Високу ефективність можуть отримати музично-драматичні твори (опери, балети, мюзикли), що мають захоплюючий сюжет, відрізняються яскравими персонажами і можуть бути репрезентовані естетично привабливими фрагментами композиції. До таких творів належать, наприклад, опери «Воцек» А. Берга, «Соловейко» і «Походження повіси» І. Стравінського, «Розумниця» К. Орфа, «Солдати» А. Циммермана, «Нос» Д. Шостаковича, «Тригрошова опера» К. Вайля, «Вій» В. Губаренка, балети «Парад» Е. Саті, «Весна священа» І. Стравінського, «Чарівний мандарин» Б. Бартока

Висновки до другого розділу.

На основі проведеного у першому розділі роботи теоретичного дослідження явища модернізму в історії мистецтва, з'ясування можливостей використання творів музичного Модернізму в освітній практиці та визначення структури готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до цього напрямку педагогічної діяльності були розроблені основні положення відповідної методики. Усі компоненти розробленої методики представлені в схематичному і скороченому вигляді на таблиці 2.1.

1. Було з'ясовано, де саме в практиці підготовки вчителів музики у закладах вищої освіти може знайти своє використання модерністська музика. Встановлено, що такими практичними галузями є: а) курс історії музичної культури; б) комплекс дисциплін музично-виконавської підготовки (сольний і хоровий вокал, диригування, гра на фортепіано та інших музичних інструментах); в) курси гармонії, поліфонії та аранжування; г) розробка

студентами творчих проєктів з педагогічної практики, естетики, психології, історії художньої культури та інших дисциплін.

Таблиця 2.1. Загальна схема методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітній практиці

ПІДХОДИ:			
Культурологічний	Поліхудожній	Праксеологічний	Герменевтичний
ПРИНЦИПИ:			
культуро-відповідності, науковості, систематичності, неупередженості, послідовності, моделювання...	наочності, співробітництва, художнього синтезу, міжпредметних зв'язків...	розвивального навчання, цілеспрямованої активності, єдності художнього і технічного начал, експерименту...	семіотичної обґрунтованості суджень щодо художньої семантики, образності, педагогічної доцільності, риторики...
МЕТОДИ:			
використання жанрово-стильової моделі, проблемно-пошуковий метод, розробка ментальної мапи.	компаративний аналіз, крос-культурний аналіз, методи інтерактивної педагогіки, аналіз синтетичного твору, створення мультимедійного проєкту.	виконавські вправи, створення літературної програми твору, творчий експеримент, конкурс творчих проєктів, аранжування, композиція.	аналіз творчої мотивації, естетична дискусія, герменевтичний коментар, диспут, <u>сторітелінг</u> , ігрова апологія засобів творчості.
УМОВИ:			
1. Підбір належного репертуару для слухання, відтворення, вправ, аналізу. 2. Неупередженість, толерантність, повага до висловлених суджень. 3. Зв'язок із професійним інтересом, педагогічна спрямованість роботи.			
ФОРМУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ:			
1. Екстенсивний етап 2. Інтенсивний етап			

2. В основу методики було покладено чотири підходи: культурологічний, поліхудожній, праксеологічний і герменевтичний. Згідно з культурологічним підходом модерністська музика трактується і

репрезентується у навчальному процесі як закономірний феномен процесу розвитку мистецтва і як комплекс художніх напрямків у культурі ХХ століття. Прийняття культурологічного підходу спрямувало педагогічні зусилля на формування системного уявлення про явище модернізму в мистецтві. Даний підхід обумовлює звернення до принципів наукової обґрунтованості, систематичності, наочності; забезпечує ефективне використання методів герменевтичного аналізу та жанрово-стильового моделювання мистецької культури; дозволяє цілісно, послідовно і наочно представити прояви модернізму в різних країнах у різні історичні часи. *Поліхудожній* підхід досягає різних педагогічних цілей підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики. Він передбачає звернення до принципів наочності, проблемно-пошукового навчання, педагогіки співробітництва, застосування методів: цілісного аналізу синтетичного художнього твору; крос-культурного аналізу творів синтетичного мистецтва, які належать різним етнічним чи історичним культурам. Домінуючою формою навчальної роботи в цьому напрямку є виконання індивідуальних поліхудожніх творчих проєктів.

Праксеологічний (або діяльнісний) підхід спирається на такі види діяльності студентів: а) сприйняття, аналітичне вивчення і усвідомлення семантики музичних творів; б) виконавське засвоєння музичних творів, набуття здатності до художньо переконливої демонстрації модерністської музики учням; в) оволодіння засобами словесної репрезентації творів, викладення необхідної учням інформації, стимулювання учнівського інтересу до явища музичного модернізму. Звернення до праксеологічного підходу передбачає використання інтерактивних методів і форм роботи (гри, диспуту, командного змагання, спільної роботи над завданням, колективного проєктування). Специфічним втіленням праксеологічного підходу та відповідних методів у практиці вищої музично-педагогічної освіти є застосування різноманітних форм музично-виконавської, художньо-творчої та педагогічно-просвітницької активності студентів, таких як творчий

експеримент із звуковим матеріалом, метод ігрової апології технологічних засобів творчості, метод рекомпозиції. Специфічним принципом праксеологічного підходу в музичній освіті є індивідуальний підхід до студента, який проявляється в необхідності врахування рівня і якості сформованих у індивіда здібностей та здатності до сприйняття різних творів мистецтва, до активних творчих дій із засобами музики, танцю, образотворчих видів мистецтва, кінематографії тощо.

Необхідність *герменевтичного* підходу викликана складністю модерністської музики для сприйняття і розуміння, яка є природним наслідком новизни формальних засобів і художньо-образного змісту модерністських творів, зокрема зменшення ролі іконічних знаків традиційної емоційної семантики, послаблення парадигмальних зв'язків між морфологічними елементами тексту та ін. Герменевтичний підхід реалізується: а) у музично-виконавській версії музичного твору; б) в аналізі та подальшій словесній інтерпретації художньо-образного смислу твору; в) в інтерпретації художнього змісту музичного твору засобами хореографії, живопису, кінематографу та інших видів мистецтва. Його конкретними методами слугують сторітеллінг, ментальні карти, критичний аналіз музично-виконавських версій твору та його художніх перекладів.

3. Методи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністських творів у педагогічній практиці були розглянуті в аспекті визначених компонентів досліджуваної готовності. Було встановлено, що методичними підставами формування системно-цілісних наукових знань про модернізм слугують: *метод моделювання історичного процесу розвитку мистецтва* (модель репрезентує феномен модерністської музики у вимірах звукового матеріалу; музичної мови; техніки і технології компонування; типової образної модальності); *метод жанрового моделювання* Модернізму, який охоплює явища художнього синтезу. У формуванні здатності до розуміння модерністської музики пріоритетну роль мають методичні принципи лінгво-семіотичного аналізу твору,

розвивального навчання, різноманітності художнього матеріалу та форм його презентації. Даній меті слугують спеціально розроблені письмові вправи і навчальні тести, спрямовані на оволодіння головними технологічними принципами komponування модерністської музики, на формування елементарних навичок аналітичного слухового сприйняття музичних творів композиторів-модерністів, які дають можливість їх впізнавання, стильової атрибуції, звукової інтерпретації, обґрунтованої герменевтичної оцінки. *Формування готовності до музично-виконавської та словесної інтерпретації* мають таке методичне забезпечення: а) освоєння інструктивних етюдів і виконання музично-технічних вправ, спрямованих на формування специфічних сенсо-моторних навичок студентів (відтворення поліметрії, модальної ритміки, артикуляційно-динамічних серій тощо); б) використання методу літературного програмування (сторітеллінга), створення ментальних мап, підбору літературно-художніх аналогів. *Формування естетичного ставлення та інтересу до модерністської музики* забезпечується усім комплексом задіяних методів, серед яких особливо ефективними є апробація майбутнім учителем власної готовності до використання творів музики та інших видів модерністського мистецтва в роботі з учнями в процесі проходження педагогічної практики, або в роботі зі своїми товаришами у формі фахової рольової гри на семінарських заняттях.

Особливо важливе значення в розробленій методиці отримав метод *мистецького експерименту*, який втілюється у формах аранжування, регламентованої імпровізації та композиції. Він дозволяє найбільш повно усвідомити специфіку модернізму як явища музичної культури, засвоїти низку музичних діалектів та технологій композиції, підготуватися до виконавської та вербальної інтерпретації музичних творів, пробудити інтерес до модерністської музики та її використання на заняттях з музичного мистецтва.

4. У розділі розглянуто комплекс педагогічних умов, які забезпечують ефективне впровадження у практику розробленої методики. Перша умова –

послідовне дотримання на заняттях неупередженого, толерантного і поважного ставлення до митців-модерністів та їхніх творів. Друга умова – необхідність забезпечити інтенсивний процес розширення, накопичення студентського досвіду спілкування з модерністським мистецтвом. Третя умова – доцільний відбір художніх зразків для поглибленого знайомства з творами модерністського мистецтва, які мають бути естетично привабливими; нескладними для чуттєвого сприйняття; індивідуалізованими; програмними в конкретному або розширеному сенсі.

**РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
ДО ВИКОРИСТАННЯ МОДЕРНІСТСЬКОЇ МУЗИКИ В ОСВІТНІЙ
ПРАКТИЦІ.**

3.1. Засоби діагностики і результати констатувального експерименту з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітній практиці.

Представлена у першому розділі дисертації модель готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітньому процесі була прийнята за основу розробки методики педагогічної діагностики даної особистісної властивості. Визначені критерії та показники зазначеної готовності, а також загальна характеристика засобів діагностування представлені в таблиці 3.1.

Перший критерій, охарактеризований як *гностичний* (від грецького γνῶστικός – такий, що *володіє знаннями*). Він відповідає тому компоненту готовності, який визначено як системно-цілісне і науково обґрунтоване уявлення про явище модернізму в художній культурі. Даний критерій дозволяє встановити рівень знань майбутніх учителів музичного мистецтва щодо модернізму за допомогою двох показників. Перший показник (1.1.) – це обсяг знань термінів і рівень розуміння наступних понять: «мистецька традиція», «інновація», «модернізація», «модернізм», «консерватизм», «академізм», «авангардизм», «постмодернізм».

До цього кола знань входять: а) найменування історичних моментів чи етапів, коли в художній культурі спостерігаються імпульси модернізації творчої практики (Ars Nova, Modernne Musik, Nova Trova, New Age та ін.); б) виникнення нових жанрів (новий дифірамб, секвенція, органум, гокет, мотет, органна канцона, drama per musica, церковна кантата, комічна опера тощо); в) імена видатних новаторів (модерністів) в історії музики (Терпандр, Кукузель, Леонін, Перотін, Гвідо Аретинський, Г. де Машо, Ф. де Вітрі, Я. Пері, Д. Каччіні, К. Монтеверді, Д. Фрескобальді, К. Глюк та ін.).

Таблиця 3.1. Критерії, показники та засоби педагогічної діагностики готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітній практиці.

	Компоненти моделі готовності	Критерії готовності	Показники рівня готовності	Засоби педагогічної діагностики
1	Системно-цілісне уявлення про явище модернізму в мистецтві	Гностичний	1.1. Рівень знань щодо загальних закономірностей, понять і конкретних проявів модернізму в мистецтві. 1.2. Рівень знань про мистецький контекст модерністської музики .	Письмові та усні тести-опитування , мультимедійні тести.
2	Здатність до розуміння мови, риторики і техніки модерністських творів	Поетичний	2.1. Рівень знання художніх мов модерністських течій 2.2. Міра усвідомлення принципів риторики модерністських творів.	Мультимедійні тести, оцінка аналітичних вправ.
3	Здатність до музично-виконавської та вербальної інтерпретації модерністських творів	Інтерпретаційний	3.1. Рівень музичного виконання зразків модерністської музики. 3.2. Якість герменевтичного описання зразків модерністської музики.	Експертна оцінка
4	Мотивація до використання творів модерністської музики в освітній практиці	Аксіологічний	4.1. Міра естетичного ставлення до явища модернізму в мистецтві 4.2. Якість професійного ставлення до явища модернізму як предмету мистецької освіти	Анкетування, педагогічні спостереження, оцінка індивідуальних проєктів.

Також показником до цього критерію є інформованість студентів стосовно тих спеціальних термінів або терміноідів (тобто, приблизно детермінованих слів), якими в культурології та мистецтвознавстві позначені конкретні жанри, школи і композиційні техніки модерністської музики. Наприклад, йдеться про жанри перформансу (performance), хепенінгу (happening) та інсталяції; про нововіденську, паризьку, дармштадську, американську, польську композиторські школи Модернізму; про додекафонію, серіалізм, бруїтизм, мікроінтерваліку, алеаторику, сонористику, стохастику, конкретну музику тощо; про експресіонізм,

неокласицизм, неофольклоризм та інші «-ізми», тобто слова, що іменують конкретні течії модерністського мистецтва.

Другий показник до гностичного критерію (1.2.) – рівень знань про культурний та мистецький контекст модерністської музики. Першим чином, передбачено міру здатності студентів до аналітичного оцінювання творчих здобутків конкретних композиторів або окремі музичні твори з погляду набутих знань про модерністські стилі європейського мистецтва (експресіонізм, фовізм, символізм, футуризм, абстракціонізм, конструктивізм та ін.). Про наявність систематичних знань щодо явища модернізму свідчать уявлення майбутніх освітян про техніки творчості, що склалися в музиці та інших видах мистецтва. Наприклад, йдеться про пуантилістичну техніку в живопису (Жорж Сьора, Поль Сіньяк) і музиці (Антон Веберн, П'єр Булез); «ташизм» у живопису (Вольс, П'єр Сулаж, Жорж Мат'є) і музиці («кластери» Генрі Кауелла, «звукові поля» П'єра Шаффера); психоделічний метод в музиці (Френк Заппа) і поезії (Анрі Мішо); музичну алеаторику (Джон Кейдж, Карлгайнц Штокгаузен) та імовірнісні форми образотворчого мистецтва (мобілі Олександра Колдера, *dripping*-метод Джорджа Поллока), а також «відкриті форми» літературних творів (Стефан Малларме, Джеймс Джойс).

Ще одним аспектом оцінки рівня готовності студентів до роботи з модерністською музикою є обсяг знань про видатні модерністські твори, що належать до сфери синтетичного мистецтва. Маються на увазі, наприклад: балет Ігоря Стравінського *«Весна священа»* (синтез музики, хореографії, живопису, прикладного мистецтва); фільм *«Електронічна поема»* (синтез музики Едгара Вареза, абстрактного живопису і кінематографії); мультиплікаційний фільм *«Yellow submarine»* Джорджа Даннінга (Dunning) та музикантів гурту *«The Beatles»*.

Отже, гностична (тобто, знанієва) готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики в їх освітній діяльності має два показники і встановлюється за допомогою анкетного

опитування і тестів. Частина тестів (вони характеризуються як мультимедійні) передбачає використання комп'ютеру, який дозволяє зручно поєднувати у запитаннях вербальну, візуальну та аудіальну інформацію. Гностична готовність отримує трирівневу характеристику: а) низький рівень знань (нульовий рівень апріорі є малоймовірним, враховуючи те, що інформацію щодо традицій та новацій в музичному мистецтві пошукачі вищої освіти отримують на попередніх етапах підготовки в курсах загальної історії, світової художньої культури, історії музики тощо); б) середній рівень знань, який характеризується емпірично встановленою кількістю помилок, неточних уявлень та інформаційних лакун; в) високий рівень, що передбачає інформованість студента в усіх зазначених аспектах оцінки знань.

Другий критерій готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітньому процесі відповідає ступеню володіння мовою і розуміння риторики модерністських творів. Цей критерій позначено як *поетичний*. Тут даний термін розуміється не як розділ філології, «...в якому вивчається структура і творчі прийоми поетичних творів, їхня форма й принципи аналізу» (Поетика, 1970), а у більш широкому естетичному сенсі. У даному випадку трактування даного терміну відповідає буквальному смислу давньогрецького слова *poiētikē* – *майстерність творення*. Таке розуміння терміну поетика наслідує традицію Аристотеля і відображає «...систему творчих принципів, цілісність, системність, майстерність письменника» (Клочек, 1992: 11). У такому ж сенсі ми трактуємо поетику музики, хореографії, живопису чи іншого виду мистецтва. Дещо спрощуючи теоретичну картину музичного мислення, можна стверджувати, що знання музичної мови і риторики забезпечує зрозумілість будь-якого твору модерністської музики.

Першим показником (2.1.), що конкретизує поетичний критерій оцінювання є рівень володіння художніми мовами музичного модернізму. Згідно з концепціями українських мистецтвознавців (В. Гошовського, О. Козаренка, І. Пяковського, С. Шипа), музична мова – це звукова знакова

система, представлена рівнями фонематичної, морфологічної та синтаксичної організації. У кожний історичний період в конкретній культурі співіснують завжди декілька музичних мов (наприклад, в українській музиці XIX століття співіснували музичні мови селянського фольклору, церковних ритуалів, міської популярної музики, композиторської музики в руслі класичної європейської традиції). У XX столітті виникло багато нових музичних мов, або, можна сказати – музично-мовних діалектів. Для того, щоб не ускладнювати процес діагностики уявлень щодо систем виражальних засобів модерністської музики, студенти були ознайомлені зі спрощеною лінгво-семіотичною моделлю музичної мови. У своєму аналітичному підході до заданих в якості тестів музичних творів майбутні вчителі музичного мистецтва мали оцінити: а) якість типового звукового матеріалу, тобто фонемний ресурс мови; б) музичну лексику, тобто типові мелодичні та гармонічні елементи; в) характер синтаксичного устрою музичного тексту, тобто структуру музичних висловлень (мотиви, фрази, речення).

Наступним показником (2.2.) до поетичного критерію стало володіння музичною риторикою, яке забезпечується знаннями композиційних принципів і технологій творчого процесу. Наприклад, умовами підготовки передбачено, що майбутні вчителі музичного мистецтва мають бути ознайомлені з основними технологічними принципами звуковисотної організації мелодій та співзвуч, прийомами інваріантних перетворень теми у техніці додекафонної композиції А. Шенберга. Їм потрібно мати загальні, але чіткі уявлення про техніку акцентно-ритмічного та інтервального варіювання коротких мелодичних фраз, бо така техніка є дуже типовою для музичної поезики Ігоря Стравінського, Бели Бартока, Даріюса Мійо. Також до найбільш важливих технологічних знань належать уявлення про: засади мікратоновної композиції; принципи ладових звукорядів обмеженої транспозиції; техніку диссиметризації ритмічних структур в творчості Олів'є Мессіана; прийоми контрольованої алеаторики в творах Вітольда Лютославського. Особливо широко уживаним і тому важливим принципом

для багатьох стильових напрямків музичного модернізму є принцип стилізації (відтворення елементів певного стилю в контексті музичного твору, що належить іншому стилю).

Засобами отримання діагностичних даних за поетичним критерієм є мультимедійні тести, аналітичні та технічно-творчі вправи. В звукових тестах майбутнім вчителям музичного мистецтва пропонуються фрагменти творів музичного Модернізму, які, по-перше, мають бути ідентифіковані як зразки певного музично-мовного діалекту і, по-друге, охарактеризовані з точки зору риторичних засобів (технічних принципів і прийомів створення тематичного матеріалу, його розробки, фактурної організації, композиційно-драматургічного плану тощо). Такі тести дають можливість кількісно представити рівень знання і розуміння поезики модерністської музики.

Аналітичні вправи – це лаконічні завдання, які не вимагають від майбутніх учителів музичного мистецтва великих затрат часу і кропіткої письмової роботи. Їх суть у наступному: студенту пропонується нотний текст фрагменту певного модерністського твору. Він має бути, перш за все, озвучений голосом чи за допомогою фортепіано. Якщо цей твір не може бути якісно відтворений студентом (такими є, наприклад твори ансамблевої, оркестрової, електронної, конкретної та іншої модерністської музики), то завдання супроводжується фонограмою. Студент має проаналізувати фрагмент у заданому аспекті (особливості звуковисотної організації, ритму, синтаксису, принципи композиції) і висловити своє судження щодо заданих властивостей форми і застосованої техніки компонування, а також висловити припущення щодо можливого автора твору, жанру і стильового напрямку. Оцінка такого завдання залежить від коректності виконаного аналізу та влучності суджень щодо мови, риторики, жанру і стилю.

Технічно-творчі вправи є більш складним, але, при цьому, більш ефективним і цікавим для студентів засобом діагностики. Зазначимо тут, що подібні вправи мають в розробленій методиці не тільки діагностичну, але й важливу дидактичну функцію (про цей метод йшлося у попередньому

розділі роботи). Типовими завданнями для таких навчальних тестів є, скажімо, такі: а) побудувати каденційну за архітектонічною функцією послідовність співзвуч на основі заданого рядку з 12 тонів; б) доповнити мелодійну послідовність, користуючись наданими звуковисотними, ритмічними та артикуляційними серіями; в) побудувати атональну мелодичну тему і отримати її варіанти шляхом дзеркальних перетворень і пермутацій (рис. 3.3); г) завершити музичну думку, дотримуючись закономірностей відповідної мовної системи; д) гармонізувати мелодію засобами музичної мови П. Хіндемита тощо. Оцінка технічно-творчих вправ здійснюється на основі спільного висновку експертів, до якої входить екзаменатор і викладач, добре знайомий з учасниками експериментальної групи.

Третій критерій оцінювання готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики охарактеризовано як *інтерпретаційний*. За цим критерієм визначається здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до музично-виконавської та вербальної інтерпретації модерністських творів. Цьому завданню слугують два показника. Перший з них (3.1.) є найбільш традиційним для завдань музично-педагогічної діагностики. Йдеться про якість вокального чи інструментального виконання зразків модерністської музики. Впровадження в життя даного експериментального засобу має, звичайно, дуже обмежений характер. Висока якість виконання як правило передбачає попередню підготовку: знайомство з твором, «декодування» нотного запису, подолання технічних складнощів тощо. У нас не було можливості забезпечити сувору регулярність такої методично забезпеченої роботи. Отже, для реалізації музично-виконавського тесту були використані дуже невеликі, інтонаційно і технічно нескладні фрагменти доступних для прочитання з листа фортепіанних творів. Зрозуміло, що якість виконання такого завдання у великому ступені залежить від музичних здібностей та рівня музично-виконавської компетентності пошукача освіти. Цей чинник

ніяк не можна було виключити із запропонованої діагностичної методики. Можливо було тільки зробити певну корекцію підходу до оцінювання результату музично-виконавських дій. Головним завданням виконання таких фрагментів було виявлення учасником експерименту їх художньо-образного смислу і досягнення максимальної виразності звукового оформлення усвідомленого композиторського задуму.

Другим показником інтерпретаційної готовності учителя музики (3.2.) є здатність студента до словесної інтерпретації художнього змісту невеликого музичного твору або його фрагменту. Ця здатність також має кореляцію із багатьма компетентностями майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема з якістю володіння ресурсами мовлення, досвідом усних («на публіку») та письмових висловлень про музику, тобто з герменевтичною компетентністю. Поняття герменевтичної компетентності було розроблено в працях О. Олексюк, О. Полатайко, Л. Степанової. Під герменевтичною компетентністю учителя музичного мистецтва Людмила Степанова розуміє «інтегративну якість спеціаліста, яка характеризується його здатністю до цілеспрямованого сприйняття, адекватного декодування та ідентифікації інформації закладеної у художніх текстах, розуміння та тлумачення смислів художнього тексту у педагогічному аспекті» (Степанова, 2018: 215). У своєму дослідженні герменевтичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва Л. Степанова спирається на низку критеріїв і показників. Ми скористувалися запропонованим дослідницею критеріями «конструювання художньо-концептуальних моделей» та «педагогічної риторики» (там же, с. 219). Показниками до першого з названих критеріїв слугують «контекстуальна відповідність моделі художньому тексту: цілісності, органічності і когерентності його елементів». Показники до другого критерію – «уміння використовувати художньо-риторичні прийоми створення тексту інтерпретаційної педагогічної промови, наявність певного рівню сформованості герменевтично-педагогічного лексикону та усвідомлення педагогічної мети та доцільності риторичних засобів» (там же).

Уточнимо головні властивості словесної інтерпретації, які слугували орієнтирами для оцінки даного аспекту готовності в нашій роботі. Оцінюванню за трьох бальною шкалою підлягала, по-перше, міра повноти вербальної характеристики звукового процесу. Йдеться про словесну передачу: а) чуттєвих вражень від швидкості, енергійності, складності, упорядкованості звукового процесу; б) вражень щодо властивостей уявного предмету музичного висловлення; в) емоційної реакції на звукову форму; г) образних та понятійних асоціацій; д) встановлених у процесі сприйняття значень музично-лексичних елементів; є) смислів музичного тексту в найширшому контексті стилів, жанрів, топік, культурних явищ. Оцінка (низька, середня чи висока) залежала від успішного описання музичного артефакту за названими параметрами. Власно літературні якості студентських герменевтичних текстів (риторичної майстерності, різноманітності лексичних засобів, прийомів виразності, когезії тексту тощо) для нашого напрямку дослідження є не принципово важливими, і тому не впливали на оцінку. Потрібно додати, що міра готовності студентів до виконавської та вербальної інтерпретації модерністської музики визначалася, так само як і оцінка творчих вправ (показник до попереднього критерію) групою викладачів-експертів.

Четвертий критерій, обраний для педагогічної діагностики готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вживання модерністської музики в педагогічній практиці позначено як *аксіологічний* (від грецького слова *αξια* – цінність). Ми цілком погоджуємося з думкою О. Листопад, за якою «Аксіологічний підхід до процесу становлення творчої особистості виділяється серед інших методологічних підходів тим, що аксіологія...може розглядатися як методологічна основа нової філософії освіти, оскільки має за мету введення суб'єктів освітнього процесу у світ цінностей і надання ним допомоги у виборі особистісно значущої системи ціннісних орієнтації (Листопад, 2013: 138)

Аксіологічний критерій у нашому дослідженні відповідає четвертому компоненту моделі готовності – мотивації до використання творів модерністської музики в освітній практиці. Ціннісна мотивація є специфічною і найважливішою для будь-яких мистецьких дій. Саме мистецтво є однією з найважливіших цінностей культури. У діяльності вчителя мистецтва ціннісним орієнтиром є також досягнення педагогічних цілей. Отже аксіологічне спрямування трактується як основа підготовки і важливий критерій готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання творів модерністського мистецтва в освітній практиці.

Оцінка аксіологічної мотивації встановлювалася за двома показниками. Перший з них – міра естетичного ставлення до явища модернізму в мистецтві. Виявити її можливо двома засобами: за допомогою анкетування, коли студенту пропонується самому усвідомити і оцінити своє щире ставлення до явища художнього модернізму. Очевидно, що ми не могли покластися на достовірність однозначних відповідей на це питання. Сам вираз «ставлення до мистецького твору» може трактуватися по-різному. Окрім того, явище модернізму, як ми встановили у теоретичній частині роботи, є надзвичайно строкатим, здатним викликати різні, навіть діаметрально протилежні естетичні реакції.

Отже, у розробленій діагностиці реальне ставлення пошукача освіти до модерністського мистецтва встановлюється за допомогою «Анкети-1», що включає до свого контенту низку корелюючих запитань. Наприклад, в анкеті містяться (звичайно, не підряд, а за принципом «перехресного контролю») такі запитання:

- Як Ви вважаєте: чи існують твори Модернізму, які можна назвати красивими (варіанти запитання: прекрасними, потворними, трагічними, комічними, іронічними...)?

- Чи є такі твори модерністського мистецтва (музики, танцю, поезії, живопису, скульптури, архітектури...), які вам хотілося би переглянути,

переслухати, перечитати? Чи можна назвати їх прекрасними красивими? Якщо такі твори є, то чому вам хотілося би відновити їх сприйняття?

- Назвіть, будь ласка, твори Модернізму (музики, танцю, поезії, живопису, скульптури, архітектури...), які вам хотілося би переглянути, переслухати, перечитати? У чому причина Вашого інтересу до цих творів?

- Чи подобаються Вам музичні твори А. Шенберга та інших композиторів нововіденської школи (Б. Бартока, І. Стравінського, С. Прокоф'єва, В. Лютославського...)? Чим саме вони подобаються?;

- Який музичний твір І. Стравінського (А. Шенберга, А. Берга, Б. Бартока, С. Прокоф'єва, В. Лютославського...) вам подобається більше за інші їх композиції? Яка причина надання переваги цьому твору?;

- Якщо Вам запропонують відвідати оперний спектакль – постановку одного з наступних творів Модернізму: опера А. Берга «Воцтек», опера К. Орфа «Розумниця», опера І. Стравінського «Соловейко», опера Д. Шостаковича «Ніс», то який спектакль Ви оберете? Або відмовитесь від пропозиції? З якими з названих оперних творів Ви не знайомі, але бажаєте познайомитися?

- Якщо Вам запропонують відвідати балетний спектакль – постановку одного з наступних творів модернізму: балет Е. Саті «Парад», балет І. Стравінського «Весна священна», балет Б. Бартока «Зачарований мандарин», балет Мориса Бежара «Симфонія для однієї людини» на музику П. Шаффера та П. Анрі, то який спектакль Ви оберете? Або відмовитесь від пропозиції? З якими з названих оперних творів Ви не знайомі, але бажаєте познайомитися? І так далі.

Наведені та інші відповіді на запитання анкети (вона наведена у Додатку С) оцінюються за допомогою балів: «0» балів – при відсутності відповіді або за однозначно негативну коротку відповідь, 1 бали – за однозначну коротку позитивну відповідь, 2 бали – за розгорнуту і аргументовану відповідь, що виявляє позитивне ставлення студента до артефакту модерністського мистецтва.

Другий показник до аксіологічного критерію пов'язаний безпосередньо зі сферою професійної мотивації майбутнього вчителя музичного мистецтва. Йдеться про оцінку якості ставлення студента до явищ модернізму як до предмета мистецької освіти. Для оцінювання за цим показником також розроблена «Анкета-2». Вона включає, наприклад, такі запитання:

- Як Ви вважаєте, чи потрібно (варіанти: можливо, доцільно) знайомити учнів початкової (варіанти: основної, старшої) школи на уроках музичної культури з творами модерністської музики?

- Якщо би Вам доручили провести заняття з учнями початкової (варіанти: основної, старшої) школи на тему Модернізм у музичному мистецтві, то який музичний (варіанти: хореографічний, живописний, графічний, літературний...) матеріал Ви би обрали в якості зразків цього мистецтва?

- Якщо би Вам доручили провести заняття з учнями основної (варіант – старшої) школи на тему модернізм у музичному мистецтві, то які форми і методи роботи з учнями Ви би обрали для репрезентації художніх творів (варіанти: порівняльного аналізу, вивчення системи художньої мови, герменевтичного описання...)?

Окрім анкети при оцінюванні за даним критерієм враховувалися спостереження, які велися дослідником-експериментатором під час проведення діагностичних процедур.

Діагностичний експеримент проводився у навчальних закладах України і Китаю: у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського; у Музичному училищі при Лешанському класичному університеті (Leshan School of Music, Leshan Normal University) на заняттях у класі фортепіанної підготовки і позакласній роботі «Гуртка сучасної музики»; в художній школі «Xiangyun Dahe», міста Ченду провінції Сичуань (КНР). Експеримент проводився під час нашого строку навчання в аспірантурі в період з 2019 по 2023 рік. Тестування і анкетування українських студентів та магістрантів здійснювалися за планом

роботи Науково-методичної лабораторії «Інновації мистецької освіти» при Інституті музичного і хореографічного мистецтва ПНПУ.

Діагностичний експеримент включав такі дії: педагогічні спостереження, анкетування і тестування студентів. Для більшої зручності організації експериментального процесу студентам пропонувався комплексний тест, який дозволяє експериментатору оцінювати рівень готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики одразу за першим і другим критеріями діагностик.

Запропонований студентам тест складається з трьох частин. Усі запитання в цих розділах спрямовані на виявлення емпіричних і теоретичних знань, а також образно-чуттєвих уявлень про явище музичного модернізму. Перший розділ містить запитання, що передбачають вибір однієї правильної відповіді. У другому розділі тесту студент має вирішити більш складне завдання, а саме – обрати дві правильні відповіді. Третій розділ містить мультимедійні завдання. Він пропонує учасникам тестування прослухати музичні фрагменти (аудіальні або аудіо-візуальні кліпи), які мають бути сприйняті дуже уважно і аналітично з метою визначення їх відношення до певного модерністського стилю або до певної композиторської техніки. Даний тест охоплює широкий спектр музично-модерністських явищ, починаючи від нововіденьського експресіонізму і дванадцятитонової техніки до електронної музики та мінімалізму. Більш повно зміст даного тесту та результати його впровадження під час діагностувального експерименту надані у Додатку D.

Зазначимо, що розроблений тест знайшов більш широке використання. Він був далі застосований за межами констатувального експерименту. Проведення широкого опитування учнівської молоді дозволило отримати надійні емпіричні дані про міру знайомства нових поколінь з явищем модернізму як найбільш характерним проявом і тенденцією сучасної художньої культури. Можна прогнозувати, що проведення подібного тестування в консерваторіях, коледжах, університетах та інших закладах

професійної музичної освіти дозволить зробити висновки щодо ступеню поширеності знань з теорії модерністської музики. Як наслідок, серії таких опитувань можуть надати освітянам та культурним діячам рекомендації щодо вдосконалення методики викладання і стратегій культурного виховання спеціалістів. Широкий педагогічній громадськості отримані дані можуть надати можливості самооцінки та ознайомлення з практикою і теорією модерністської музики, що буде сприяти подальшому її дослідженню та застосуванню в освітньому процесі сучасної школи.

На основі проведеного тестування було отримано широкий масив статистичних даних. Після подальшого їх упорядкування за встановленими критеріями і показниками, ми отримали комплексну статистичну картину рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики. Дану ситуацію репрезентують таблиці 3.2, 3.3, 3.4 і 3.5. (Додаток Е). Зведені до купи за всіма критеріями кількісні дані представлено нижче у таблиці 3.6. та малюнку 3.1.:

Таблиця 3.6

Загальні (за всіма критеріями) результати оцінювання рівня готовності до використання модерністської музики в освітньому процесі у ході діагностичного експерименту

Рівні	Критерії												Узагальнений результат		
	Гностичний			Поетичний			Інтерпретаційний			Аксіологічний			Вибірка 1	Вибірка 2	Загалом
	Вибірка 1	Вибірка 2	Загалом	Вибірка 1	Вибірка 2	Загалом	Вибірка 1	Вибірка 2	Загалом	Вибірка 1	Вибірка 2	Загалом			
	n=65	n=70	n=135	n=65	n=70	n=135	n=65	n=70	n=135	n=65	n=70	n=135	n=65	n=70	n=135
Сер. оцін.	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
В	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Д	3,08	0,00	1,48	1,54	0,00	0,74	4,62	2,86	3,70	1,54	0,00	0,74	1,54	0,00	1,48
С	4,62	2,86	3,70	4,62	0,00	2,22	10,77	11,43	11,11	4,62	2,86	3,70	4,62	2,86	3,70
Н	92,31	97,14	94,81	93,85	100,00	97,04	84,62	85,71	85,19	93,85	97,14	95,56	93,85	97,14	94,81
Сер. оцін.	20,48	20,88	20,69	15,50	15,39	15,44	35,02	35,84	35,45	21,85	21,66	21,75	23,74	23,87	23,81

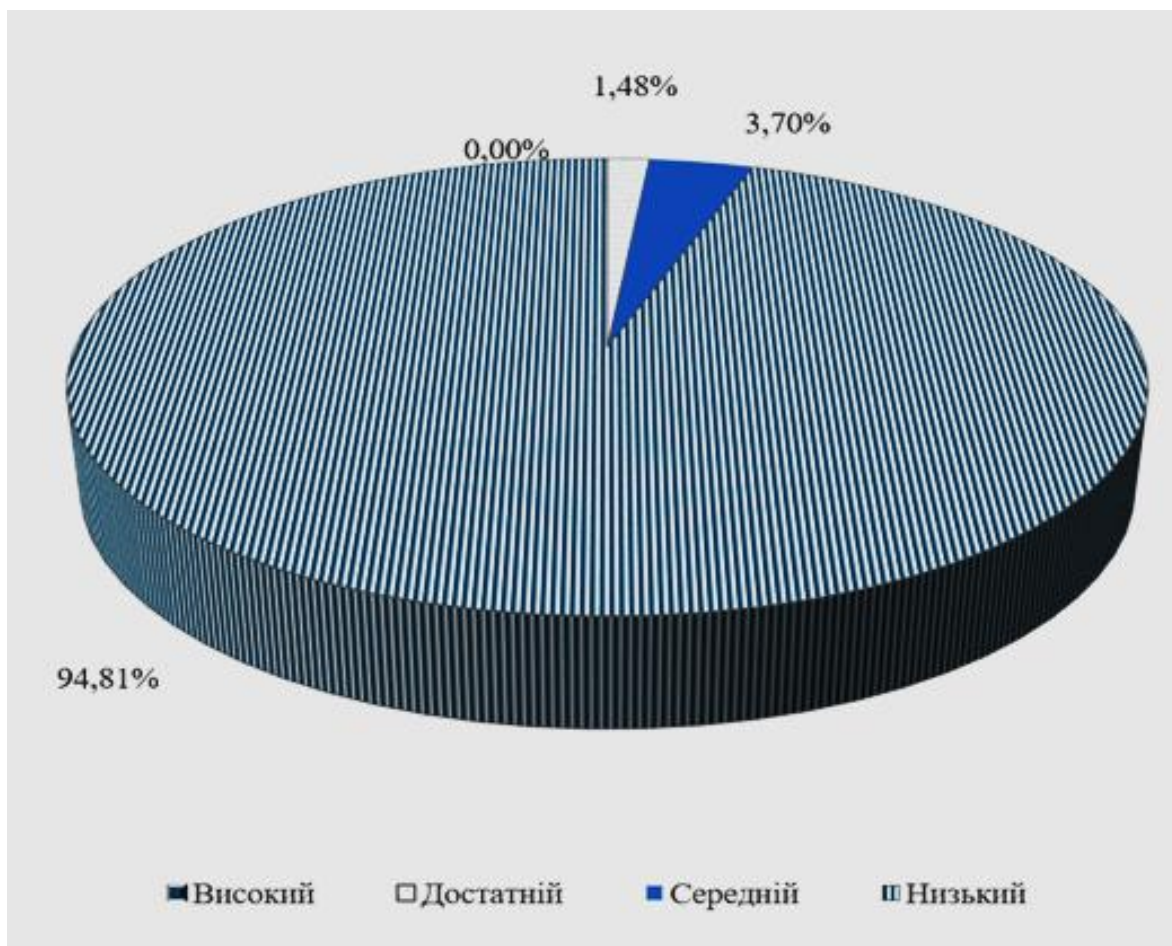


Рис. 3.1. Узагальнені (за всіма критеріями) результати оцінювання рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітньому процесі у ході діагностичного експерименту

Перейдемо тепер до інтерпретації отриманих статистичних даних. Як було встановлено, студенти (як українські, так і китайські), мають невірне розуміння головних понять, що характеризують явище модернізму, або не мають про це ніякого уявлення. Вони володіють також мізерними уявленнями про історичні, культурологічні, естетичні, поетичні та стилістичні межі цього мистецького явища. Про це свідчать дані оцінки за гностичним критерієм (достатній рівень - всього 1,48%, високий рівень – 0%). Ще гірший результат дала перевірка уявлень студентів щодо поезії музичного Модернізму (відповідно 0,74% та 0%). Таким самим став результат оцінки рівня готовності за аксіологічним критерієм. В цілому ці дані свідчать про те, що пошукачі вищої музичної освіти мають недостатні

знання творів модерністської музики та її поетики; не мають уявлення про сутність явища модернізму в історії світового мистецтва; не проявляють інтересу і симпатії до модерністських творів, ніяк не цінують їх естетичних якостей і не уявляють дидактичного сенсу та можливостей їх використання в практичній освітній діяльності.

3.2. Хід та результати формувального експерименту з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітній практиці.

Формувальний експеримент здійснювався поетапно. **Перший етап** охарактеризований як *екстенсивний*. Він був спрямований головним чином на наступні педагогічні завдання: а) надання студентам систематизованої та якомога більш повної інформації про явище модернізму в музичному мистецтві; б) формування несуперечливого теоретичного уявлення про модернізм як закономірне явище в розвитку світової художньої культури; в) формування досвіду аналітичного чуттєвого сприйняття і естетичного переживання творів модерністського мистецтва; г) формування ціннісних відношень до модернізму в мистецтві.

Рішення цих завдань спиралося, перш за все, на культурологічний підхід і керувалося принципами науковості, систематичності, послідовності, наочності. Найбільш концентроване втілення даний підхід знайшов у використанні методу жанрово-стильового моделювання мистецької культури. Не менш важливими для розв'язання першочергових завдань першого етапу практичної роботи був поліхудожній підхід, який на даному етапі проявив себе у підборі та презентації зразкових творів модернізму, використанні артефактів синтетичного мистецтва. Праксеологічний підхід на першому етапі експерименту був виражений у застосуванні інтерактивних методів і форм освітнього процесу. Герменевтичний підхід обумовив зміст і форму роботи з художніми текстами: головна увага при демонстрації, презентації,

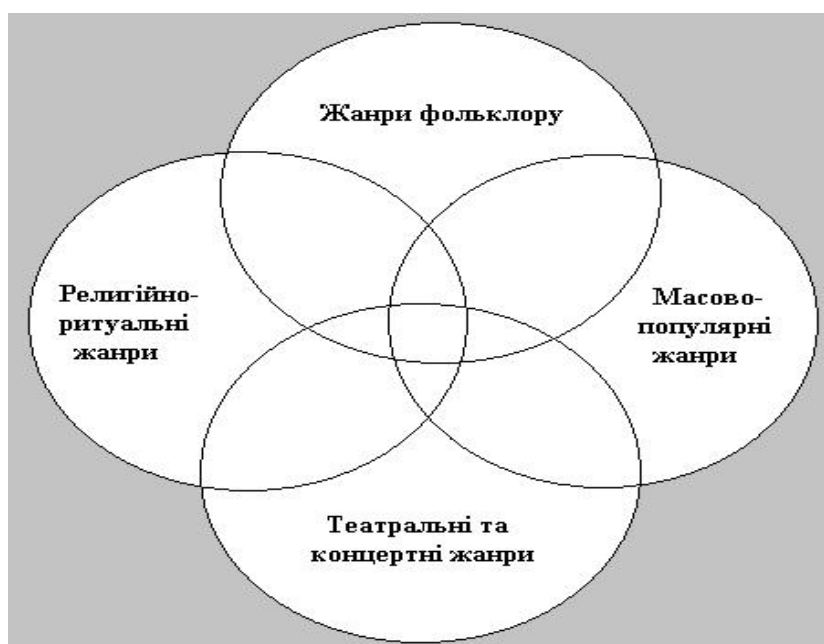
обговоренні творів приділялася художньо-образному змісту та семіотичним засобам його втілення. Розглянемо основні властивості задіяних методів роботи та особливості їх впровадження в перебігу експерименту.

У формуванні цілісного і теоретично систематизованого уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва про модернізм в художній культурі ми спиралися на метод жанрово-стильового моделювання художньої практики в конкретному суспільстві, запропонований С. Шипом. Даний метод продовжує наукову традицію осмислення художньої практики певної конкретної культури (на певному історичному етапі або в діяхронії) в категоріях жанру і стилю (Зазначена традиція бере початок від трактатів Іоанна де Грохео і представлена історико-теоретичними працями Гвідо Алдера, Генриха Еггебрехта, Карла Дальхауза, Германа Данузера та ін. музикознавців). Жанрові категорії є універсальними, як для всього мистецтва в цілому, так і для будь-якого окремого прояву мистецької діяльності. Метод жанрово-стильового моделювання культури був апробований в музично-педагогічних дослідженнях. (Ван Чуныцзе (2022), Ма Ши (2023)).

Головна мета жанрово-стильової моделі культури – охоплення «єдиним наочно-образним уявленням» усіх проявів художньої практики в цілісному культурному організмі, для чого такі прояви набувають граничну схематизацію і приводяться до абстрактних понять. Такі теоретичні дії позбавляють окремі художні явища ознак неповторності. «Тому – зауважує дослідник – не можна вимагати від моделі повноти відображення всіх індивідуальних і групових (типових) властивостей явищ, співвіднесених із модельним аналогом» (Шип, 2004: 4). У нашому дослідженні іконічна (тобто, в даному контексті – візуальна просторова) модель жанрового устрою європейської музичної культури має стати, образно кажучи, тим полем, на яке можна спрямувати проєкцію модерністських напрямків, стилів, технологій творчості. Така модель може надати можливості для демонстрації

принципових змін, що відбуваються протягом деякого часу розвитку європейського мистецтва.

Для утворення іконічної жанрово-стильової моделі ми звернулися до методу «діаграм Венна», що дозволяє наочно відобразити співвідношення між теоретично встановленими класами об'єктів чи понять. У спрощеному уявленні європейська музична культура від кінця XIX до початку XX століття, коли музичний модернізм набув особливого значення, може бути представлена чотирма великими жанровими класами: 1) традиційною усною музикою (у тому числі найдавнішим селянським фольклором); 2) релігійною музикою (зокрема, церковно-обрядовими жанрами); 3) композиторською музикою театральних і концертних жанрів; 4) масово-популярною музикою, що актуалізується масово-медійними засобами. Між цими сферами існує взаємодія, внаслідок якої виникають жанри, причетні одразу до декількох головних розрядів (наприклад, композиторські твори в церковних жанрах, що призначені для концертного виконання, або твори масово-популярної музики, які стають артефактом усної народної творчості тощо). Наочно жанрова структуру європейської музичної культури кінця XIX – початку XX ст. була представлена студентам в перебігу формувального експерименту (рис. 3.1.)



3.1. Наочна жанрова модель західноєвропейської музичної культури XIX – XX століть.

Одним з провідних завдань першого етапу експерименту було формування ясного, всебічного теоретично обґрунтованого уявлення про модернізм. У першу чергу майбутній учитель музичного мистецтва має усвідомлювати, що модернізм є природним для мистецтва і цілком закономірним для його розвитку явищем, яке різноманітно проявляє себе в історії художньої культури людства. Розвиток мистецтва, у тому числі музики, забезпечується спорадичним оновленням естетики, поетики, інтонаційної мови. В процесі історичних змін в культурі змінюються музичні жанри, виникають і трансформуються музичні стилі. Зазвичай оновлення мистецтва йде повільно і плавно, забезпечений стараннями анонімних авторів. Так розвивається музичний фольклор і релігійно-ритуальна музика. Однак часом процес модернізації активізується, набуває розмаху і швидкості, стає помітним для багатьох членів суспільства.

Разом зі студентами, з опорою на їх музично-історичні знання, було виявлено, що помітними епізодами модернізації європейської музики були, наприклад: реформа системи музичного письма Гвідо Аретинського (XI сторіччя), виникнення техніки контрапункту в практиці церковної хорової музики (XII ст., Леонін, Перотін, школа Сен-Марсїаль), усталення меси як музичного жанру композиторської музики (XIV ст., Г. де Машо); теоретичне осмислення природи акордів терцевої структури (XVI ст. Дж. Царліно); створення жанру опери (XVII ст., флорентійська камерата, К. Монтеверді); модернізація ансамблевої інструментальної музики (композитори мангеймської школи, Й. Гайдн); оперна реформа Х. В. Глюка; оперна реформа Р. Вагнера і так далі. Згадані епізоди модернізації музичного мистецтва складаються в цілісну та несуперечливу картину розвитку музики.

Шляхом колективного обговорення проблеми студенти прийшли до наступного логічного висновку: у процесі розвитку мистецтва конкурують

між собою: а) тенденція до збереження форм та смислів музики, яку можна охарактеризувати поняттям «традиціоналізм»; б) тенденція до зміни форм і смислів, яку логічно буде позначити як «модернізм». Таке уявлення щодо модернізму є необхідним для того, щоб вірно сприймати і осмислювати модерністські твори, в яких обов'язково проявляють себе не тільки тренд до оновлення, але також і природне для мистецтва дотримання певних традицій.

Далі увагу учасників експерименту було спрямовано на той факт, що наприкінці ХІХ століття, і особливо на початку ХХ століття в західних європейських країнах та в США спостерігається різке посилення модерністського тренду. Спрага оновлення охоплює представників усіх видів мистецтва. Вона проявляється у різкому відході від традицій; у розробці кардинально нових художніх мов (систем засобів виразності); у створенні надзвичайних образів, що заперечували естетичному смаку або навіть моральним вимогам до змісту художнього твору; у виникненні десятків стильових напрямків, течій та індивідуальних манер. Інколи цей час характеризувався як «кінець віку» (франц. вираз - «фен де сьєкль»). У музиці він відзначений революційними творами Клода Дебюссі, Еріка Саті, Чарльза Айвза, артефактами стилю «ар нуво» («модерн», «сецесія», «югенд стиль»). Свого найбільш чіткого і яскравого вираження модерністська тенденція набула у першому десятиріччі ХХ століття, напередодні Першої світової війни. Дана інформація підкріплюлася демонстрацією творів музики та різних видів мистецтва.

Так, наприклад, студенти ознайомилися з властивостями творів, які відносять до художніх течій фовізму, експресіонізму, символізму, абстракціонізму і футуризму. Майбутнім учителям музичного мистецтва були продемонстровані фрагменти з творів І. Стравінського, А. Шенберга, Б. Бартока, С. Прокоф'єва і П. Гіндеміта. Біло зазначено, що в цей період, який отримав в літературі назву «перша хвиля модернізму», були розроблені композиторські техніки атонального і серіального письма (додекафонії),

чвертитонової музики. Учасники експерименту отримали загальне пояснення щодо цих технік композиції.

В ході подальшого загального ознайомлення студентів з явищем Модернізму була розглянута так звана друга хвиля Нової музики, що піднялася після завершення Другої світової війни. Вона була ознаменована виникненням течій конкретної та електронної музики, серіалізму, сонористики, алеаторики, мінімалізму. Репрезентативними особистостями даного етапу Модернізму виступили Е. Варез, О. Мессіан, П. Булез, К. Штокгаузен, Л. Беріо, Д. Лігеті, Дж. Кейдж, Д. Крам, С. Райх, Л. Грабовський, В. Сильвестров, А. Пярт, Г. Канчелі, А. Шнітке. Цей період також був представлений низкою фрагментів з музичних творів названих авторів, творами живопису (Р. Раушенберг, Дж. Поллок) та архітектури (Ле Корбюзьє).

Охарактеризований епізод екстенсивного етапу експерименту завершився висновком, який став висхідним положенням подальшого формувального процесу. Було встановлено, що Модернізм, трактований як хронологічно обмежений період в історії музичної культури, починається приблизно на початку XX століття і завершується у 70-ті роки минулого віку. Було зазначено, що питання про початок модерністської доби і, особливо, про її закінчення не є остаточно вирішеним; щодо цих часових орієнтирів у вчених немає одностайної думки. Тому слід прийняти положення, згідно з яким Модернізм XX століття залишається в певному сенсі незавершеним явищем. Його мовні особливості, технічні засоби, естетичні ідеали не вичерпані. Вони багато в чому залишаються актуальними (наприклад, принципи модальної музично-мовної організації інтонування, серійна техніка, сонорні ефекти (кластери, використання шумів), нетемперовані звуковисотні строї, образно-виразні ефекти граничної експресії, сюрреальності, безмежності, хаосу, абсурду тощо.

Одним із явищ, яке необхідно було несуперечливо уявити і зрозуміти майбутнім учителям музичного мистецтва, був *авангардизм*. Цей феномен

можна було би ототожнити з модернізмом, як це роблять деякі мистецтвознавці, і зняти проблему таким нехитрим способом. Але в такому разі ми зіткнемося, по-перше, з тим, що в літературі ці явища нерідко розрізняються. Приміром, часто трапляється таке розуміння: авангардизм – це післявоєнний модернізм. Якщо модернізм – це період від початку XX століття до закінчення Другої світової війни, то авангардизм є продовженням модернізму в 40-50-их роках минулого століття. Ми запропонували майбутнім учителям музичного мистецтва інший підхід до розуміння авангардизму. Цей підхід, по-перше, випливає з прийнятого нами історико-культурного розуміння модернізму як іманентного мистецтву явища. По-друге, він спирається на розгляд «внутрішньої форми слова» (за виразом Олександра Потебні), тобто того образу, який відповідає французькому словосполученню *avant garde*.

Згідно з принципом проблемного навчання, студентам були поставлені запитання: «Що таке авангард?» і «Хто такі авангардисти в мистецтві?». Обговорення проводилося у формі керованої дискусії. Для початку було запропоновано розглянути слово «авангард» у його етимологічному смислі. Майбутні вчителі музичного мистецтва (перш за все, чоловіки) чітко визначили суть явища, позначеного цим словесним виразом: авангард – це військовий загін, який іде попереду основного війська. Колективне обговорення цього явища і відповідного виразу виявило такі його смисли: а) авангард зазвичай є загін, відірваний від основної маси армії, що наступає; б) авангард – це часто невелика група воїнів, що розвідує дорогу; часто вона не має уявлень про те, що на неї чекає на кожному кроці, вона нерідко рухається навмання, на свій страх і ризик; в) із цим пов'язана особлива небезпека, напруженість, ризикованість, гострота сприйняття обстановки, імпровізаційність дій передового загону; г) у авангарду є багато шансів зіткнутися з великою масою противників, і тому зіткнення мають особливу інтенсивність, жорсткість, драматизм; д) перемоги авангарду – це загально значущі завоювання, які прокладають новий шлях для всієї армії.

Узагальнений образ військового авангарду був підкріплений ілюстраціями творів образотворчого мистецтва (Додаток F).

Відштовхуючись від створеного спільними зусиллями образу військового авангарду ми перейшли далі до розгляду авангарду мистецького. Спочатку звернули увагу на те, кого саме в музикознавчій літературі називали і називають авангардистами. Зокрема, згадали учасників паризького гуртку представників конкретної музики. Разом із студентами були виявлені у творчій діяльності та життєвій поведінці представників цієї групи властивостей передового військового загону.

Перш за все, було підкреслено, що зазначені групи з погляду на звуковий матеріал, музично-мовні засоби, жанрові моделі, художньо-образні смисли дуже далеко відірвалися від основної маси сучасних їм композиторів, які рухалися традиційними шляхами модернізованого романтизму (таких, скажімо, як українські композитори Григорій Майборода, Андрій Штогаренко, китайські композитори Ньє Ер, Сі Сінхай). Це положення було підкріплено заздалегідь приготованими матеріалами. Студентам були продемонстровані фрагменти музичних творів, призначені для порівняння і підтвердження факту «розриву» традиційного зв'язку між авангардом і основною масою митців (так би мовити, композиторським establishment). Студенти мали прослухати і обговорити фрагмент з композиції конкретної музики «Симфонія для однієї людини» П'єра Анрі та П'єра Шеффера. Обидва співавтори склали невеличку групу відчайдушів, які без вагань кидалися розвідувати нові шляхи в мистцеві. Вони обидва були компетентні в радіотехніці, у сучасному електронному обладнанні звукових студій. Але вони не мали ясного уявлення про те, які результати їх очікують на шляху експериментування із записаними на плівку, електронно згенерованими і трансформованими звуковими предметами. Тобто у них не було жодної гарантії, що вони зможуть досягти значущих художніх результатів у своїх тривалих, кошовних і естетично ризикованих експериментах. По-третє, діяльність і життєва поведінка згаданих композиторів відрізнялася великою

інтенсивністю, напруженістю роботи, гостротою зіткнення з масованою критикою, яка сповідувала традиційні музичні ідеали, а також і з інертною і ворожо налаштованою публікою. Втім, зазначені композитори-авангардисти дійсно прокладали дорогу до цілком нових музично-мовних засобів, які сьогодні стали звичайними, причому не тільки для музики «серйозної», але й для масово-популярної музичної продукції.

Подібна інтерпретація поняття *авангарду* дозволяє вважати авангардистами композиторів, які в будь-які часи тяжіли до радикальної модернізації виражальних засобів і смислів. До категорії митців-авангардистів у такому разі можна включити давньогрецьких композиторів-новаторів Тимофія з Мілету, середньовічних розробників техніки органуму Леоніна і Перотіна, автора першої відомої композиторської меси Гійома де Машо та багатьох інших представників модерністського тренду в європейському мистецтві. Тим більше є підстав для того, щоб вважати авангардистами композиторів нововіденського гуртку – Шенберга, Берга і Веберна. Полімістецьку і поліетнічну авангардистську групу зібрав навколо своєї антрепризи Сергій Дягілев. До цієї групи можна зарахувати І. Стравінського, В. Ніжинського, М. Рериха, П. Пікассо та інших митців, які залучалися до модерністських спектаклів.

На закінчення бесід про авангардизм була обговорена релятивність і нежорсткість використання даного поняття. У військовій практиці до авангарду можуть входити різні бійці, склад передового загону може постійно змінюватися. І ті, хто вчора була на передньому краї, сьогодні можуть опинитися в ар'єргарді, і навпаки. Отже, авангардист – це не природжена особистісна властивість, а скоріше добровільно прийнята функція творчої діяльності конкретного митця, яку ніхто не може нав'язати індивіду. Ясно тільки, що для когось, в силу особистісних властивостей, авангардистська позиція в мистецтві є органічно притаманною, а для когось вона є чужою і зовсім непридатною.

Обговорення зі студентами суті явищ модернізму та авангардизму супроводжувалося демонстрацією великої кількості творів музики та інших видів мистецтва, що репрезентують широкий жанрово-стильовий обрій художньої практики XX століття. Також кожен учасник експерименту мав самостійно підготуватися до конкурсу презентацій. Підготовка включала в себе: 1) вибір із запропонованого списку невеликого твору для фортепіано; 2) підбір відеоряду до цього твору у вигляді послідовності кількох асоціативно і логічно пов'язаних картин, малюнків, скульптурних або архітектурних зображень, поєднаних приналежністю до одного стилю; 3) винахід сюжету, або програмного підзаголовка до цього твору; 4) виконання цього твору на занятті (якщо виконавські можливості цього не дозволяли, допускалося озвучування тематично значущих елементів композиції).

Оцінювання підготовлених презентацій виносилося групою експертів, що складалися з викладача-експериментатора та обраних представників групи. Головними дидактичними завданнями цього виду роботи були розширення кола практично освоєних студентами творів модерністського мистецтва, пробудження їхнього інтересу до модернізму, усвідомлення їхньої мистецької та педагогічної цінності. Цей вид роботи викликав у студентів велике натхнення. Українські студенти зізнавалися в тому, що змагальний мотив дуже скоро в процесі роботи відступав у них на задній план, і на перше місце виходив інтерес до самого художнього явища. Китайські студенти були загалом більше захоплені перебігом змагання, хоча в підсумку також приходили до переконання у переважній значущості процесу роботи з художнім матеріалом.

Після того, як були виконані заплановані навчальні заходи в контексті констатувального експерименту, була проведена діагностика нового стану готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітній практиці. Студентам контрольної та експериментальної груп були запропоновані тести, аналогічні (однак не тотожні тим, що використовувалися у констатувальному експерименті).

Сумарні результати, розподілені по чотирьом критеріям, представлені у таблицях 3.7, 3.8, 3.9, 3.10 (додаток G). Нижче, у таблиці 3.11 та на рисунку 3.2 надано узагальнені результати другого статистичного зрізу.

Таблиця 3.11

Узагальнені результати оцінювання рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітньому процесі в ЕГ та КГ на першому етапі формульовального експерименту

Рівні	Критерії								Узагальнений результат	
	Гностичний		Поетичний		Інтерпретаційний		Аксіологічний			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30
В	3,33%	0,00%	0,00%	0,00%	3,33%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Д	13,33%	3,33%	16,67%	3,33%	23,33%	6,67%	23,33%	3,33%	16,67%	3,33%
С	30,00%	10,00%	16,67%	6,67%	40,00%	13,33%	30,00%	3,33%	23,33%	6,67%
Н	53,33%	86,67%	66,67%	90,00%	33,33%	80,00%	46,67%	93,33%	60,00%	90,00%
Сер. оцін.	55,05	26,08	36,37	20,63	58,05	40,00	59,28	25,55	52,19	28,07

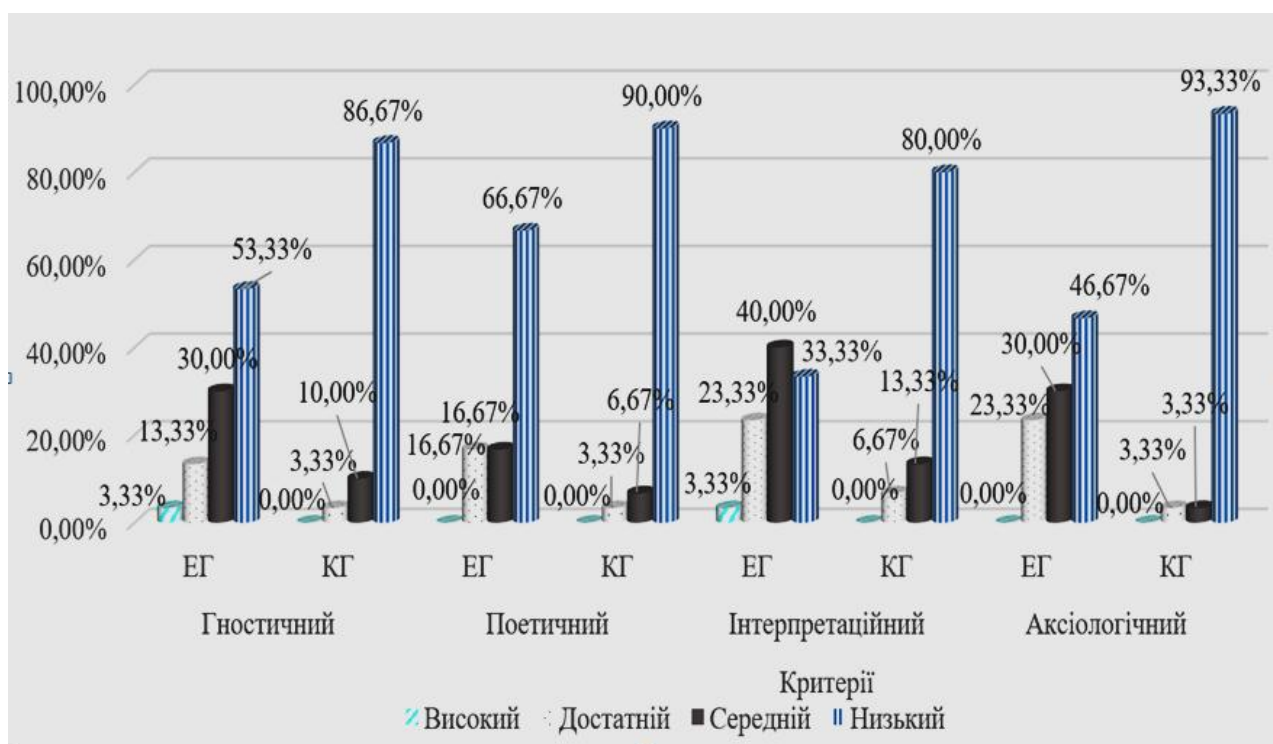


Рис. 3.2. Узагальнені результати оцінювання рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської

музики в освітньому процесі в ЕГ та КГ на першому етапі формувального експерименту

Розглянемо далі деякі, найбільш показові результати другого діагностичного зрізу в ЕГ. Скажімо, у тестовому запитанні 1.1. щодо значення слова «модерн» майже половина студентів, тобто 49,21%, змогли правильно відповісти, що в перекладі з латинської мови на українську (або китайську) це міжнаціональне слово означає «новий», що свідчить про те, що майже половина студентів має чітке розуміння про це поняття. Однак, все ж таки, значна кількість студентів (42,86%) обрали неправильну відповідь. Вони інтерпретували слово «модерн» як «модний». Це свідчить про певну плутанину термінів та, можливо, нерозуміння суті того явища, що є референтом даного терміну.

Позитивні зміни (у порівнянні з результатами діагностичного експерименту) відбулися у комплексі теоретичних уявлень про стильові напрямки модернізму та особливості їх поетики (тобто, музичної мови, принципів і техніки komponування). Наведемо низку прикладів.

У питанні 1.2., щодо значення слова «авангард» більшість студентів, а саме 58,73%, змогли правильно відповісти, що це слово французького походження, і що його значення – це «передовий загін». Це свідчить про те, що проведена нами робота мала очевидні позитивні наслідки, що студенти виявили компетентність у розумінні іноземних слів та їх перекладі. Також значна частина студентів, а саме – 88,89%, вірно відповіла на питання 2.1., яке є принципово важливим у плані теоретичного уявлення про явище модернізму. Більшість учасників експерименту визначили «модернізм» як «революційне оновлення мови та образного змісту мистецтва», що принципово є однією з найбільш точних дефініцій з усіх, що були зазначені у запитанні. Також позитивним результатом проведеної роботи є те, що 52,38% студентів позначили модернізм як «історичну епоху в розвитку мистецтва, що розпочалася наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.». Ця

відповідь, надана з історико-культурологічного погляду, відбиває стійке уявлення, що існує в спеціальній літературі. Таке трактування не суперечить «революційній» сутності модернізму, його трактуванні з точки зору мови та образного наповнення.

Очевидні позитивні зрушення відбулися у напрямку формування знань про технічні засоби різних напрямків модернізму. Цей висновок підтверджують, скажімо, відповіді на запитання щодо визначення дванадцятитонової техніки. Термін «додекафонія» було вірно інтерпретовано 82,54% студентів, що свідчить про загальну обізнаність студентів з дванадцятитоновою технікою як одним з найважливіших принципів komponування музики у XX-XXI століть. Ми вважаємо дуже важливим позитивним результатом відповідь групи на запитання 2.8, яке стосується суті дванадцятитонової технології: 85,71% студентів змогли точно визначитися в цьому складному питанні. Вони виявили своє розуміння, обравши тезу «Використання теми, що складається з 12-ти різних тонів звуків, які не повторюються і не утворюють акордових послідовностей». 53,97% студентів виявили розуміння композиційної логіки утворення додекафонних творів, вказавши на «Застосування точних повторень теми, транспозицій, дзеркальних обернень, метричного розширення і стискання». Також більшість студентів вірно відповіли на питання 1.6. щодо назви композиційної техніки, яка використовує принцип випадковості в звуковому результаті дій музикантів-виконавців: 69,84% респондентів обрали термін «алеаторика». Такий результат є важливим для розуміння сьогоденної композиторської творчості, де технологічний принцип випадковості та невизначеності набув дуже поширеного використання. У питанні 2.7 щодо визначення Техніка мінімалізму, згідно з результатами опитування, 50,79% студентів правильно визначена як принцип незмінного повторення або незначного варіювання ритмічної формули, мелодійної структури чи співзвуччя протягом тривалого періоду часу. Також ознакою мінімалізму є komponування форми твору з найпростіших ритмічних або мелодійних форм

– звукових патернів (patterns). Це вірно зазначили 74,60% студентів, продемонстрував достатній рівень розуміння цих двох ключових особливостей мінімалістичної техніки.

Наведені в якості прикладу дані свідчать, про те, що більшість студентів отримали на екстенсивному етапі формувального експерименту достатні знання та теоретичні уявлення про модернізм як мистецьке і культурне явище, усвідомили смисл головних понять, які стосуються напрямків музичного модернізму та його технічних засобів. Водночас, анкетування і тестування виявили суттєві лакуни в знаннях майбутніх учителів музичного мистецтва. Наприклад, у відповідях на запитання «Хто з названих композиторів започаткував додекафонну техніку створення музики?» (запитання 1.8.) лише 30,16% учнів правильно вказали ім'я австрійського композитора Арнольда Шенберга. Аналізуючи відповіді на питання 1.4, 1.5 та 1.10, ми встановили, що лише 23,81%, 36,51% та 38,10% (відповідно рядку питань) студентів змогли вірно ідентифікувати дефініції понять «Серіалізм», «Сонористика» та «Брюїтізм». Ці дані свідчать про те, що розуміння студентами цих модерністських музичних типів і композиційних технік все ще залишається неточним чи обмеженим.

Також тест виявив непорозуміння студентів у питанні про варіанти алеаторичної техніки. Питання в тесті (2.4.) було поставлено з точки зору запланованих композитором дій музиканта-виконавця. За визначенням Вітольда Лютославського, «обмежена» (або «регламентована») алеаторика надає музикантам-виконавцям можливість вибору звукової поведінки у певних межах, позначених нотним текстом. Згідно з результатами, 36,51% студентів розуміють регламентовану алеаторику як можливість відтворювати (грати чи співати) будь-які тони (за їх висотними характеристиками), однак тонова послідовність має бути підкорена ритмічному малюнку, який позначено композитором. Але при цьому 53,97% респондентів виявило інше розуміння регламентованої алеаторики. Вони зазначили, що йдеться про можливість грати точно визначені композитором

тони, відтворюючи регламентовану звуковисотну лінію, коли виконавцю надається можливість самостійно обирати будь-який варіант ритмічного малюнку.

Недостатню обізнаність студенти виявили у відповідь на питання щодо техніки музичного «колажу» (2.10). У діагностувальному експерименті тільки двоє з учасників (магістранти з української групи) дали вірну відповідь. Тобто, у значної маси майбутніх учителів музичного мистецтва не було уявлення про даний технічний і художньо-образний прийом. Повторне тестування (питання було змінено лише за формою висловлення) виявило набагато кращий, але не бездоганний результат: 41,27% студентів зазначили, що колаж – це один з прийомів техніки стилізації, винайдений в музиці ХХ століття; 38,10% студентів обрали інше формулювання, а саме – «використання в композиції твору тембрів або інтонаційного матеріалу, який сприймається як чужий в контексті даної композиції». Обидві відповіді є вірними, однак між ними не виявилось достатньої кореляції, до того ж частка реципієнтів, що так чи інакше проявила вірне розуміння терміну, була невеликою.

Окремо прокоментуємо міру обізнаності майбутніх учителів музичного мистецтва, які взяли участь в експерименті, у сфері знань про майстрів музичного модернізму та найбільш важливі, найбільш репрезентативні з педагогічного погляду твори. Такі знання були майже повністю відсутніми у студентів на початку формувального етапу роботи. При повторному тестуванні в експериментальній групі вони істотно покращилися. Наприклад, у пункті тесту 1.7, де ставилося питання про засновника технології «стохастичної музики» 15,87% студентів назвали ім'я Яніса Ксенакіса. Даний результат є лише трохи кращим у порівнянні з тим, що був продемонстрований студентами на початку експериментальної роботи. Ми могли передбачити такий невтішний результат. По-перше, стохастична музика згадувалася на першому етапі роботи рідко і поверхово, тільки в контексті переліку напрямків музичного модернізму. По-друге,

стиль і композиційна техніка Ксенакіса (незважаючи на описані нами у першому розділі намагання французьких і німецьких вчителів впровадити музичну поетику цього оригінального майстра у освітній процес) є дуже специфічними і складними для сприйняття і раціонального розуміння. Отже, як було вирішено, цей напрямок формувальної роботи мав отримати більше уваги на наступному етапі формувального експерименту.

Більш високий результат був продемонстрований реципієнтами у відповіді на запитання 1.9: «Хто з композиторів відтворював у своїх творах звукові сигнали птахів?». Найбільш поширеною тут була відповідь (47,62%), яка вказувала ім'я Олів'є Мессіана. Таким чином, приблизно половина членів експериментальної групи виявили своє уявлення про особливості стилю і техніки компонування французького майстра, в яких виявлено взаємозв'язок між музикою та природними звуками, зокрема звуками птахів. Даний аспект модерністської поетики Мессіана справедливо вважається особливо важливим внеском композитора у сферу сучасного музичного мистецтва.

Оцінка готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з модерністською музикою за інтерпретаційним критерієм опиралася на мультимедійні тести. Тестові завдання від 3.1 до 3.6. пропонували студентам прослухати фрагмент музичного твору і визначити, до якого стильового напрямку, чи до якої техніки композиції цей твір належить. В результаті аналізу, який був проведений серед студентів, виявилось наступне: 39,68% респондентів були здатні впізнати та вірно ідентифікувати фрагмент електронної музики; 41,27% студентів дали правильну відповідь щодо використання у наступному фрагменті принципу полістилістики і встановили належність даного зразку до неоромантичного напрямку; 25,40% студентів були здатні впізнати на слух зразок тотального використання серійної техніки (так званий серіалізм); така сама частка (25,40%) респондентів вірно констатували зразок мінімалістичної техніки та стилю. Дуже дивним став низький результат оцінки музичних фрагментів, у створенні яких була застосована техніка полістилістичного письма. Ці

фрагменти належали до найбільш традиційного і, на наш погляд, легко впізнаного неофольклорного стилю (всього 14,29% вірних відповідей), другий фрагмент мав дуже рельєфно виражені ознаки необароко, тобто синтезу стильових норм бароко з елементами атонального і модального письма (41,27% правильних рішень)

Таким чином, результати першого етапу експериментальної роботи свідчать про те, що студенти успішно отримали загальне уявлення про явище модернізму в мистецтві, певні знання та розуміння смислу основних понять, що відбивають Модернізм як стильове явище в мистецтві XX століття. Але при цьому аналіз результатів виявив значні прогалини у знаннях студентів щодо репрезентативних творів, специфічних властивостей музичної мови, техніки композиції, поетики модерністської музики. Це свідчить про те, що здатність до використання творів модерністської музики в освітній практиці поки що залишається на відносно поверхневому рівні.

Інтенсивний етап формувального експерименту. Головні завдання другого - інтенсивного - етапу формувального експерименту були такими: поглибити розуміння студентами музично-виразних засобів, вироблених у річищах найвпливовіших модерністських течій; удосконалити здатність розуміти образно-виразний зміст, аналізувати устрій форми твору фортепіанної модерністської музики; покращити якість музично-виконавських дій майбутніх вчителів музичного мистецтва; розвинути творче ставлення до явищ Модернізму; розвинути на цій основі деякі елементарні композиторські вміння.

Даним завданням добре послужив *педагогічно-герменевтичний підхід*. У контексті експериментальних завдань він був спрямований: а) на розуміння та інтерпретацію авангардизму як особливого феномену культури; б) на розкриття естетики і поетики авангардистських творів; в) на формування у майбутніх учителів музичного мистецтва індивідуального досвіду художньо-образного сприйняття і розуміння найкращих творів авангардистської музики. Представимо даний підхід на конкретному

прикладі педагогічної інтерпретації однієї з *«Трьох фортепіанних п'єс»* opus 11 Арнольда Шенберга.

Першим ділом, майбутнім музикантам-освітянам було надано загальне уявлення про культурний і художній контекст даного твору і творчу постать його автора. Такий елемент герменевтичного підходу має принципове значення. Він має надати майбутнім учителям музичного мистецтва загальні орієнтири для «локалізації» музичного явища в культурному просторі. Як вірно зауважила О. Устименко-Косорич, можливість орієнтування у різноманітні сучасних жанрів, стилів, унікальних художніх творів забезпечується «здатністю особистості розуміти соціальні «коди» сучасних мистецьких явищ» (Устименко-Косорич, 2022: 369). Отже, дуже важливими з погляду завдань педагогічно-герметичного підходу є положення щодо соціальних, політико-економічних процесів у європейських країнах; революційних змін в науках та індустріальних технологіях; головних літературних та мистецьких трендів. Тому було доцільно репрезентувати студентам особистість Арнольда Шенберга як представника австрійської мистецької еліти, тобто висвітлити риси його характеру; шлях освіти (роль О. Цемлінського), вплив творчості Р. Вагнера, А. Брукнера, Г. Малера; коло однодумців і друзів (А. Рот, В. Кандинський, Р. Герстель О. Кокошка), учнів та послідовників (А. Веберн, А. Берг, Е. Кшенек).

Готуючи підґрунтя для подальшого аналізу, визначення соціокультурних кодів і розкриття художньо-образного смислу конкретних зразків нововіденського авангардизму, було лаконічно охарактеризовано творчість Шенберга в цілому і місце в його спадщині творів, обраних для ознайомлення. Цикл фортепіанних п'єс 11-го опусу належить другому періоду творчості композитора (з 1908 по 1915 роки). Твори даного періоду іноді називають «атональними». Було докладено, що сам Шенберг вважав термін «атональної музики» безглуздим. Він справедливо вказував на те, що у буквальному значенні грецьке слово «тон» – це «звук», отже «атональна музика» – це «беззвучна музика», що в його уявленні є виразом-нонсенсом.

Однак, наслідуючи музикознавчу традицію, було домовлено вживати вираз «атональна музика» як характеристику такого музичного мовлення, що порушує норми традиційної тональної організації інтонаційного процесу.

Цей період в творчості майстра було проілюстровано його власним висловленням у листі до знаменитого піаніста Феруччо Бузоні: «Я прагну до звільнення від усіх форм, від усіх символів згуртованості та логіки. Таким чином: геть «розробка мотивів», геть гармонія, що слугує цементам чи цеглою будівлі... Геть затягнуті десяти-тонні партитури, башти та гори дурних тріскучих фраз, розрахованих на дешевий ефект. Моя музика має бути короткою. Стислою! Двома словами: не побудованою, а вираженою... І цю строкатість, це різноманіття, цю алогічність, яку демонструють наші почуття, алогічність їхньої взаємодії, що виражається якимось наростаючим припливом крові, якоюсь реакцією почуттів або нервів, – це я хотів би мати у своїй музиці» (Busoni, 1987, р.389). Як видно, композиторські наміри Шенберга тут висловлені з повною відвертістю. Композитор прагнув бути у своїй музиці вірним психологічній природі людини. Він хотів відмовитися від старих композиційних засобів для того, щоб виразити справжні людські емоції. Він вважав (можливо це й не зовсім вірно з точки зору сучасної психології емоцій), що люди в кожний момент переживають одночасно багато різних почуттів. Таку високу концентрацію емоцій, за його переконанням, можна передати тільки за допомогою короткого, стислого звукового тексту. Доведена до студентів інформація пояснила природу пошуку нових форм вираження, який привів Шенберга до атональної техніки композиції.

Три п'єси 11-го опусу належать стадії переходу від тонального до атонального композиторського письма. Тому в музиці цих мініатюр зустрічаються елементи музичної мови і прийоми виразності, які належать традиції. І поряд з цим, дані п'єси сприймаються як цілком нові художні явища, які здатні були здивувати, зацікавити, розхвилювати, або навіть

шокувати і відштовхнути від себе слухачів новизною музичної мови та художньої образності.

Після надання майбутнім учителям музичного мистецтва загального уявлення про художню культуру тої історичної доби, персону композитора, його найближче оточення, музичні та естетичні уподобання, особливі властивості творчих прагнень, ми перейшли до педагогічно-герменевтичного аналізу першої п'єси циклу ор.11.

Перш за все, було доречно нагадати студентській аудиторії про інтенції композитора щодо засобів музичної виразності, висловлені в його епістолярних та публіцистичних працях. Про них вже йшлося на заняттях, присвячених природі модернізму в мистецтві. Зокрема, було згадано про прагнення композитора досягти максимальної стислості форми і водночас вищого рівня емоційної насиченості та експресії. Наголошення даної композиторської інтенції має служити «світлом», що пронизує усі формальні та змістовні аналітичні зауваження.

П'єса є доволі короткою (Додаток Н1). Вона займає три сторінки нотного тексту (64 такти) і триває приблизно 4 хвилини. Втім, зміни характеру звучання і – відповідно – образного змісту досягають неймовірно високої інтенсивності. У процесі колективного сприйняття звучання студенти відмітили постійні зміни динаміки, які часом відбуваються поступово, а часом створюють різкий контраст. У перших 11 тактах п'єси (експозиційна частина композиції) міститься 19 позначень щодо зміни динаміки звучання. Характерною властивістю динамічних змін є дуже гнучке варіювання гучності маленьких фраз по 2 або 3 звука (такти 9-11). Динамічну структуру ускладнюють: тони, виділені акцентами, а також необхідність постійно відтворювати дві чи три динамічні лінії інтонаційного розгортання на різних поверхах фактури. Відтворення динаміки створює дуже складне завдання для виконавця твору, але має велике значення для досягнення ефекту примхливо мінливого психологічного стану «ліричного героя» п'єси.

Надзвичайно інтенсивними є й темпові зміни. Окрім звичайних агогічних змін, якими має розпоряджуватися майстерний виконавець для рельєфного відображення синтаксичної структури, композитором передбачені та позначені в нотах численні темпові коливання. Скажімо, протягом 10 тактів (з 19 по 29 тт.), темп має змінюватися 5 разів: *langsamer – sehr langsam – rit. – Mässig – rascher – langsam*.

Далі увага була студентів перенесена на метр і ритм твору, які несуть в ньому велике смислове навантаження. Шенберг використовує традиційний запис ритмічної структури, розташовуючи її у просторі тактовій сітці. Однак, виявляється на практиці, що дану тактову структуру складно відчувати на слух, бо автор уникає періодичності акценту, або проявів якогось формульного ритму. Часто такти починаються з паузи (наприклад, 4 такти в початковій темі), або на першу долю такту припадає завершення мотиву. Навіть однократні повторення якогось ритмічного мотиву або ритмічної фрази зустрічаються рідко, як виключення. І тому кожне таке повторення ритмічного малюнку набуває тематичного значення, стає значною подією, сприймається як риторичний прийом посилення думки (епіфора або анафора, в залежності від синтаксичної позиції). Отже, було зазначено, що ритміка п'єси знаходиться у стані постійного оновлення. Часом вона змінюється непередбачено різко, створюючи ефект вибухової активізації або катастрофічного обриву інтонаційного потоку.

Обов'язковим предметом педагогічно-герменевтичного аналізу твору Шенберга є мелодика, гармонія і ладова організація. Їх неможливо пояснити окремо, бо їх особливості та зв'язок забезпечується підходом Шенберга до тональної організації. Категорична відмова композитора від принципів мажоро-мінорної тональної системи, зокрема від системи функціонально зв'язаних акордів терцевої структури, перехід на базис «пантональності» (так сам композитор позначив підґрунтя своєї музичної мови) мала рішучий вплив на інтонаційну лексику. Мелодика набула рис складної лінії, насиченої дисонансами, ходами на малу секунду, септиму, тритон.

Мелодичний матеріал п'єс є дуже далеким від будь-якої жанрової сфери музики церковного або світського побуту. Він майже позбавлений рис вокальної природності, пісенності. Діатонічні послідовності стали рідким явищем в ламаному, примхливому малюнку мелодичної лінії. Щоправда, у мелодиці цієї п'єси ще дуже відчувається могутня традиція романтичного мистецтва, зокрема вплив Р. Вагнера, А. Брукнера і Г. Малера. Наприклад, дві початкові фрази першої п'єси ніби зшиті з інтонацій зітхання (ламенту), тобто спрямованих додолу секундових і терцевих кроків (рис.4). У третій фразі з'являється енергійний інтонаційний хід догори, який дуже нагадує старовинну музично-риторичну фігуру «tirata»:

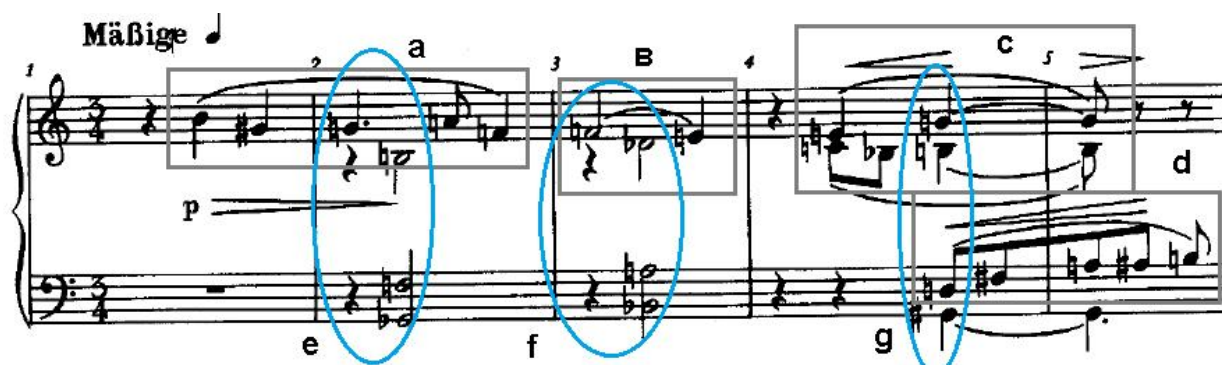


Рис. 4. Провідні тематичні елементи композиції першої п'єси з циклу А. Шенберга «Три фортепіанні п'єси» opus 11. Такти 1-4.

Для розуміння майбутніми вчителями музичного мистецтва даного циклу Шенберга і всього «атонального» періоду творчості майстра їм необхідно було отримати уявлення про гармонічну мову композитора. На прикладі першої п'єси було продемонстровано, що автор старанно уникає мажорних і мінорних тризвуків протягом всієї композиції, віддаючи перевагу збільшеним тризвукам і усім видам септакордів з доданими «неакордовими» (в старому сенсі слова) тонами. Інколи послідовність акордів наближається до характерних для пізнього романтизму еліптичних зворотів на зразок перших тактів прелюдії до опери Вагнера «Триста і

Ізольда». Інколи дослідники знаходять в п'єсах Шенберга сліди славнозвісного «Тристан-акорду», дослідженого Ернстом Куртом. Однак, у пантональній системі віденського майстра подібні структури мають інший смисл.

Перший акорд (позначений на рисунку літерою «e») можна інтерпретувати як неповний малий мажорний септакорд з розщепленим основним тоном (*соль-бекар* і *соль-бемоль*), що надає йому характер гострого дисонансу. Другий акорд («f») є цілком нормативним. Це великий мінорний септакорд, який би міг звучати в дусі романтичної традиції, якщо б не «розв'язання» квінтового тону *фа* в неакордовий тон *мі*, у наслідок чого виникає жорсткий дисонанс збільшеної кварта з басовим тоном (*сі-бемоль* – *мі*). Третє співзвуччя початкової структури («f») – зменшений тризвук з розщепленим основним тоном (*соль-дієз* і *соль-бекар*). На нього накладається квінт-секст-акорд малого мінорного септакорду (від тону *сі*) у вигляді мелодичного ходу в теноровому голосі. При цьому на якусь мить з'являється, як звукова примара, мажорний тризвук (*ре* – *фа-дієз* – *ля*), але він ніяк не приводить до звукової злагоди. Втім, завершальне співзвуччя (*соль-дієз* – *сі* – *соль-бекар*) в контексті усього гармонічного рядку, а також за звичкою сприйняття класичної гармонії сприймається як ситуаційна опора, як своєрідна каденція синтаксичної побудови.

Виявлені у процесі аналізу гармонічні елементи у великій мірі залежать від звукової фактури, яка в даному творі та інших опусах Шенберга проявляє свої характеристичні властивості. На відміну від мініатюрних творів класико-романтичної традиції, які здебільшого витримувалися в одному обраному композитором виді фактури, склад п'єс 11-го опусу відрізняється великим різноманіттям та інтенсивністю фактурних змін. Перша і друга фрази твору витримані в традиційній гомофонно-гармонічній 4-голосній фактурі. Але вже третя фраза «ламає» цю структурну модель і розпадається на два мелодико-гармонічні шари, наближаючи виклад до типу контрастної поліфонії. Прискіпливий розгляд цього моменту є дуже

важливим для розуміння логіки композиції твору. В цьому третьому висловленні демонструються два відносно самостійні тематичні елементи: два верхніх голоси (мотив «с») і два нижніх голоси (мотив «d»). Далі вони повторюються ще двічі, але при кожному повторенні їх вертикальні відношення змінюються. Мотив «tirata» («f») повністю від'єднується від мотиву «с», а той, у свою чергу, також розшаровується на лінії сопрано і альту. Такі прийоми розвитку притаманні музиці для струнного квартету або іншого ансамблю для чотирьох інструментів. Далі різкі зміни фактури наступають: у 12 такті (стрімкі одноголосні пасажі, що можна трактувати як акордову фігурацію); у 14 такті (на фоні таємничої акордової педалі у середньому регістрі та скоріше ілюзорного аніж реального флажолету звучать репліки басового голосу та «відповіді» верхнього голосу, в яких не важко впізнати варійований мотив «а»; у 25 такті, де несподівано виникає ділянка канонічної імітації

Розгляд мелодики і гармонічних засобів п'єси Шенберга було супроводжено звуковою демонстрацією прикладів, які свідчать про спадкоємний зв'язок інтонаційної мови композитора з системою художньо-виражальних засобів зрілого романтизму. Зокрема ми зверталися до творів, у яких найбільше проявила себе тенденція до хроматизації тональної системи і руйнування ладо-функціональних відношень між акордами і мелодичними зворотами, як наприклад: головна тема «*Фауст-симфонії*» Ф. Ліста, або його фортепіанна п'єса «*Nuages Gris*» (Сірі хмари); прелюдія до опери Р. Вагнера «*Тристан і Ізольда*»; Третя інтермедія для фортепіано Й. Брамса (ор.117); «*Імпровізація*» з циклу «*4 п'єси для фортепіано*» М. Рegera. Такі зіставлення мали також психологічний смисл. Вони послужили реалізації умови практичного впровадження запропонованої методики, яка була визначена в другому розділі роботи. Йдеться про вимогу щодо художніх зразків, залучених до педагогічної роботи. Як було визнано учасниками експерименту, усі зазначені вище фортепіанні твори, поставлені у один

рядок з опусом Шенберга, були нескладними для сприйняття та естетично привабливими. Їх програмний смисл викликав жвавий інтерес.

На завершення аналітичної студії щодо устрою форми твору розглядалася його композиція. З певного погляду вона є достатньо традиційною. Шенберг повністю не відмовився від провідного для європейської музики Нової історичної доби принципу тематичної організації форми. У побудові п'єси ми знаходимо усі принципово важливі елементи композиції, як от: головна тема, зв'язковий матеріал (переходи), мотивний розвиток (розробка), і навіть динамічна реприза. У загальному плані твір побудовано за типом розвинутої трьох-частинної композиції. Її структуру можна грубо передати формулою ARA'.

Однак, було необхідно довести студентам принципово важливу специфіку композиції Шенберга. Якщо розглянути всю форму ніби «крізь збільшувальне скло», то виявляється, що вона побудована з коротких мотивів, які то сліднують один за одним, то утворюють поліфонічні «блоки», то «пресуються» в синхронні співзвуччя. Така логіка побудови композиції є далеким наслідком бурхливого розвитку принципу монотематизму, який найбільш чітко проявився в інструментальних творах Л. ван Беховена, Р. Шумана, Ф. Ліста, Й. Брамса та інших композиторів романтичної пори. У творчості Шенберга і його послідовників (особливо А. Веберна) даний принцип досяг свого максимального і універсального втілення. Власне, розробляючи даний підхід, Шенберг пізніше прийшов до ідеї додекафонної серії, яка детермінує собою мелодику, гармонію, фактуру і композиційну структуру. Однак у ранніх опусах, зокрема в п'єсі, яку було щойно розглянуто, автор ще активно експериментував з технікою безперервної розробки та комбінування малих тематичних одиниць, з використанням їх приблизних імітацій, транспозицій, секвенцій, димінуцій, аугментацій, дзеркальних обернень.

У ході обговорення твору було констатовано, що дана техніка варіювання і розробки мікро-тематичних одиниць справляє складне образне

враження. По-перше, вона дозволяє створювати ефекти шокуючих контрастів, гучних і беззвучних кульмінацій, миттєвого прискорення і гальмування руху, вибухових імпульсів розвитку і непередбачуваних зупинок. По-друге, вона надає композиції монолітної єдності, однорідності як «по-вертикалі» (у співзвуччях), так і «по-горизонталі» (в аспекті процесуальності).

По-третє, вона виявляє високу значущість раціональних процедур komponування, точну розрахованість кожного елементу форми і всієї композиції. Доречи, деякі дослідники вважають, що в своїй творчості Шенберг незмінно керувався принципами нумерології. Скажімо, М. Rusanda і А. Belibo (2021) відзначають, що три п'єси op.11 були створені раніше тих творів, що позначені опусами 12, 14 і 14, а в загальній сумі число фортепіанних творів композитора дорівнює 111-ти. За переконанням М. Клінтона (Clinton, 1989), число 11 має в нумерологічній традиції Заходу виключно важливе значення. Можливо саме тому перший тематичний розділ п'єси № 1 опусу 11 має рівно 11 тактів. Звичайно, даний чинник дуже мало впливає (якщо взагалі впливає) на сприйняття і розуміння даного твору публікою. Втім, такий незвичайний, хоча і поверховий, аспект зв'язку між музикою і математикою може зацікавити майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямувати їх увагу на взаємовідношення художнього мислення, точних знань, фантазій і вірувань людини.

Як можна помітити, представлений аналіз фортепіанного твору Шенберга зовсім не обмежується суто формальними і технічними аспектами. Він дає змогу постійно звертатися до питань художньо-образного сенсу. Однак метод педагогічної герменевтики передбачає й інші можливості. Для того, щоб сприяти розумінню розглянутої фортепіанної п'єси Шенберга, ми звернулися «за допомогою» до творів літератури та інших видів мистецтва. Перш за все, студентам було порекомендовано познайомитися з тим, як відобразили зовнішній вигляд композитора і особливості його духовного світу майстри образотворчого мистецтва, зокрема австрійці Оскар Кокошка

та Егон Шиле, відомий майстер художньої фотографії американець Ман Рей (Додаток Н2). Музиці Шенберга цілком співзвучні його автопортрети, написані в 1910-1923 роках (Додаток Н3). В усіх зображеннях, незалежно від техніки, колориту, жанру і стилю, підкреслені головні властивості особистості та мистецтва майстра: абсолютна серйозність, інтелектуалізм, підвищена чутливість, нервова напруженість, пасіонарність, зосередженість на внутрішньому світі, тверда переконаність у істинності обраного творчого шляху. Про ці якості характеру свідчать й аматорські живописні роботи самого композитора: «Червоний погляд», «Фавн», «Щаслива рука» та ін. Студентами була продемонстрована картина Шенберга «Ноктюрн» («*Nachtstück*», 1910), виконана в приглушених сіро-зелених тонах, проникнута тривогою, сумом, недобрими передчуттями і містицизмом (Додаток J). Майбутні вчителі музичного мистецтва погодилися з експериментатором у тому, що ця робота дуже близька до емоційної атмосфери головного тематичного розділу першої п'єси ор.11. Далі студенти отримали завдання самостійно підібрати аналоги до п'єси Шенберга з широкого кола творів європейських художників (М. Бекмана, Г. Гросса, В. Кандинського, Е. Кірхнера, Ф. Маке, Ф. Марка, Е. Мунка, Е. Нольде, М. Пехштейна та ін.), які належать першій хвилі авангардизму, і які історично, психологічно і стилістично близькі музиці австрійського композитора. Також було рекомендовано звернутися до літературних творів тих авторів, які були географічно та хронологічно близькими до Шенберга. Йдеться про німецькомовних літераторів. Ймовірно, найбільшу духовну спорідненість можна помітити між зрілими опусами композитора та прозою Франца Кафки (оповідання «Перевтілення», роман «Процес») і віршами Георга Тракля («Зневіра», «Романс до ночі», «Ворони»). Продовженням останнього типу завдань була пропозиція інтерпретувати процес розгортання композиції п'єси Шенберга як драматичного дійства, тобто застосувати можливості наративного підходу до осмислення художньої образності твору.

Другий етап формувального експерименту ознаменувався продовженням роботи у напрямку вдосконалення здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до адекватного відтворення специфічних особливостей модерністської музики. Зокрема, продовжилася робота над засвоєнням ритмічних та фактурних виражальних засобів. Наприклад, був прийнятий в роботу відомий твір Ігоря Стравінського – музика до балету «Жар-птиця». Звичайно, його засвоєння почалося з ознайомлення студентів з особистістю композитора, його творчим шляхом, обставинами створення балету, міфологічною (казковою) основою образів та лібрето спектаклю, ескізами костюмів та декорацій Лео Бакста (Додаток К). Оця фактична та художня інформація створила потрібну психологічну установку для сприйняття. Далі студенти прослухали оркестрову сюїту з музики до цього балету. Були обговорені їхні враження.

Після цього їм було дано завдання самостійно розучити невеликий фрагмент, який є дуже показовим для поезики Стравінського, а також і для стилістики багатьох творів інших композиторів доби раннього Модернізму: «Поганий пляс царства Коція» При тому, недостатньо підготовлені в технічному сенсі студенти мали засвоїти фрагмент у транскрипції автора (рис. 3.5), а більш «продвинуті» студенти – у віртуозній транскрипції Г. Агості (рис. 3.6).

В оригінальній версії Стравінського мелодія теми розвивається в синкопованому ритмі в монодійній формі, з повторним викладом тематичного речення «потовщеним» гетерофонічним шаром октавного руху. Головний виразний ефект фрагменту полягає у двох вимірах ритмічної суперечності: а) незмінного остінатного ритму в партії лівої руки та гостро синкопованої мелодичної лінії в правій руці; б) синкопованого ритму перших двох фраз і підкресленим ізоритмічним сполученням ліній у третій

фразі:



Рис. 3.5. І. Стравінський. *Firebird suite*. 5-10 такти.

У фортепіанній адаптації Агості для соло мелодія часто переходить з одного регістру в інший, і часто грається послідовно в різних регістрах у межах однієї музичної фрази. Це робить її надзвичайно чіткою, підкреслюючи багат шаровість фактури. Октави «стрибають» вгору і вниз в межах триоктавного діапазону. Цей варіант є більш складним, але він створює більш повний аналог звукової палітри та фактури оркестрового звучання:



Рис. 3.6. І. Стравінський. *Firebird suite*. Транскрипція Гвідо Агості

Робота над подібними прикладами готує майбутніх учителів музичного мистецтва до засвоєння ритмічних та фактурних засобів виразності, які з'явилися на ранньому етапі Модернізму, і твердо увійшли до його інтонаційного тезаурусу та комплексу технічних прийомів.

Продовженням роботи над засвоєними моделями ритму і фактури були завдання з елементарної композиції. Використовуючи прийом поєднання остінатного ритму з контрастними ритмічними малюнками мелодичного шару фактури, не звертаючи особливої уваги на якість мелодичних ходів та гармонічних сполучень, студенти намагалися зімпровізувати завершену музичну думку «в стилі Стравінського». Деякі спроби були комічно незграбними, але були й відносно вдалі варіанти. Після самостійного «домашнього» опрацювання імпровізаційно знайдених варіантів приблизно третина студентів складу ЕГ представила варіанти, які було не соромно озвучити на груповому занятті.

У перебігу другого етапу формувального експерименту був різноманітно використаний метод мистецького експерименту. Зокрема, він був покладений в основу рольової гри, в якій головну функцію мають «композитор», «музикант-виконавець» і емпатично налаштований «критик-слухач». Умовний «композитор» має придумати і якимось чином пояснити «виконавцю» (за допомогою нотного запису, умовної графіки або усної інструкції) свій формальний задум. Виконавець, у свою чергу, має осмислити і втілити цей задум, наскільки він його зрозумів, у звучанні (припустимо, у стилістиці сонористичної музики). Обидва митці, за умовою цієї гри, не домовляються щодо образного змісту даної форми. Тобто, кожний з них має своє уявлення про результат сприйняття інтонаційного проєкту. При тому кожний з них секретно позначає свій задум письмово, можливо всього у декількох реченнях, які характеризують очікуваний образний ефект. Після «прем'єри» нового модерністського «твору» слухач має охарактеризувати своє враження щодо образного смислу задуманої та виконаної композиції. Далі усі учасники мистецького експерименту звіряють свої висловлення. На практиці дуже рідко бувало, що судження щодо образного змісту співпали у всіх трьох учасників гри. Але це не означає, що дії учасників не мали успіху. В процесі подібної гри студенти отримали змогу, по-перше, набути важливий досвід осмислення відношень між

головними суб'єктами музичної практики, по-друге – отримати уявлення про виразну силу звукової форми, яка навіть не була наслідком високо майстерної роботи. Такі результати є цінними не тільки з погляду формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи з матеріалом модерністської музики.

Інший варіант використання методу мистецького експерименту полягав у спробах компонування мобільних композицій, тобто таких художніх творів, які виникають внаслідок моделювання рандомних процесів, або іншим чином залучених випадкових дій, або змінюють свою форму (зокрема, композицію) під впливом якихось сторонніх чинників: зміною складу виконавців, втручання дій диригента (якщо йдеться про ансамблеве музикування) тощо. При певних умовах мистецький експеримент може перетворитися на хепенінг, тобто дію, що долучає слухачів до активного музикування. Так, наприклад, майбутні вчителі музичного мистецтва долучилися до такої форми експерименту з аудиторією. Організатор хепенінгу заздалегідь готував сценарій музичних дій для ЕГ. Такі дії записувалися на окремих картках. Учасник хепенінгу, який отримує картку має виконати призначені дії. Останні можуть бути, наприклад, такими: «грати на фортепіано зафіксовану нотами формулу остінатного мотиву», «плескати в долоні певний ритмічний мотив», «заспівати якомога більш високий і при тому тихий звук», «викрикнути «Браво, браво!» тощо. Велика кількість подібних інструкцій, часом дивовижних, часом ніби безглузвих, міститься у творах сонористичної та алеаторної музики К. Штокгаузена (на зразок: «грайте тони у ритмі коливання атомів вашого тіла»). Звичайним ефектом мистецького експерименту в дусі хепенінгу є спільний регіт від несподіваних звукових ефектів. Однак, окрім веселого настрою, хепенінг дуже чітко виявляє комунікативну та психотропну функції модерністської музики.

У процесі експериментальної роботи було апробовано метод, який ми назвали рекомпозицією. Його суть полягає в таких технічних операціях із

музичним текстом твору. По-перше, у будові закінченого фрагмента композиції твору виявляються основні тематичні елементи (іноді всі елементи фактури можуть мати тематичну функцію). Здійснюється спроба редукувати текст таким чином, щоб зберігалася інтонаційна зв'язність (когезія) та логіка зв'язків між елементами. Наступна дія - це нове «збирання» цілісного фрагмента, який в ідеалі претендує на самостійне значення - значення мініатюрної композиції.

На завершення другого етапу формувального експерименту (його можна вважати завершеним лише умовно, тобто в межах запланованого і виконаного дослідження) знову було здійснено педагогічну діагностику. Її результати представлені у таблицях 3.11, 3.12, 3.13, 3.14 (Додаток L). Таблицю з узагальненими даними та наочну презентацію результатів наведемо нижче (Таблиця 3.15, рис. 3.7).

Таблиця 3.15

Узагальнені результати оцінювання рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітньому процесі в ЕГ та КГ на другому етапі формувального експерименту

Рівні	Критерії								Узагальнений результат	
	Гностичний		Поетичний		Інтерпретаційний		Аксіологічний			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30
В	13,33%	0,00%	0,00%	0,00%	6,67%	0,00%	13,33%	0,00%	6,67%	0,00%
Д	23,33%	3,33%	23,33%	3,33%	30,00%	6,67%	30,00%	3,33%	30,00%	3,33%
С	46,67%	6,67%	26,67%	6,67%	33,33%	13,33%	36,67%	3,33%	36,67%	6,67%
Н	16,67%	90,00%	50,00%	90,00%	30,00%	80,00%	20,00%	93,33%	26,67%	90,00%
Сер. оцін.	73,50	29,90	58,95	21,48	66,40	41,12	71,77	27,68	67,65	30,05

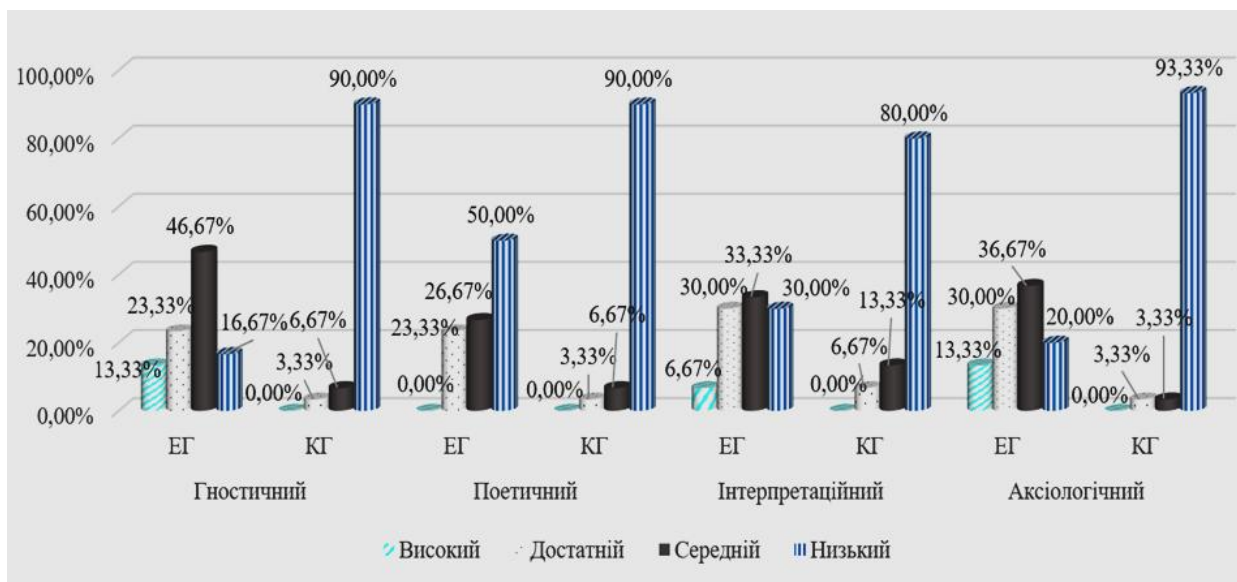


Рис. 3.7. Узагальнені результати оцінювання рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітньому процесі в ЕГ та КГ на другому етапі формувального експерименту

Розглянемо в загальному плані зміни, які відбулися в обох групах щодо рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітній практиці (Більш детальні висновки щодо змін, які відбулися у КГ та ЕГ за окремими питаннями тестів надані у Додатку М)

При порівнянні результатів остаточного експерименту з початковими даними діагностики, з очевидністю проявився значний прогрес щодо готовності студентів експериментальної групи до використання модерністської музики в освітній практиці. Цей прогрес відбувся за всіма визначеними критеріями оцінки. Рівень сформованості системно-цілісного уявлення про явище модернізму в мистецтві (гностичний критерій) покращився в експериментальній групі в середньому на 52,8% (у КГ – на 9,25%). Цей результат був забезпечений цілим комплексом методів, спрямованих на даний компонент готовності (жанрово-стильове моделювання, крос-культурний аналіз, історичний екскурс тощо).

Здатність до розуміння мови, риторики і техніки модерністських творів (поетичний критерій) також значно покращилася: в ЕГ вона виросла в середньому на 38,3%. У контрольній групі цей рівень практично не змінився, він склав у середньому всього 0,83%. Таке становище не важко було передбачити. Воно пояснюється тим, що звичайний процес музичної освіти «проходить повз» такого значного явища в культурі ХХ-ХХІ століть, яким є модерністська музика. Натомість, у процесі роботи з ЕГ було прикладено багато зусиль для формування музично-інтонаційного тезауруса, слухових і наукових уявлень щодо звукового матеріалу (фонології), морфологічних та синтаксичних елементів музичної мови, принципів композиції головних течій Модернізму. В даному напрямку особливу ефективність мав метод мистецького експерименту, який дав змогу студентам різноманітно працювати з матеріалом і техніками створення музичних текстів у різних стилях модерністської музики.

Цілком позитивні результати ми отримали щодо музично-виконавської та вербальної інтерпретації модерністських творів (інтерпретаційний критерій). На другому етапі формувального експерименту члени ЕГ покращили свій рівень в середньому на 30,95% (у КГ – на 5,67%). Зазначимо, що рівень готовності студентів за цим критерієм був порівняно більш високим з самого початку роботи. На відміну від інших компонентів, готовність до розв'язання музично-виконавських завдань, пов'язаних з модерністською музикою, а також і завдань вербальної інтерпретації художніх явищ Модернізму є більш універсальними особистісними властивостями майбутніх учителів музичного мистецтва, які добре забезпечується циклом предметів фахової підготовки (класи фортепіано, теорії та історії музики, методики музичної освіти та ін.). У досягненні отриманого результату особливу цінність мав метод герменевтичного аналізу художньо-образного змісту модерністських творів.

Нарешті, переконливо успішними виявилися результати оцінювання учасників експериментальної роботи за аксіологічним критерієм. Мотивація

до використання творів модерністської музики в освітній практиці в ЕГ зросла в середньому на 50% (у КГ – на 5,93%). Ясно, що у студентів контрольної групи не було особливих підстав поліпшити своє ставлення до музичного Модернізму і прийти до розуміння його педагогічної корисності. Натомість, члени ЕГ мали змогу часто спілкуватися з найкращими творами модерністської музики, долучатися до її виконання, створення, осмислення і обговорення. У цьому процесі вони пройшли шлях від поверхового знайомства з модерністською музикою до поглибленого розуміння її образності, усвідомлення її освітнього значення, її «привласнення» в якості естетичної цінності.

Розглянемо, нарешті, отримані результати остаточної діагностики під кутом зору статистико-математичного апарату. Для цього представимо статистичні результати у вигляді наступної таблиці (Таблиця 3.16):

Таблиця 3.16

Порівняння результатів оцінювання готовності до використання модерністської музики в освітньому процесі в ЕГ та КГ на різних етапах експерименту

Вибірки Рівні	ДІАГНОСТИЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ				Перший етап формульовального експерименту				Другий етап формульовального експерименту			
	ЕГ n=30		КГ n=30		ЕГ n=30		КГ n=30		ЕГ n=30		КГ n=30	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	6,67	0	0,00
Достатній	0	0,00	1	3,33	5	16,67	1	3,33	9	30,00	1	3,33
Середній	2	6,67	1	3,33	7	23,33	2	6,67	11	36,67	2	6,67
Низький	28	93,33	28	93,33	18	60,00	27	90,00	8	26,67	27	90,00
ρ^*	0,0000		0,0333		0,1667		0,0333		0,3667		0,0333	
$\varphi_{\text{емп}}^*$	1,4222				1,8353				3,6160			

**Примітка: ρ – кількість респондентів (у відсотках), які досягли бажаного рівня готовності до використання модерністської музики в освітньому процесі, виражена через частку одиниці. $\varphi_{\text{емп}}^*$ – значущість розбіжностей у результатах оцінювання в ЕГ та КГ, виражена через емпіричну величину центрального кута у радіанах, обчислену за формулою кутового перетворення Фішера.*

Як можна відзначити у результаті аналізу даних з таблиці 3.16, розбіжність між показниками готовності до використання модерністської музики в освітньому процесі в ЕГ та КГ поступово збільшувалася від початку до завершення експериментальної роботи. Задля перевірки значущості такого зростання було здійснено розрахунки за формулою кутового перетворення Фішера, результати яких, також, представлено у таблиці. Висвітливо даний процес більш докладно.

Перевірка результатів діагностичного експерименту. Одним із завдань діагностичного експерименту, було визначення вихідного рівня сформованості досліджуваного конструкту в респондентів, які погодилися взяти участь у формувальному експерименті з перевірки ефективності авторської методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітньому процесі. Отримані дані дозволили сформулювати дві релевантні вибірки, середній рівень сформованості досліджуваного конструкту в яких виявився переважно низьким. Між тим, у результатах було виявлено певну різницю – зокрема, в респондентів ЕГ (студенти, які виявили бажання пройти підготовку за

експериментальною авторською методикою) такий рівень виявився дещо нижчим ніж у респондентів КГ (студенти, які проходили підготовку за традиційною програмою, але погодилися взяти участь у діагностичних заходах). Отже, на першому етапі здійснення розрахунків, спрямованих на визначення істотності виявленої різниці, було сформульовано дві гіпотези:

H_1 : Частка респондентів КГ, які продемонстрували бажаний рівень готовності до використання модерністської музики в освітньому процесі істотно перевищує частку таких респондентів у ЕГ.

H_0 : Частка респондентів КГ, які продемонстрували бажаний рівень готовності до використання модерністської музики в освітньому процесі *не* перевищує істотно частку таких респондентів у ЕГ.

Задля оцінювання достовірності визначеної відмінності, відсоткові частки респондентів, які продемонстрували бажаний ефект, було перетворено у величини центрального кута в радіанах (φ) за допомогою формули:

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

Як представлено в таблиці 3.16, частка респондентів ЕГ, які досягли бажаного рівня (високого та достатнього) склала 0%, у той час, як у КГ така частка склала 3,33%. Шляхом вираження цих даних через частку одиниці, було отримано наступні значення p для обох вибірок:

$$\text{КГ } p = 0,0333$$

$$\text{ЕГ } p = 0,00$$

Із використанням цих даних було отримано наступні значення центральних кутів для КГ (φ_1) та ЕГ (φ_2):

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,0333} = 2 \cdot \arcsin (0,1826) = 2 \cdot 0,1836 = 0,3672$$

$$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,00} = 2 \cdot \arcsin (0,00) = 2 \cdot 0,00 = 0,00$$

Задля визначення значущості істотності розбіжностей в результатах було здійснено розрахунки за формулою:

$$\varphi_{емп}^* = |\varphi_1 - \varphi_2| \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де n_1 та n_2 – загальна кількість спостережень в обох вибірках.

Підрахунки дозволили отримати наступне емпіричне значення:

$$\varphi_{емп}^* = |0,3672 - 0,00| \cdot \sqrt{\frac{30 \cdot 30}{30+30}} = 0,3672 \cdot \sqrt{\frac{900}{60}} = 0,3672 \cdot 3,8729 = 1,4222$$

Отримане емпіричне значення ($\varphi_{емп}^* = 1,4222$) було зіставлено із критичними значеннями кута ($\varphi_{кр}^*$):

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

$$\varphi_{емп}^* = 1,4222$$

$$\varphi_{емп}^* < \varphi_{кр}^*$$

Отже, у результаті було виявлено, що емпірична величина розбіжності кутів ($\varphi_{емп}^* = 1,4222$) є меншою за критичне значення ($\varphi_{кр}^* = 1,64$), що дозволило прийняти нульову гіпотезу, адже довело незначущість виявленої у КГ та ЕГ різниці у рівнях готовності до використання модерністської музики в освітньому процесі (див. рис. 3.8.).

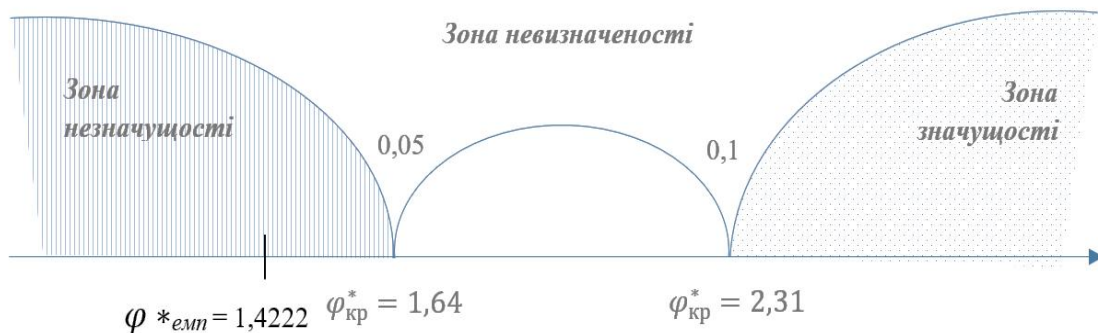


Рис. 3.8. Розташування в зоні незначущості на вісі Фішера емпіричного значення, отриманого у результаті статистичної перевірки істотності різниці в показниках сформованості досліджуваного конструкту в ЕГ та КГ за результатами діагностичного експерименту.

Перевірка результатів формувального експерименту. Таким чином, рівень готовності респондентів КГ та ЕГ до використання модерністської музики в освітньому процесі не відрізнявся істотно до початку

формульованого експерименту. Утім, діагностичний зріз, проведений після його *першого етапу* показав зростання такого рівня в ЕГ. Задля перевірки істотності виявленого зростання були проведені аналогічні розрахунки за критерієм Фішера, задля чого, насамперед, сформульовано наступні гіпотези:

H_1 : Частка респондентів ЕГ, які продемонстрували бажаний рівень готовності до використання модерністської музики в освітньому процесі істотно перевищує частку таких респондентів у КГ.

H_0 : Частка респондентів ЕГ, які продемонстрували бажаний рівень готовності до використання модерністської музики в освітньому процесі *не* перевищує істотно частку таких респондентів у КГ.

У формулі кутового перетворення було використано наступні значення ρ для вибірок (див. табл. 3.16):

$$\text{ЕГ } \rho = 0,1667$$

$$\text{КГ } \rho = 0,0333$$

Розрахунки за формулою кутового перетворення дозволили отримати наступні значення центральних кутів для ЕГ (φ_1) та КГ (φ_2)

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,1667} = 2 \cdot \arcsin (0,4082) = 2 \cdot 0,4205 = 0,8411$$

$$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,0333} = 2 \cdot \arcsin (0,1826) = 2 \cdot 0,1836 = 0,3672$$

Відповідно, емпірична величина розбіжності кутів виявилася наступною:

$$\varphi_{\text{емп}}^* = |0,8411 - 0,3672| \cdot \sqrt{\frac{30 \cdot 30}{30+30}} = 0,4739 \cdot \sqrt{\frac{900}{60}} = 0,4739 \cdot 3,8729 = 1,8353$$

Зіставлення отриманої емпіричної величини ($\varphi_{\text{емп}}^* = 1,8353$) із критичними значеннями кута ($\varphi_{\text{кр}}^*$) дозволило визначити її приналежність до зони невизначеності на осі Фішера (див. рис. 3.9):

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

$$\varphi_{\text{емп}}^* = 1,8353 > 1,64$$

$$\varphi_{емп}^* = 1,8353 < 2,31$$

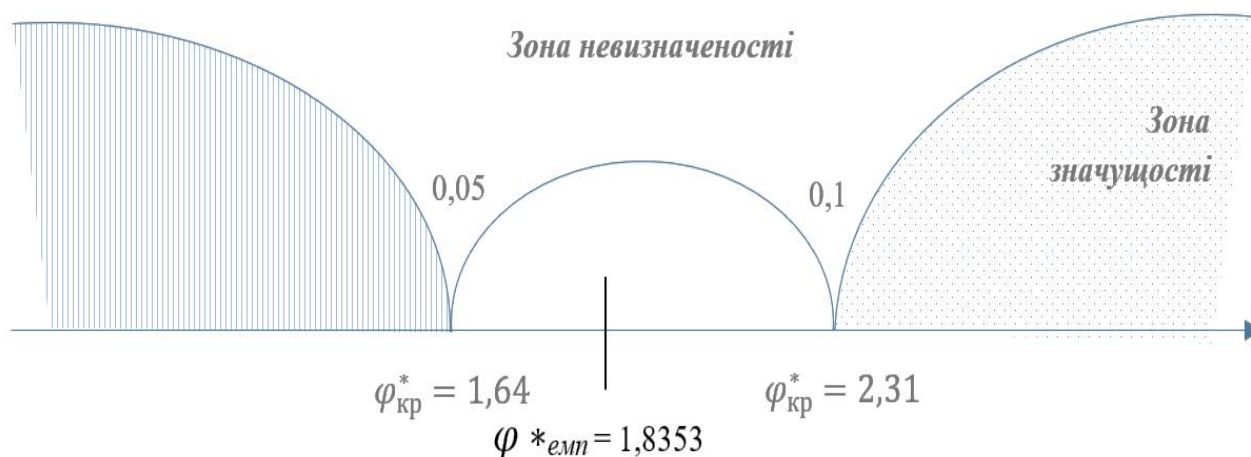


Рис. 3.9. Розташування в зоні невизначеності на вісі Фішера емпіричного значення, отриманого у результаті статистичної перевірки істотності різниці в показниках сформованості досліджуваного конструкту в ЕГ та КГ за результатами першого етапу формувального експерименту.

Таким чином, отриманий на першому етапі формувального експерименту результат дозволив відкинути нульову гіпотезу, але виявлену різницю було кваліфіковано як частково достовірну, яка засвідчила про наявність ефекту від застосування експериментальної методики, але такий ефект був виражений недостатньо інтенсивно. Утім, діагностика, проведена після *другого етапу* формувального експерименту, виявила значно більш інтенсивне зростання в ЕГ, що могло вказувати на значущість досліджуваного ефекту. Отже, у ході обчислень перевірялися гіпотези, ідентичні сформульованим на попередньому етапі діагностики:

H_1 : Частка респондентів ЕГ, які продемонстрували бажаний рівень готовності до використання модерністської музики в освітньому процесі істотно перевищує частку таких респондентів у КГ.

H_0 : Частка респондентів ЕГ, які продемонстрували бажаний рівень готовності до використання модерністської музики в освітньому процесі *не* перевищує істотно частку таких респондентів у КГ.

Виходячи з даних таблиці 3.16, було отримано значення ρ для вибірок:

$$\text{ЕГ } \rho = 0,3667$$

$$\text{КГ } \rho = 0,0333$$

За формулою кутового перетворення було отримано наступні значення центральних кутів для ЕГ (φ_1) та КГ (φ_2)

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,3667} = 2 \cdot \arcsin (0,6055) = 2 \cdot 0,6504 = 1,3009$$

$$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,0333} = 2 \cdot \arcsin (0,1826) = 2 \cdot 0,1836 = 0,3672$$

Подальші обчислення дозволили отримати наступну емпіричну величину розбіжності кутів:

$$\varphi_{емп}^* = |1,3009 - 0,3672| \cdot \sqrt{\frac{30 \cdot 30}{30+30}} = 0,9337 \cdot \sqrt{\frac{900}{60}} = 0,9337 \cdot 3,8729 = 3,616$$

Порівняння отриманої емпіричної величини ($\varphi_{емп}^* = 3,616$) із критичними значеннями кута ($\varphi_{кр}^*$) виявило її приналежність до зони значущості на осі Фішера (див. рис. 3.10):

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

$$\varphi_{емп}^* = 3,616$$

$$3,616 > 2,31$$

$$\varphi_{емп}^* = \varphi_{кр}^*$$

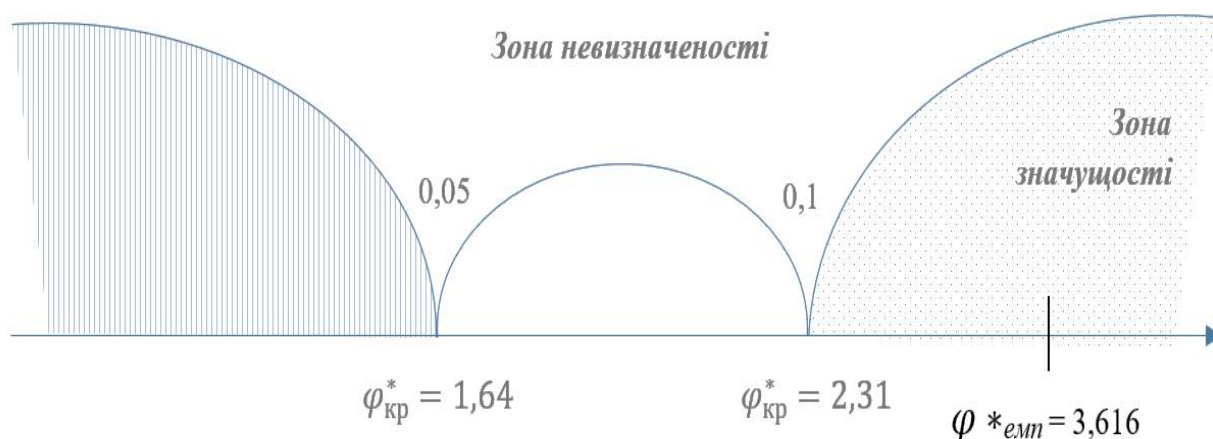


Рис. 3.10. Розташування в зоні значущості на вісі Фішера емпіричного значення, отриманого у результаті статистичної перевірки істотності різниці в показниках сформованості досліджуваного конструкту в ЕГ та КГ за результатами другого етапу формувального експерименту.

Таким чином, здійснені розрахунки дозволили відкинути нульову гіпотезу та довели, що підвищення рівня готовності до використання модерністської музики в освітній практиці серед респондентів ЕГ є істотним, що підтвердило ефективність запропонованої у дослідженні авторської методики.

Висновки до третього розділу

У розділі представлено хід та результати експериментальної апробації розробленої методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітній практиці. Визначено чотири критерія оцінки рівня зазначеної готовності. Перший – *гностичний* – відповідає компоненту, визначеному як системно-цілісне і науково обґрунтоване уявлення про явище модернізму в художній культурі. Даний критерій оцінки дозволяє встановити засобами анкетування і тестування: А) обсяг знань щодо імен і термінів, які репрезентують музичний Модернізм; Б)

обсяг знань щодо культурного та мистецького контексту модерністської музики, а також репрезентативних творів. Другий критерій готовності – *поетичний* – відповідає ступеню володіння мовою і розуміння риторики модерністських творів. Показниками до нього є: А) рівень володіння вчителем художніми мовами музичного модернізму (оцінка якості типового звукового матеріалу, музичної лексики, синтаксичного устрою музичного тексту); Б) рівень володіння музичною риторикою, забезпечений знаннями композиційних принципів і технологій творчого процесу. Засобами отримання діагностичних даних за поетичним критерієм є мультимедійні тести, аналітичні та технічно-творчі вправи. Третій критерій – *інтерпретаційний* – дозволяє оцінити здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до музично-виконавської та вербальної інтерпретації модерністських творів. Показниками слугують: А) якість виконання зразку модерністської музики; Б) здатність до словесної інтерпретації художнього змісту музичного твору або його фрагменту (герменевтична компетентність). *Аксіологічний* критерій відповідає четвертому компоненту моделі готовності – мотивації до використання творів модерністської музики в освітній практиці. Показники до даного критерію: А) естетичне ставлення до явища модернізму в мистецтві; Б) міра усвідомлення студентом освітнього потенціалу модерністської музики.

Констатувальний експеримент виявив, що студенти, як українські, так і китайські, мають нечітке, або навіть цілком невірне розуміння головних понять, що характеризують явище модернізму; чітко не визначають його історичні, культурологічні, естетичні, поетичні та стилістичні межі; володіють гранично малим тезаурусом конкретних музичних вражень і емпіричних знань. Вони упереджено ставляться до творів модернізму і, як правило, дають їм негативну естетичну оцінку; не уявляють сенсу і можливостей використання модерністської музики в освітній практиці.

Формувальний експеримент проводився поетапно. На першому – *екстенсивному* – етапі вирішувалися наступні педагогічні завдання: надання

студентам систематизованої інформації про явище модернізму в музичному мистецтві; формування несуперечливого теоретичного уявлення про модернізм як закономірне явище в розвитку світової художньої культури; формування досвіду аналітичного чуттєвого сприйняття і естетичного переживання творів модерністського мистецтва; формування позитивного ставлення до проявів модернізму в мистецтві. Рішення цих завдань спиралося на методи жанрово-стильового моделювання мистецької культури, регламентований підбір творів модернізму, використання артефактів синтетичного мистецтва, аналізу художньо-образному змісту та семіотичних засобів його втілення. Проведений діагностичний зріз зафіксував позитивні зміни (у порівнянні з результатами діагностичного експерименту), які відбулися у комплексі теоретичних уявлень про стильові напрямки модернізму та особливості їх поетики. Втім, за більшістю показників позитивні зрушення виявилися незначними.

На другому – *інтенсивному* – етапі формувального експерименту головну роль відігравали праксеологічний (діяльнісний) та герменевтичний (інтерпретаційний) підходи, актуалізовані в процесі використання методу цілісного аналізу форми фортепіанного твору, інтерактивних методів навчання (рольової гри, диспуту, командного змагання, спільної роботи над завданням, колективного проєктування). Особливого значення набули методи творчого експерименту із звуковим матеріалом, ігрової апології технологічних засобів творчості, рекомпозиції твору, сторітеллінгу та ін.

Рівень сформованості системно-цілісного уявлення про явище модернізму в мистецтві (гностичний критерій) покращився в ЕГ в середньому на 52,8% (у КГ – на 9,25%); здатність до розуміння мови, риторики і техніки модерністських творів (поетичний критерій) виросла в середньому на 38,3%. (у КГ – на 0,83%.); здатність до музично-виконавської та вербальної інтерпретації модерністських творів (інтерпретаційний критерій) покращилася у членів ЕГ на 30,95% (у КГ – на 5,67%); мотивація до використання творів модерністської музики в освітній практиці у

студентів ЕГ зросла на 50% (у КГ – на 5,93%). Порівняння отриманої емпіричної величини ($\varphi^*_{\text{емп}} = 3,616$) із критичними значеннями кута ($\varphi^*_{\text{кр}}$) виявило її приналежність до зони значущості на осі Фішера, що кількісно підтверджує ефективність запропонованої у дослідженні авторської методики.

ВИСНОВКИ

Метою даного дисертаційного дослідження були наукове обґрунтування, розробка та експериментальна апробація методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністських творів у освітньому процесі. У процесі розв'язання завдань роботи були отримані наступні результати.

У першому розділі дисертації були визначені *основні поняття та методологічні положення* роботи, зокрема уточнено термінологічний апарат, визначено суть феномену музичного модернізму в культурологічному, музично-теоретичному і педагогічному аспектах, виявлено освітній потенціал модерністської музики.

Аналіз наукової літератури показав, що уявлення вчених і педагогів щодо сенсу виразів *сучасна музика, нова музика, модернізм, авангардизм* характеризуються нечіткістю і розбіжністю. Обґрунтовано обрання головного робочого поняття дослідження, а саме – категорії *модернізму*. Обмежена його багатозначність. Термін *модернізм* трактується у двох несуперечливих смислах. У першому значенні він трактується як притаманне художній культурі, можливе на будь-якому етапі її розвитку явище загострення тенденції до оновлення мистецтва (матеріалу, мови, поетики, стилю, жанру, образів, сюжетів тощо). У цьому смислі *модернізм* є феноменом, протилежним *консерватизму* – тенденції до збереження *status quo* в мистецтві. Прийняття такого трактування дозволяє вчителю/викладачу розкрити перед вихованцями широкий обрій музичних явищ, як в діяхронії, так і в синхронічному аспекті, а також уточнити суть явищ *постмодернізму* і *авангардизму*. У другому сенсі слова (він відзначається написанням з великої літери) **Модернізм** визначається як *множина конкретних стилів, жанрів, поетичних норм, технік і технологій, яка склалася внаслідок різкого посилення інноваційного тренду в мистецтві на початку XX століття*.

Були встановлені *причини недостатньої уваги*, приділеної представниками музичної освіти творам модерністської музики, як от: природна схильність системи освіти до збереження традицій національного народного і європейського класичного мистецтва; зневажливість оцінки модернізму як явища неважливого для музичної культури молодих людей, або естетично та ідейно чужого для країн соціалістичної формації; занадто радикальне оновлення звукового матеріалу, музичної мови, риторичних засобів та смислів мистецтва, притаманних модерністській музиці; 4) невірне уявлення представників музичної освіти про незначну педагогічну цінність модерністської музики; 5) байдужість adeptів музичного Модернізму до широкої пропаганди нових художніх ідей та, конкретних творів у практиці мистецької освіти. Були представлені спроби Т. Адорно, Я. Ксенкаиса, П. Шаффера та інших представників західної музичної педагогіки залучити твори модерністської музики до масової освітньої практики.

В першому розділі були визначені *цілі використання* авангардної (модерністської) музики в освітній практиці, а саме: а) розширення культурного обрію молодих людей, їх компетентності у сфері сучасної глобальної культури; б) формування художньої ментальності молодих людей, їх естетичного смаку, образного мислення; в) прилучення до творчої діяльності, формування художньо-творчих умінь та інтересів. Встановлені цілі дозволили визначити *напрямки використання* модерністської музики в освітньому процесі, а саме: 1) слухання музики, формування слухових уявлень; 2) виконання музичних творів; 3) музично-дидактичні дії, спрямовані на розвиток музичних здібностей, навичок, умінь і практичних знань нових систем музичної мови (сольфеджування, виконання технічних вправ тощо); 4) музично-творча діяльність, розвиток креативних здібностей і умінь; 5) створення різноманітних синтетичних артефактів (фонограм, презентацій, інсталяцій тощо); 6) формування герменевтичної компетентності суб'єктів освіти.

На основі положень педагогіки і психології щодо феномену готовності педагога до професійної діяльності та наукового методу моделювання, було визначено поняття *готовності* вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики у навчальному процесі. Дана готовність моделюється як *комплекс теоретичних уявлень, емпіричних знань, інтерпретаційних умінь і мотивів педагогічної діяльності*. Структурними компонентами моделі цієї готовності є: 1) системне та цілісне уявлення про модернізм в мистецтві; 2) здатність до розуміння творів модерністського музичного мистецтва; 3) здатність до словесної та музично-звукової інтерпретації модерністських музичних творів; 4) інтерес до модерністської музики та мотивація використання творів цього напрямку мистецтва в освітній практиці. Розроблена модель дає теоретичні підстави для встановлення педагогічних підходів, принципів, методів і умов ознайомлення майбутніх учителів музичного мистецтва з феноменом модерністського мистецтва, впровадження модерністської музики в освітній процес.

У другому розділі дисертації представлено методику підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністських творів в освітньому процесі. Зокрема, було з'ясовано, де саме в практиці підготовки вчителів музики у закладах вищої освіти може знайти своє використання модерністська музика (курс історії музичної культури; комплекс дисциплін музично-виконавської підготовки; курси гармонії, поліфонії та аранжування; розробка студентами творчих проєктів з педагогічної практики, естетики, психології, історії художньої культури та інших дисциплін). В основу методики було покладено чотири підходи: культурологічний, поліхудожній, праксеологічний і герменевтичний. Згідно з *культурологічним* підходом модерністська музика репрезентується у навчальному процесі як закономірний феномен процесу розвитку мистецтва і як комплекс художніх напрямків у культурі ХХ століття. Педагогічні зусилля спрямовуються на формування системного уявлення про явище

модернізму в мистецтві. Даний підхід актуалізує принципи наукової обґрунтованості, систематичності та наочності, і забезпечується методами герменевтичного аналізу, жанрово-стильового моделювання мистецької культури. *Поліхудожній* підхід передбачає звернення до принципів проблемно-пошукового навчання, педагогіки співробітництва, до методів цілісного та крос-культурного аналізу творів синтетичного мистецтва, методу розробки індивідуальних поліхудожніх творчих проєктів. *Праксеологічний* підхід передбачає використання інтерактивних методів і форм роботи, застосування різних форм музично-виконавської, художньо-творчої та педагогічно-просвітницької активності студентів. *Герменевтичний* підхід реалізується у музично-виконавській інтерпретації музичного твору; в аналізі та словесній інтерпретації художньо-образного смислу твору; в інтерпретації художнього змісту музичного твору засобами інших видів мистецтва тощо.

У розділі визначено комплекс педагогічних умов, які забезпечують ефективне впровадження у практику розробленої методики. Перша умова – послідовне дотримання на заняттях неупередженого, толерантного і поважного ставлення до митців-модерністів та їхніх творів. Друга умова – необхідність забезпечити інтенсивний процес розширення, накопичення студентського досвіду спілкування з модерністським мистецтвом. Третя умова – доцільний відбір художніх зразків для поглибленого знайомства з творами модерністського мистецтва, які мають бути естетично привабливими; нескладними для чуттєвого сприйняття; індивідуалізованими; програмними в конкретному або розширеному сенсі.

У третьому розділі було представлено хід та результати експериментальної апробації запропонованої методики. Визначено 4 критерія оцінки рівня зазначеної готовності. Перший – *гностичний* – відповідає компоненту, визначеному як системно-цілісне і науково обґрунтоване уявлення про явище модернізму в художній культурі. Даний критерій дозволяє встановити засобами анкетування і тестів рівень знань

майбутніх учителів музичного мистецтва щодо модернізму за допомогою двох показників: А) обсягу знань імен і термінів, рівня їх розуміння. Б) обсягу знань щодо культурного та мистецького контексту модерністської музики, щодо репрезентативних творів. Другий критерій готовності – *поетичний* – відповідає ступеню володіння мовою і розуміння риторики модерністських творів. Його показниками є: А) рівень володіння вчителем художніми мовами музичного модернізму (оцінка якості типового звукового матеріалу, музичної лексики, синтаксичного устрою музичного тексту); Б) рівень володіння музичною риторикою, забезпечений знаннями композиційних принципів і технологій творчого процесу. Засобами отримання діагностичних даних за поетичним критерієм є мультимедійні тести, аналітичні та технічно-творчі вправи. Третій критерій – *інтерпретаційний* – дозволяє оцінити здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до музично-виконавської та вербальної інтерпретації модерністських творів. Показники: А) якість вокального виконання зразку модерністської музики; Б) здатність до словесної інтерпретації художнього змісту невеликого музичного твору або його фрагменту (герменевтична компетентність). Четвертий критерій - *аксіологічний* – відповідає четвертому компоненту моделі готовності – мотивації до використання творів модерністської музики в освітній практиці. Показники: А) міра і якість естетичного ставлення до явища модернізму в мистецтві; Б) оцінка ставлення студента до явищ модернізму як до предмета мистецької освіти.

Констатувальний експеримент виявив, що студенти, як українські, так і китайські, мають нечітке, або навіть цілком невірне розуміння головних понять, що характеризують явище модернізму; чітко не визначають його історичні, культурологічні, естетичні, поетичні та стилістичні межі; володіють вкрай малим тезаурусом конкретних музичних вражень і емпіричних знань. Вони упереджено ставляться до творів модернізму, як правило дають їм негативну естетичну оцінку, не уявляють сенсу і можливостей використання модерністської музики в освітній практиці.

Формувальний експеримент проводився поетапно. На першому – *екстенсивному* - етапі головним чином вирішувалися педагогічні завдання: надання студентам систематизованої інформації про явище модернізму в музичному мистецтві; формування несуперечливого теоретичного уявлення про модернізм як закономірне явище в розвитку світової художньої культури; формування досвіду аналітичного чуттєвого сприйняття і естетичного переживання творів модерністського мистецтва; формування ціннісних відношень до модернізму в мистецтві. Рішення цих завдань спиралося на методи жанрово-стильового моделювання мистецької культури, регламентований підбір творів модернізму, використання артефактів синтетичного мистецтва, аналізу художньо-образного змісту та семіотичних засобів його втілення. Проведений діагностичний зріз зафіксував позитивні зміни (у порівнянні з результатами діагностичного експерименту), які відбулися у комплексі теоретичних уявлень про стильові напрямки модернізму та особливості їх поетики (тобто, музичної мови, принципів і техніки компонування). Однак за більшістю показників позитивні зрушення виявилися незначними.

На другому – *інтенсивному* – етапі формувального експерименту головну роль відігравали праксеологічний (діяльнісний) та герменевтичний (інтерпретаційний) підходи, актуалізовані в процесі використання методу цілісного аналізу форми фортепіанного твору, інтерактивних методів навчання (рольової гри, диспуту, командного змагання, спільної роботи над завданням, колективного проєктування). Особливе значення отримали методи творчого експерименту із звуковим матеріалом, ігрової апології технологічних засобів творчості, рекомпозиції твору, інтерпретації художнього змісту музичного твору засобами хореографії, живопису та кінематографу, сторітеллінгу, ментальних карт, критичного аналізу музично-виконавських версій твору.

Остаточний діагностичний результат показав, що розбіжність між показниками готовності до використання модерністської музики в

освітньому процесі в експериментальній та контрольній групах поступово збільшувалася від початку до завершення експериментальної роботи, хоча і нерівномірно, але за всіма критеріями. Здійснені розрахунки підтвердили, що підвищення рівня готовності до використання модерністської музики в освітньому процесі серед респондентів ЕГ є істотним. Порівняння отриманої емпіричної величини ($\varphi^*_{\text{емп}} = 3,616$) із критичними значеннями кута ($\varphi^*_{\text{кр}}$) виявило її приналежність до зони значущості на осі Фішера, що свідчить про ефективність запропонованої у дослідженні авторської методики.

Проблема відношення мистецької освіти до сучасної практики мистецтва є дуже масштабною, багатогранною і складною. Здійснене дисертаційне дослідження має широкі перспективи подальшого розвитку. Продовженням теоретичного напрямку роботи може бути вивчення освітнього значення постмодернізму, зокрема виявлення педагогічного потенціалу різних його течій. Особливої уваги заслуговують методичні питання засвоєння нових засобів техніки музичного виконавства, зокрема фортепіанної техніки, яка притаманна музиці другої половини ХХ ст. Сьогодні на порядку денному в мистецтвознавстві та культурології стоїть питання щодо метамодерну як проголошеного найсучаснішого тренду в мистецькій практиці Заходу. Ще одним напрямком подальшої розробки теми є дослідження впливу на музичну свідомість, здібності та систему цінностей учнівської молоді всього сучасного звукового ландшафту (soundscape за виразом Мюреля Шефера), в якому модерністська музика займає своє місце поряд з масово-популярною продукцією, музичною класикою, традиційним народним мистецтвом, джазом, рок-музикою, музикою стилю ambient тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аніщенко В., Падалка О. (2013). Культурологічний підхід у професійній підготовці вчителя. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. № 6. С. 103-107.
2. Баблієнко О.П. (2013) Формування поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки. Автореф ... канд. пед. наук 13.00.04. Вінниця, 21 с.
3. Барановська І. Г., Мозгальова Н. Г. (2019). Поліхудожня освіта майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: проблеми і перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти Вип. 26. – С. 13-15.
4. Бастун М.В. (2023). Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/6594/1/Bastun_6.pdf
5. Беземчук Л. В. (2013). Етапи підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до поліхудожнього виховання учнів. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди*. Харків, 2013. Вип. 40. С. 5–15.
6. Білова Н. (2022) К. Методи формування художньо-комунікативної компетентності майбутніх викладачів-хормейстерів. *Наукові записки*. Випуск 206. С. 91-97.
7. Білова Н.К. (2023). Фортепіанна підготовка майбутніх викладачів закладів позашкільної спеціалізованої мистецької освіти. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2023. Вип. 59. – С.108-113.
8. Брилін Е. Б. (2014). Розвиток естетичної культури майбутнього вчителя у процесі музичної творчості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Вип. 18(1). С. 81-89. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2014_18\(1\)_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2014_18(1)_11)
9. Бродський Г. Л., Шевченко І.Л. (2014). Взаємодія мистецтв як фактор підготовки педагога-музиканта поліхудожнього профілю. *Наукові записки КДПУ*. Вип. 133. Кіровоград. С. 80–86.
10. Броннікова В.Б. (2023). Критерії, показники та рівні готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів. *Теорія і методика професійної освіти*. URL: http://tmpo.ivet-ua.science/images/Vol_10/16_tmpo_10_bronnikova.pdf
11. Буцяк В. І. (2005). Стилєва компетентність як складова професійної майстерності музиканта. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*. Наук. зап. РДГУ. Вип. 10. Рівне : РДГУ. С. 130-139.
12. Ван Яюєци. (2016). Формування поліхудожнього світогляду майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. № 3. С.76–79.

13. Ван Чуньцзе (2022). *Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів в освітньому процесі*. Дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). ПНПУ імені К. Д. Ушинського. Одеса.
14. Васильєва Л. *Сучасне музичне мистецтво*. Програма для спеціальності 014 (Середня освіта. Музичне мистецтво). 2018. Миколаїв. <http://psp.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/12/BE-2018.pdf>
15. Вознюк О.В. (2008). *Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (друга половина XX століття)*. Житомир: вид-во ЖДУ, 128 с.
16. Волкова Н., Тарнопольський О. (2013). Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: *Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля*.
17. Гавриш І.В. (2006). Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків. 475 с.
18. Гамолін, П. (2019). Поліхудожній підхід у підготовці майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в закладах позашкільної освіти. *Humanities science current issues*. № 1(23). с. 121-125.
19. Гарага В. (2014). Концептуальні основи педагогічної герменевтики. *Молодь і ринок*. № 4. - С. 159-162.
20. Гаркуша С.В. (2023). Поняття та компоненти професійної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. URL: <http://visnyk.chnpu.edu.ua/download/vs/110/57.pdf3>
21. Герменевтика (2006). В. С. Лісовий, С. М. Квіт. *Енциклопедія Сучасної України* [Електронний ресурс]. Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. Режим доступу : <https://esu.com.ua/article-29338>
22. Герменевтика (1971). *Словник української мови*. В 11 т. — Київ: Наукова думка, 1970—1980. Т. 2. <https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D0%B3%D0%B5%D1%80%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%B2%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0>
23. Гнатовська, К. (2020). Культурологічний підхід як засіб формування толерантності майбутніх фахівців. *Гірська школа Українських Карпат* № 23 (2020) <http://lib.pu.if.ua:8080/bitstream/123456789/9885/1/4804-Article%20Text-10841-1-10-20210304.pdf>
24. Головченко Н. І. (2011) *Література модернізму: художній стиль, методика вивчення*. Київ: Освіта України. 236 с.
25. Гончаренко С.У. (2011) *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Видання друге доповнене й виправлене. Рівне : Волинські обереги, 519 с.

- 26.Горюхіна Н. (1989). Національний стиль: поняття і досвід аналізу. *Проблеми музичної культури*. Вип. 2. Київ. С. 56-64.
- 27.Гошовський В.Л. (1977). Багатомірна жанрова класифікація армянських пісень. *МАНФАН* 75. *Матеріали*.— Єреван: АН Армянської РСР, с. 202-208;
- 28.Гриньова В. М. (2013). Культурологічний підхід в педагогіці. *Гуманітарні науки*, № 1. С. 8-14.
- 29.Гуральник Н. П. (2011). *Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 276 с.
- 30.Гуральник Н.П. (2021). Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки» : монографія. 460 с.
- 31.Девдюк І. В. (2017). Модерністський дискурс в англійській літературі перших десятиліть ХХ століття. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Філологічні науки*, Вип. 13. С. 82-89.
- 32.Дін Чжуцян. (2024) Жанрова модель та взаємодія музичних традицій у китайському камерноінструментальному ансамблі з фортепіано. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. № 3. С. 248–253.
- 33.Дряпіка В. (1997). *Розкриваючи світ джазу, рок- і поп-музики* : кн. для вчителя. Київ–Кіровоград : Трелакс, 184 с.
- 34.Експеримент (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. "Перун". https://ukrainian_explanatory.academic.ru/45581
- 35.Завалко К. (2013). Організація та зміст процесу формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. No 8(1). С. 43–50.4.
- 36.Застосування майндмепінгу у навчальному процесі. URL: http://nc.nusta.com.ua/Kyrsi%202009/tezi/images_tezi/S_4_Kasyanenko_Pogorelovskaya.htm
- 37.Зінкевич, Олена (2007). *Mundus Musicae*. Київ: ООО "Задруга". 616 с.
- 38.Івершинь А. Г., Притула Н. В.(2017). Поліхудожній підхід у художньо-естетичному розвитку дітей дошкільного віку. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*. № 1. – С. 29-33.
- 39.Ісаєва О. С., Грицько М. І., (2023). Культурологічний підхід як важлива складова у підготовці студентів-медиків. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 55. Т. 2. С. 97-99. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/55/part_2/20.pdf
- 40.Калениченко А. (2011). Модерн. *Українська музична енциклопедія*. К.: Вид. ІМФЕ ім. М. Т. Рильського, НАН України. – С. 438-447.
- 41.Карташова Ж. Сучасні тенденції використання інтегративного підходу до організації інструментально-виконавської підготовки викладачів

- мистецьких дисциплін. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Вип. 3. С. 189–198.6.
42. Кияновська, Л. (2000). *Українська музична культура*. 2-ге вид., доп., Тернопіль : Астон, 184 с.
43. Ключек Г. (1992). Так що ж таке поетика ? *Поетика*. - К.: Наукова думка. - С. 5-16.
44. Козак Л.В. (2013). Критерії готовності майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Вип. 3. С. 76–88.5.
45. Козаренко, О. (2000). Від модернізму до постмодернізму (парадигма розвитку галицької музики ХХ ст.). *Musica galiciana: kultura muzyczna Galicji w kontekście stosunków polsko-ukraińskich (od doby piastowsko-książęcej do roku 1945)*. Rzeszów:
46. Козаренко О. (2000). *Феномен української національної музичної мови*. - Львів: Наук. тов-во ім. Шевченка у Львові, 2000. – 285 с.
47. Комаровська, О. А. (2014). *Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток*. Івано-Франківськ: НАІР. – 412 с. 50.
48. *Концепція сучасної мистецької школи*, 2017. Затверджена наказом Міністерства культури України від 20.12.2017 № 1433.
49. Коханик І. (2002). До проблеми музичного стилю в сучасному теоретичному музикознавстві. *Теоретичні та практичні питання культурології: українське музикознавство на зламі століть*. Вип IX. – Мелітополь. С 70-82.
50. Кремень В.Г. (2009). *Людиноцентризм в стратегіях освітнього простору*. Київ: Педагогічна думка. 520 с.
51. Куцова Є. В. (2006). Інноваційні процеси в сучасній музиці та спроба їх осягнення в навчальній практиці. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. Драгоманова*. Серія 14, Вип. 3. (8). К. НПУ. С. 101 –105.
52. Листопад О. А. (2013). Аксіологічний і культурологічний підхід до процесу становлення творчої особистості в освіті. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Вип. 110. С. 137–140.
53. Лінь Хуацінь (2016). Музично-виконавська культура майбутнього вчителя музики як категорія мистецької педагогіки. *Наукові записки КДПУ імені Володимира Винниченка*. Вип. 143. Кіровоград,. С.181-184.
54. Ліненко, А. Ф. (1995). *Педагогічна діяльність і готовність до неї*. ПДПУ ім К. Д. Ушинського. – Одеса : ОКФА. – 80 с.
55. Лісовий В. А. (2021). Особистісно-діяльнісний підхід до професійного розвитку майбутнього фахівця у галузі музичної педагогіки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. № 2(101) Ч.2. 2021.

- 56.Лісовий В.А., Полянко М.О. (2023). Роль музично-інструментального виконавства у розвитку мистецької освіти Західної України на межі XIX-XX століть». *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*. № (54), С.10-15.
- 57.Любич, Р. І. (2021). Характеристика поняттєво-термінологічного апарату проблеми формування фізичної готовності майбутніх офіцерів НГУ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. – № 77, Т. 2. – С. 78-83.
- 58.Ляшенко, І. (1991). *Національне та інтернаціональне в музиці*. К. : Наук. думка. 269 с.
- 59.Ляшенко О. (Кіровоград. пед. унів. ім. В. Вінниченко). Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів. *Мистецтво та освіта*, 1998, № 4, С. 54-57.
- 60.Ма Ши. (2023). *Методика формування системного уявлення про національну музичну культуру в майбутніх учителів музичного мистецтва*: дис. ... канд. пед. наук, 014 Середня освіта. Музичне мистецтво. ПНПУ імені К. Д. Ушинського. Одеса.
- 61.Ма Сіньюань, Н.Гуральник. (2023). *Емоційно-стильове відчуття музики композиторів-романтиків у здобувачів вищої освіти: аспекти формування у процесі фортепіанної підготовки*. 204 с. Електронне видання: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/43326>
- 62.Малашевська І.А. Методика музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики на історико-стильовій основі: дис. ... канд. пед. наук за спец. 13.00.02. – теорія та методика навчання музики і музичного виховання. НПУ імені М.П.Драгоманова, Київ, 2005.
- 63.Малишев Ю. (1998). Міфи та історія. *Art line*. – 1998. № 2, С. 26-29.
- 64.Маловицька, Людмила (2010). «Сучасна музика в сучасному світі»: перехрестя ідей, думок та почуттів. *Сучасна музика в сучасному світі*. Житомир: ЖДУ ім.. І. Франка. С. 76-84.
- 65.Масол Л. М. (2002). Концептуальні засади формування змісту загальної мистецької освіти в контексті державних стандартів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Київ, Вип.1, № 1. С. 24-30.
- 66.Масол Л.М. (2006). *Методика навчання мистецтва у початковій школі*: посібник для вчителів. Харків. Видавництво «Ранок». – 256 с
- 67.Матвєєва О.В. (2015). *Сучасне музичне мистецтво* : навч. посібник. Бердянськ, 312 с.
- 68.Мельниченко В., Шип С.(2022). Музично-творчі уміння та можливості їх формування з використанням сучасної електронної техніки. *Південноукраїнські мистецькі студії*. Вип.1. Гельветика, С. 48-53. <https://journals.pdpu.od.ua/index.php/artstudies/issue/view/3/3>

69. *Методика навчання мистецтва у початковій школі* (2006): посібник для вчителів. Л. М. Масол, О.В. Гайдамака та ін.. Харків : Веста : Ранок, 2006. 256 с (с. 68).
70. Микуланинець І. (2020) Силабус з навчальної дисципліни «Сучасна музика» для студентів спеціальності 025, «Муз. мистецтво». Мукачево. URL: <https://humanities.msu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/10/15>
71. Михалюк А. М. (2011). До проблеми формування виконавської культури як чинника професійного становлення майбутнього педагога-музиканта. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Серія 14. Вип. 12 (17), К. : НПУ, С. 77 – 81.
72. Наливайко Д. С. (1997). Про співвідношення «декадансу», «модернізму», «авангардизму». *Слово і час*. 1997. № 11-12. С. 44-48.
73. *Нова Українська школа* (2016): концептуальні засади реформування середньої школи, 2016. – С.7 URL: <https://base.kristti.com.ua/?p=1129>
74. *Нова українська школа* (2018): poradnik dla vchytelja / za zag. red. N.M. Bibik. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
75. Овсяннікова-Трель О. А. (2021). «Нова простота» як системний жанрово-стильовий феномен в сучасному музичному мистецтві. – Одеса : Видавничий дім «Гельветика». – 448 с.
76. Овчаренко Н. А. (2013). Культурологічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогіка вищої та середньої школи*. – 2013. – Вип. 38. С.75-79.
77. 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
78. Олійник О. В. (2006) Культурологічний підхід як наукова основа розвитку теорії та практики педагогічної освіти. *Педагогічні науки. Наукові праці*. – Том 50. – Випуск 3. Чорноморський державний університет імені Петра Могили. – С.39-43.
79. Олійник, Світлана (2010). Західноєвропейська музика ХХ століття: протиріччя, пошуки, експерименти. *Сучасна музика в сучасному світі*. С. 91-96.
80. Откидач В. (2005). Рок-музика і світовий художній процес: Монографія. Х.: ХДАК, 277 с.
81. Павлишин, С. *Музика двадцятого століття*. Львівська держ. муз. академія ім. М. Лисенка. – Львів : БаК, 2005. – 232 с.
82. Падалка Г.М. (2008) *Педагогіка мистецтва* (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України. 274 с.
83. Палійчук І.С. (2022). Силабус з навчальної дисципліни «Сучасна музика» для студентів спеціальності 025, «Муз. мистецтво». Івано-Франківськ. <https://kmunim.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/44/2023/03/suchasna-muzyka-1.pdf>

84. Паркер, Рейчел, Бо Стерне Томсен (2019). Діяльнісний підхід у школі. LEGO Fonden, Біллунд. ISBN: 978-87-999589-6-2
85. *Педагогічний словник* (2001). За ред. М.Д. Ярмаченка. Київ: Пед.думка.
86. Пінська О.Л. (2018). Формування готовності майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* № 2 (16). – С. 260-265.
87. *Поетика*. (1970-1980). Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. К.: Наукова думка. http://ukrlit.org/slovnyk/%D0%BF%D0%BE%D0%B5%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0#google_vignette
88. Полатайко О. М. (2016). Герменевтичний підхід до формування естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання.* Вип. 1. - С. 3-11.
89. Попова О. В., Жуков В. П. (2022). *Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів:* монографія. Харків : ХНПУ, 319 с.
90. *Про вищу освіту:* Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. Верховна Рада України. Київ: Парлам. вид-во. 2017. С. 1–7.
91. Проворова Є. М. (2018). Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу. Дис. на зд. наук. ступ. доктора пед. наук за спец. 13.00.02 – теорія та методика муз. навчання. НПУ імені М.П. Драгоманова, Київ. 502 с.
92. Пясковський І. Б. (2001). До проблеми семіотичного аналізу музичного тексту. *Текст музичного твору: практика і теорія. Київське музикознавство.* Вип. 7. К.: НМАУ. С. 37-40.
93. Радкіна В. Ф. (2005) Інтегративний підхід як принцип організації професійної підготовки майбутніх учителів. *Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І.Франка.* Житомир, 2005. №21. С.61-64.].
94. Реброва О. Є. (2012). Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 283 с.
95. Реброва, О. (2023). Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: [монографія]. Друге видання, перероб. і доп. Суми. 310 с.
96. Рейзенкінд Т.Й. (2010). Сучасні наукові методи пізнання у поліхудожній підготовці майбутнього вчителя музики. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова.* Серія 14, Вип. 9. –С.24–27.
97. Ржевська Майя. (2001) Стильові пошуки в українській музиці 20-х років: авангард чи модерн? *Київське музикознавство.* С.110-122.
98. Ржевська, М. (2008). Модернізм і авангард: до уточнення змісту понять. *Музична україністика: сучасний вимір,* 6, 50-62.
99. Ростовський О. Я. (1997). *Педагогіка музичного сприймання.* Київ: ІЗМН, 248 с.

100. Рось З. Розвиток естрадно-джазової освіти в Україні. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/3483.pdf>
101. Рудницька О.П. (1998). Основи викладання мистецьких дисциплін. Київ: АПН України, 183 с.
102. Рудницька О.П. (2002). Педагогіка: загальна та мистецька. Київ : АПН України, 2002. С. 32–60.
103. Сапожнік О.В. Музично-естетичне виховання старшокласників (на матеріалі сучасної популярної естрадної музики) : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 К., 2001. 20 с.
104. Се Цзін. (2011). Сутність культурологічного підходу в процесі формування духовної культури сучасної молоді. https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/1_2011/21.pdf
105. Сильвестров В.В. (2010) *Дочекатися музики. Лекції-бесіди.* – К. Дух і Літера, 368 с.
106. Скорик Т. (2023). Поліхудожній підхід до сучасної підготовки вчителя музичного мистецтва. *Мистецтво без кордонів: творчі діалоги*. Кропивницький : РВВ ЦДУ ім. В. Винниченка, с. 136-138.
107. Скрипченко О.П. (2105). Критерії, показники та рівні сформованості професійної майстерності майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. Вип. 18. С. 115–119.
108. Соболев, О. (2002). Постмодернізм. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ : Абрис. С. 501-502
109. Степанова Л. В. (2018). Критерії та показники сформованості художньо-герменевтичної компетентності студентів. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Вип. 163. - С. 215-221.
110. 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 ДПУ ім. А. С. Макаренка.
111. Стратан-Артишкова Т.Б. (2024) Силабус освітньої компоненти "Сучасне музичне мистецтво". Бердянський державний педагогічний університет. – Режим доступу : <http://bdpu.org/>
112. Сунь Пенфей. (2018) Формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики. Дис... канд. пед. наук. 13.00.02. НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ.
113. *Сучасна музика в сучасному світі* (2010). Збірник наукових праць. Ред. кол. М.А. Моїсєєва (відп. ред.), С.В. Олійник, О.В. Плотницька. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, – 168 с.
114. *Сучасне музичне мистецтво* [Текст] : навч. посібник / О. В. Матвєєва. – Бердянськ, 2015. – 312 с.

115. Сюта, Б. (2006). Авангардизм. *Українська музична енциклопедія*. – Київ: ІМФЕ ім. М.Т. Рильського НАН України. – С. 20.
116. Ся Гаоян. (2018). Поліхудожня підготовка майбутнього вчителя музики: зміст і структура, орієнтири для діагностування. *Молодь і ринок*. №10, (165). С. 147-151.
117. Ся Гаоян. (2019). Методика поліхудожньої підготовки майбутніх учителів музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін: дис. ... к-та пед.наук : 13.00.02 Київ. 2019. 247 с.
118. *Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності* (2016). Монографія. С.В. Машкіна, Т.П. Усатенко, Л.О. Хомич, Т.О. Шахрай. – ІПОД НАПН України. 168 с.
119. Тереховська О. (2023). Модернізм і авангардизм: міркування щодо розрізнення понять. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна Серія «Філологія»*. Вип. 92. С. 47-50
120. Ткач М. М., Хижко О. В., (2015). Мистецтво музичного авангарду у змісті вищої мистецької освіти. *Духовність особистості в системі мистецької освіти*. – Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка. с. 112-123.
121. Традиція, 2002, *Філософський енциклопедичний словник*. Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди НАНУ, Київ: Абрис. С. 646.
122. Тушева, В. В. (2016) Культурологічний підхід як теоретико-методологічна основа стратегії формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* (4 (86)). pp. 155-161.
123. Тютюнник, М. Г. (2023). Культурологічний підхід у формуванні художньо-комунікативної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки, (209), 308-311. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-308-311>
124. Устименко-Косоріч, О. (2022) Формування полікультурних компетентностей та світоглядної культури школярів в освітньому середовищі основної та музичних шкіл. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2022, № 7-8 (121-122).
125. Філіпп'єв М.Г., Філіпп'єва О.А. (2018). Традиції як механізм збереження і трансляції соціально-культурного та екологічного досвіду. *Young Scientist*, № 12 (64). С. 41-43.
126. Хань Тао (2023). До проблеми поліхудожнього підходу у підготовці вчителів музичного мистецтва. *Теорія та методика навчання. Інноваційна педагогіка*. Вип. 64. Том 2. с.31-34.
127. Цуранова О.О., Аржанухіна С.В. (2020). Поліхудожній підхід до інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічні науки*. Вип. 91. 2020. с. 98-103. <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4334/3832>

128. Цюй Ге () Синергетичний підхід: сутність і характерні особливості застосування в наукових дослідженнях з педагогіки мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 127-130
129. Чай Пенчен (2012.). Художньо-стильова компетентність учителя музики. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*. № 11-12. Одеса. С. 289-296.
130. Чапук Ю. (2015). Готовність до педагогічної діяльності як наукова проблема. *Педагогічний часопис Волині*. № 1. – С. 26-30.
131. Чеканюк К.О. (2023). Сторітелінг як технологія професійного розвитку вчителів біології. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки». № 1 (25).
132. Шевнюк О.Л. (2003) *Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика*. – Київ, НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. 232 с.
133. Шип С. (1984). Електронічна музика: проблеми та перспективи. *Музична критика і сучасність*. Вип. 2,-Київ: Музична Україна, с. 141-157.
134. Шип С. (2004). Про семіотичні підстави музично-педагогічної герменевтики. *Наука і освіта*. Одеса, № 4-5, 2004. – С. 210-213.
135. Шип С. (2008). Жанр музичний. *Українська музична енциклопедія*. Том 2. Київ: ІМФЕ імені М. Т. Рильського НАН України. С. 67-72.
136. Шип С. (2023). *Теорія художніх стилів*. Суми: ФОП Цьома. 138 с.
137. Шип Сергій, Хуан Ятін (2024). Сучасна музика в аспекті інтересів музичної освіти. *Південноукраїнські мистецькі студії*. Вип. 1 (4). – Одеса: Гельветика. - С. 57-65.
138. Шип С. (2004). О семіотичних засадах музично-педагогічної герменевтики. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України*. Одеса, № 4-5, С. 210-213.
139. Шульгіна В. Д. (2016). *Українська музична педагогіка*. Вид. 3-тє, допов. / В. Д. Шульгіна. – К. : НАКККиМ, 2016. – 264 с.
140. Шустов С.Л. (2012). Електронна музика в системі студійних жанрів. Дис. ... канд. мистецтвознавства за спец. 17.00.03 – Музичне мистецтво. – ОДМА імені А.В. Нежданової.
141. Щолокова О.П. (1996) *Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутніх вчителів*. – Київ, НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1996. 172 с.
142. Щолокова О.П. (2013). *Методика викладання світової художньої культури. Підручник для студентів педагогічних університетів*. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. – 283 с.
143. Щолокова О.П. (2014). *Концептуальні засади сучасної мистецько-педагогічної освіти в Україні. Мистецька освіта у вимірах*

- сучасності: проблеми теорії та практики. Наукова школа Ольги Пилипівни Щолокової. Колективна монографія. Під заг. ред. Полатайко О.М. «Адверта». 2014. с.23-47
144. Adorno, Theodor W. (1949). *Philosophie der neuen Musik*. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen.
 145. Adorno, Theodor W. (1956). *Kritik des Musikanten*. In: Adorno, T. W., *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*, Frankfurt am Main 2003.
 146. Adorno, Theodor W. (1975). *Einleitung in die Musiksoziologie : Zwölf theoretische Vorlesungen*. Frankfurt am Main : Suhrkamp. 1975/
 147. Adorno, Theodor W. (1997): *Philosophie der neuen Musik*. In: *Gesammelte Schriften*, hg. v. Rolf Tiedemann, Band 12. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
 148. Analects (1999). *The Analects of Confucius*. A Philosophical Translation (Classics of Ancient China). R.T. Ames; Henry J. Rosemont - Ballantine Books. <https://ctext.org/resource.pl?if=en&res=3>
 149. Ashby, A. (Ed.). (2004). *The Pleasure of Modernist Music: Listening, Meaning, Intention, Ideology* (NED-New edition). Boydell & Brewer. <http://www.jstor.org/stable/10.7722/j.ctt1f89rmg>
 150. Auner, Joseph Henry, Arnold Schoenberg. *A Schoenberg Reader: Documents of a Life*. New Haven: Yale University Press, 2003.
 151. Babii, N. (2020). Aesthetics of Modernity at the Turn of the Century: Modern – Postmodern – Hypermodern – Metamodern. *Culture and Arts in the Modern World*, 21, 23-33.
 152. Barker, Chris (2004). *The SAGE Dictionary of Cultural Studies*. SAGE Publications. London, Thousand Oaks, New Delhi. ISBN 0 7619 7340 0.
 153. Borio, G. (2014). Musical Communication and the Process of Modernity. *Journal of the Royal Musical Association*, 139(1), 178–183. <http://www.jstor.org/stable/43303362>
 154. Busoni, Ferruccio (1987). *Selected Letters*, ed. and trans. By Antony Beaumont. (London: Faber & Faber, 1987), pp.389, 392-97.
 155. Calinescu M. (1987). *Five Faces of Modernity: Modernism. Avant-garde. Decadence. Kitsch. Postmodernism*. Durham. Duke University Press, 395 p.
 156. Clinton, Mark K. (1989). Historical and theoretical perspectives of Arnold Schoenberg's «Drei klavierstücke» Opus 11., D.M.A. Rice University, Huston.
 157. Dahlhaus C. (1974). Über der Schwierigkeit vom Neue zu reden. *Neue Zeitschrift für Musik*, , N 4.
 158. Dahlhaus, Carl (1969). *Neue Musik als historische Kategorie. Das musikalisch Neue und die Neue Musik*. Mainz : Schott, 1969, S. 26-39.

159. Eno, Brian (1978). Music for Airports / Ambient 1, PVC 7908 (AMB 001). <https://ru.scribd.com/document/236445226/Brian-Eno-Music-for-Airports-Liner-Notes>
160. Frisch Walter.- Schoenberg and His World. Princeton, N.J: Princeton University Press, 1999.
161. Frisius R. (2020). The UPIC – Experimental Music Pedagogy – Iannis Xenakis. *From Xenakis's Upic To Graphic Notation Today*. Eds. by L. Brümmer.
162. Graefe-Hessler, Dorothee. (1997) *Musik erfinden. Handreichung zum Experimentieren, Improvisieren und Komponieren*. Wiesbaden: HeLP. 120 S.
163. Hayes Lauren (2017). Sound, Electronics, and Music: A Radical and Hopeful Experiment in Early Music Education. *Computer Music Journal*, № 41(3), September 2017. 36-49 pp.
164. Hentschel Frank (2010), Neue Musik in soziologischer Perspektive: Fragen, Methoden, Probleme. *Neue Zeitschrift für Musik* № 5, S. 38–42. https://musikwissenschaft.phil-fak.uni-koeln.de/sites/muwi/user_upload/
165. Hentschel, Frank , Grupe, Gerd and Schluter, Bettina (2019). Die terminologische Perspektive: Welcher Musikbegriff liegt der Historischen Musikwissenschaft zugrunde? In: *Historische Musikwissenschaft*, pp. 48-74. Laaber. ISBN 978-3-89007-722-2
166. Hessen, S. (1997). *Podstawy pedagogiki*, Warszawa, ZAK 1997, 438 s..
167. Jiang Juanquan (2012). Цзян Цзюаньцюань. Аналіз особливостей західної "авангардної музики" XX століття. *Музична творчість*. № 02. 146-148 pp. 蒋娟全.二十世纪西方“先锋派音乐”特征透析[J].音乐创作, (02): 146-148.
168. Kanach, P. Weibel (2020). Berlin: Hatje Cantz Verlag, Karlsruhe: ZKM. 2020. P. 160-184. URL: <https://zkm.de/en/from-xenakiss-upic-to-graphic-notation-today>
169. Kirchner, Constanze (1999): *Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule*. Seelze (Kallmeyer)
170. Klüppelholz, Werner_Zur Musik der Gegenwart. *Musikpädagogische Forschung*. Band 6. LÄABER - VERLAG.1985. S. 77-87
171. Kohoutek Ctirad. (1965). *Novodobě skladebně směry v hudbě*. Statní Hudební Vydavatelství. Praha, 1965.
172. Leibowitz, René. *Schoenberg and His School: The Contemporary Stage of the Language of Music*. A Da Capo Paperback. New York: Da Capo Press, 1975.
173. Li Sha. (2003). Лі Ша. Коротка дискусія про «постмодернізм» і «авангардну» музику. *Мистецькі студії*. № 04: 20-21 pp. 李煞.浅议“后现代主义”与“先锋派”音乐[J].艺术研究, (на кит. мові)

174. Liang Hui (2022). Лян Хуей Дослідження питань музичної освіти в умовах постмодернізму. *Сучасна музика*, 2022, № 12, С. 71-73. 梁慧. 后现代主义启示下音乐教育相关问题研究[J].*当代音乐*, 2022,(12):71-73
175. Lorenzo de Reizabal, Margarita.(2022) Music education models in the 21st century: the music mediation model for social engagement *Revista Educación*, vol. 46, no. 2, 2022 Universidad de Costa Rica, Costa Rica Available in: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055039>
176. MacDonald, Malcolm. Schoenberg. 2nd ed. Master musicians series. New York: Oxford University Press, 2008.
177. Mersmann H. Versuch einer Phänomenologie der Musik. *Zeitschrift für Musikwissenschaft*, 1922-23, No 5.
178. Metzger, Heinz-Klaus. (1959). Abortive Concepts in the Theory and Criticism of Music, transl. by Leo Black. *Die Reihe* 5. (English edition). 21–29 pp.
179. Niu Jianwen (2019). Ню Цзяньвень, Вступ до музичної естетики постмодернізму. *Teamp*, 2019, (22): 69. 牛建文. 浅谈后现代主义音乐美学[J].*戏剧之家*, 2019,(22):69.
180. Peez, Georg (2005) *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung*. München (kopaed).
181. Peez, Georg (2005). *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart (Kohlhammer Verlag).
182. Peez, Georg (Hg.) (2007): *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht*. Baltmannsweiler (Schneider Verlag) 2007
183. Peez, Georg: (2008). Zur Bedeutung ästhetischer Erfahrung für Produktion und Rezeption in gegenwärtigen Konzepten der Kunstpädagogik. In: Greuel, Thomas / Heß, Frauke (Hg.): *Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung*. Aachen (Shaker Verlag) 2008, S. 7-26
184. Reuter, Oliver M.(2007). *Experimentieren. Ästhetisches Verhalten von Grundschulkindern*. München (kopaed) 2007
185. Ross, Alex. (2007). The rest is noise. Listening to the twentieth century. Picador Farrar, Straus and Giroux. New York.
186. Rucsanda Mădălina, Belibou Alexandra. (2021). Numerological symbols in Schoenberg's creation. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*. Series VIII: Performing Arts • Vol. 14(63) No. 1. <https://doi.org/10.31926/but.pa.2021.14.63.1.9>
187. Saary, Margareta. Neue Musik. *Oesterreichisches Musiklexikon online*, begr. von Rudolf Flotzinger, hg. von Barbara Boisits (letzte inhaltliche Änderung: 16.5.2004, abgerufen am 15.2.2024),

188. Samson Jim (1980). Avant garde. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Grove, G., Sadie, S. In 20 vol. Macmillan Publishers. <https://books.google.com.ua/books?id=8I4YAAAAIAAJ>
189. Schafer, R. Murray. (1994). The soundscape: our sonic environment and the tuning of the world / R. Murray Schafer.,p.em. Originally published: The tuning of the world. New York: Knopf, 1977.
190. Schneider D. E. (1995). Bartok and Stravinsky: Respect, Competition, Influence, and the Hungarian Reaction to Modernism in the 1920s', *Bartok and his World*, ed. P. Laki (Princeton, NJ, 1995), 172–99 .
191. Schwan, Alexander (1991). *Ein Beitrag zur pädagogischen Elementarisierung ausgewählter Ansätze in der Neuen Musik nach 1945*. Frankfurt am Main: Lang (1991), 509 S.
192. Schwan, Alexander (1991). *Improvisation und Komposition im Musikunterricht in allgemeinbildender Schulen der Sekundarstufe I*, Frankfurt.
193. Shaw, Jennifer; Auner, Joseph. The Cambridge Companion to Schoenberg. New York: Cambridge University Press, 2010.
194. Simms, Bryan R. The Atonal Music of Arnold Schoenberg, 1908-1923. New York: Oxford University Press, 2000.
195. Song Jin (2000). Сун Цзінь. Постмодернізм и пов'язана з ним музика. Мистецтво Фуцзяню, 2000, № 6:14-16. 宋瑾.后现代主义及其相关音乐[J].福建艺术,2000,(06):14-16.
196. Song Jin (2003). Сун Цзінь. Що таке постмодернізм у музиці. Симфонія. Журнал Сіаньської консерваторії, 2003, №1: 5-12. 宋瑾.究竟什么是音乐的后现代主义[J].交响.西安音乐学院学报,2003,(01):5-12.
197. Stevanović, Ena. (2014). Conference Proceedings.ISME World Conference on Music Education in Porto Alegre, Brazil July 20th -25th 2014. b:em5 (2), URL: <http://www.b-em.info/231st>
198. Stravinsky, Igor (1947). *Poetics of Music. In the form of six lessons*. Translated by Arthur Knodel and Ingolf Dahl. Harvard University Press-Cambridge. 142 pp.
199. Wu Han (2018). У Хань. Дослідження ідеологічних тенденцій та проявів постмодерністської музичної освіти. Мистецтвознавство, № 4. С. 87-89. 吴涵.后现代音乐教育的思潮与现象的研究[J].艺术评鉴, 2018, (04):87-89+164.
200. Wu Jihong, Zhong Xinming (1990). У Цзіхун, Чжун Сіньмін. Особливості оркестрування в авангардній музиці. Журнал Уханьської консерваторії, 1990, № 2. 76-80 pp.]吴继红,钟信明.先锋派音乐的配器特征[J].黄钟.武汉音乐学院学报, 1990, (02): 76-80.
201. Xu Changjun (2010). Сю Чанцзюнь. Що таке сучасна музика як поняття дискурсу сучасної музики. Народна музика. № 7:80-82.徐昌俊.什么是现代音乐——现代音乐漫谈之一[J].人民音乐,2010,(07):80-82.

202. Yan Bing (2000). Ян Бін. Коротка дискусія про модерністську музику. *Журнал Інституту освіти Циндао*, № 3:54-57. 阎兵.简论现代派音乐[J].*青岛教育学院学报*,2000,(03):54-57.
203. Yang Hengzhan (1989). Ян Хенчжан. Огляд авангардної музики. *Нові голоси Юефу. Журнал Шеньяньської консерваторії*. 1989, № 3: 17-20. 杨衡展.先锋派音乐概述[J].*乐府新声(沈阳音乐学院学报)*,1989,(03):17-20.
204. Yao Yaping. (2023). Яо Япін. Музичний модернізм і постмодерна музика. *Музичні дослідження*. № 4: 3-13. 姚亚平.音乐现代性与后现代音乐[J].*音乐探索*, 2023,(04):3-13.
205. Yong Dunquan (2004). Юн Дунцюань. Думки про авангардну музику і розвиток професійної освіти в моїй країні. *Музичні дослідження. Журнал сичуаньської консерваторії*, № 01. 80-83 pp. 雍敦全.“先锋派”音乐及我国专业音乐教育发展的思考.*音乐探索(四川音乐学院学报)* ,2004, (01):80-83.
206. Yu Hao (2019). Юй Хао. Роздуми щодо можливостей постмодерністської музичної освіти в Китаї. *Північна музика*, № 39 (05): С. 121-122; 于浩.关于后现代音乐教育在我国适用性的思考[J].*北方音乐*,2019,39(05):121-122.
207. Zhang Zhening (2023). Чжан Чженін. Сучасна китайська шкільна музична освіта з точки зору постмодерну. *Театр*. 2023, № 14: 181-183.
208. Zhang Zhening. (2023). Чжан Чженін. Сучасна китайська шкільна музична освіта з точки зору постмодерну. *Театр*, 2023, № 14. С. 181-183; 张哲宁.后现代视角下的当代中国学校音乐教育[J].*戏剧之家*,2023,(14):181-183.
209. Zhong Zilin. (2009) Чжун Цзілінь. Проблеми модернізма и постмодернізма в західній музиці. *Журнал Центральної Консерваторії Музики*. №1. С. 127-131+137. 宋瑾.后现代主义及其相关音乐[J].*福建艺术*, (на кит. мові).
210. Orff C.Schulwerk :elementare Musik Tutzing : Schneider, 1976. 301s.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А.

Фрагменти хрестоматії для фортепіано «Знайомимось з модернізмом».

1. **Б. Барток. «Бесіда».** Даний твір знайомить з стилем і технікою Бели Бартока, якою користувалися також інші композиторів доби раннього Модернізму. Музична мова твору здається цілком традиційно. Різкі дисонанси відсутні, усі співзвуччя приємні для слуху. Втім, є особливість ладового устрою: мелодія верхнього голосу звучить в натуральному мінорі, а нижнього голосу – в іонійському ладу (від тону «мі»). Отже, ця п'єска демонструє принцип поліладовості в графічно чистому вигляді. Друга особливість – неточна канонічна імітація розкриває композиційний принцип трансляційної симетрії та мотивної розробки.



2. **Вітольд Лютославський. *Bukoliki* (Буколіки).** № 3. Мініатюра польського композитора чудово демонструє конструктивний принцип і

виразовий ефект поліметричної поліритмії. Такий варіант ритму створюється за рахунок поєднання у трьох-поверховій фактурі різних за тривалістю синтаксичних одиниць: а) органного пункту на тоні «ля», який чітко позначає тактову структуру в масштабі 3/8; фразу з п'яти тонів, яка окреслює іншу тактову структуру - 6/8; в) мотиви у нижньому голосі, які за рахунок тонового складу і фразування утворюють дводольну метрику 4/8. Виконавець має звикнути до такої ритмічної організації, відчувати свободу і задоволення від гри тактових опорних тонів, від пластики ритмічної поліфонії.

Allegro molto J.-104

The musical score is for a piece titled "Allegro molto J.-104". It is written for piano and consists of three systems of music. Each system contains a treble staff and a bass staff. The music is characterized by complex rhythmic patterns, including triplets and sixteenth notes. Fingerings are indicated by numbers 1-5. Dynamics include piano (p) and fortissimo (ff). The score is marked with "Allegro molto" and "J.-104".

3. Ігор Стравінський. «Вісім дуже легких п'єс для фортепіано для п'яти нот». №1. В цій маленькій п'єсі ясно проявився принцип побудови

ритму і мелодики, притаманний Стравінському. Цей принцип можна охарактеризувати як повторення короткого 3-4-тонового мотиву з акцентуванням почергово кожного з цих тонів. Внаслідок такого простого «зміщення» акценту виникає дуже жвава метроритмічна гра. В нотах цей прийом виглядає часто як зсув мотиву чи фрази щодо тактової риски. Окрім того в даному прикладі зустрічається улюблений прийом Стравінського – використання люфт паузи між синтаксичними одиницями (він позначається комою), зміна тактової одиниці руху (2/4-3/4-2/4). Гострота гармонічних інтервалів компенсується тим, що всі співзвуччя отримуються з простішого діатонічного рядку – пентахорду. Головне творче завдання – досягти природності, пластичності, живого характеру синтаксичного ритму.



4. Пауль Хіндеміт. Варіації для фортепіано. Тема. Даний приклад знайомить з тонально-гармонічною системою П. Хіндеміта. Не варто дуже

детально розглядати теорію акордів, яку запропонував композитор, і на яку він спирався у творчості. Однак, бажано познайомити майбутніх учителів музичного мистецтва з феноменом комбінаційних тонів і спрямувати їх слухову увагу на необхідність динамічного вибудовування кожного окремого співзвуччя в ізоритмічній фактурі Теми варіацій. Експериментуючи з кожним співзвуччям, піаніст має досягти естетично задовільного і колористичного його звучання.

Variationen. Sehr langsam und ausdrucksvoll (♩ bis 40)

5

11

3. Дьердь Лігеті. Етюд 4 «Fanfare» (Фанфари). Відносно простий для виконання твір. Приклад синтетичної політональної фактури: гетерофонний шар партії правої руки, витриманий у вільно атональній звуковій системі сполучається з гомофонною партією лівої руки, де тонікальним центром є тон «до». Звертає на себе увагу синтаксична поліритмія, утворена періодично повтореною короткою фразою-«тіратою» нижнього голосу і періодичне повторення удвічі ширшої синтагми верхнього фактурного шару. Виконавцю потрібно звернути увагу на суперечливий динамічний план (різкі акценти на тлі звучання *pianissimo*). Також потрібно зосередитись на фразуванні (фрази у лівій руці мають бути зіграні на щільному *legato*, ніби на педалі. Цей прийом буде створювати сонористичний ефект «гудіння».

Vivacissimo, molto ritmico, $\text{♩} = 63$, con allegria e slancio

3+2+3
 mp
 pp sempre legato, quasi senza pedale
 pp sempre
 pp

ДОДАТОК В

Журнальна карикатура на концерт з творів Аонольда Шенберга під керівництвом композитора



ДОДАТОК С.

Анкета до діагностувального експерименту.

- Як Ви вважаєте: чи є твори модерністського мистецтва, які можна назвати красивими (варіанти запитання: прекрасними, потворними, трагічними, комічними, іронічними...)?

- Чи є твори модерністського мистецтва (музики, танцю, поезії, живопису, скульптури, архітектури...), які вам хочеться переглянути, переслухати, перечитати? сприймати буможна назвати прекрасними красивими? Якщо такі твори є, то чому вам хотілося би відновити їх сприйняття?

- Назвіть, будь ласка, твори модерністського мистецтва (музики, танцю, поезії, живопису, скульптури, архітектури...), які вам хотілося би переглянути, переслухати, перечитати? У чому причина Вашого інтересу до таких творів, якщо вони є?

- Чи подобаються Вам музичні твори А. Шенберга та інших композиторів нововіденської школи (Б. Бартока, І. Стравинського, С. Прокоф'єва, В. Лютославського...)? Чим саме вони подобаються?;

- Який музичний твір І. Стравинського (А. Шенберга, А. Берга, Б. Бартока, С. Прокоф'єва, В. Лютославського...) вам подобається більше за інші його композиції? Яка причина надання переваги цьому твору?;

- Якщо Вам запропонують відвідати оперний спектакль – постановку одного з наступних творів модернізму: опера А. Берга «Воццек», опера К. Орфа «Розумниця», опера І. Стравинського «Соловейко», опера Д. Шостаковича «Ніс», то який спектакль Ви оберете? Або відмовитесь від пропозиції? З якими з названих оперних творів Ви не знайомі, але бажаєте познайомитися?

- Якщо Вам запропонують відвідати балетний спектакль – постановку одного з наступних творів модернізму: балет Е. Саті «Парад», балет І. Стравинського «Весна священа», балет Б. Бартока «Зачарований мандарин», балет Мориса Бежара «Симфонія для однієї людини» на музику

П. Шаффера і А. Анрі, то який спектакль Ви оберете? Або відмовитесь від пропозиції? З якими з названих оперних творів Ви не знайомі, але бажаєте познайомитися?

- Як Ви вважаєте, чи потрібно (варіанти: можливо, доцільно) знайомити учнів початкової (варіанти: основної, старшої) школи на уроках музичної культури з творами модерністської музики?

- Якщо би Вам доручили провести заняття з учнями початкової (варіанти: основної, старшої) школи на тему модернізм у музичному мистецтві, то який музичний (варіанти: хореографічний, живописний, графічний, літературний...) матеріал Ви би обрали в якості зразків цього мистецтва?

- Якщо би Вам доручили провести заняття з учнями основної (варіант – старшої) школи на тему модернізм у музичному мистецтві, то які форми і методи роботи з учнями Ви би обрали для репрезентації художніх творів (варіанти: порівняльного аналізу, вивчення системи художньої мови, герменевтичного описання...)

ДОДАТОК D

Таблиці результатів тестування рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики за гностичним і поетичним критеріями

ТЕСТ 1. ЗАПИТАННЯ З ОДНІЄЮ ПРАВИЛЬНОЮ ВІДПОВІДДЮ

1.1. Слово «модерн» (modern) означає:

Ключ	小计	пропорції
Красивий	3	4.76%
Модний	27	42.86%
Новий	31	49.21%
Стриманий	2	3.17%

1.2. Вираз «авангард» (Avant-Garde) у перекладі з французької мови означає:

Ключ	小计	пропорції
«Постійне оновлення»	5	7.94%
«Передовий загін»	37	58.73%
«Справжні новатори»	20	31.74%
«Тільки уперед!»	1	1.59%

1.3. Дванадцятитонову техніку композиції називається:

Ключ	小计	пропорції
Стереофонія	4	6.35%
Какофонія	1	1.59%
Гетерофонія	6	9.52%
Додекафонія	52	82.54%

1.4. Стиль і техніка композиції, коли використовуються в якості «будівельного матеріалу» стабільні послідовності різних звукових висот, різних варіантів тривалості звуку, різних типів артикуляції, різних відтінків динаміки, різних тембрів, називаються:

Ключ	小计	пропорції
Серіалізм	15	23.81%
Монотематизм	0	0%
Імажинізм	35	55.56%
Футуризм	13	20.63%

1.5. Стиль і техніка композиції, коли використовуються нетрадиційні засоби гри на музичних інструментах заради отримання нових надзвичайних звукових ефектів називається:

Ключ	小计	пропорції
Колористика	10	15.87%
Оркестровка	23	36.51%
Сонористика	23	36.51%
Орієнталістика	7	11.11%

1.6. Композиційна техніка, яка використовує принцип випадковості звукового результату дій музикантів-виконавців, зветься:

Ключ	小计	пропорції
Мікротоніка	9	14.29%
Алеаторика	44	69.84%
Полістилістика	9	14.29%
Еквіритміка	1	1.58%

1.7. Хто з названих композиторів започаткував «стохастичну музику», тобто техніку використання математичної теорії імовірності для komponування музичного твору?

Ключ	小计	пропорції
Мікалоюс Чюрльоніс	11	17.46%
Едуардас Бальсіс	18	28.57%
Мікіс Теодоракіс	24	38.10%
Яніс Ксенакіс	10	15.87%

1.8. Хто з названих композиторів започаткував додекафонну техніку створення музики?

Ключ	小计	пропорції
Ігор Стравінський	23	36.51%
Арнольд Шенберг	19	30.16%
Альбан Берг	9	14.29%
Густав Малер	12	19.04%

1.9. Хто з названих композиторів відтворював у своїх творах звукові сигнали конкретних видів птахів?

Ключ	小计	пропорції
Олів'є Мессіан	30	47.62%
Отторіно Респігі	5	7.94%
П'єр Булез	18	28.57%
Лучано Беріо	10	15.87%

1.10. Як називається стильова течія, головна ознака якої – використання спеціальних технічних пристроїв для створення шумів?

Ключ	小计	пропорції
------	----	-----------

Пуантілізм	23	36.50%
Експресіонізм	11	17.46%
Брюїтізм	24	38.10%
Імпресіонізм	5	7.94%

ТЕСТ 2. ЗАПИТАННЯ З ДВОМА ВІРНИМИ ВІДПОВІДЯМИ

2.1. Феномен модернізму - це:

Ключ	小计	пропорції
Процес утворення композитором нового твору	31	49.21%
Револьюційне оновлення мови та образного змісту мистецтва	56	88.89%
Процес засвоєння нового репертуару музикантом-виконавцем	11	17.46%
Історична епоха в розвитку мистецтва, що почалася наприкінці XIX – на початку XX ст.	33	52.38%

2.2. Композитори, які застосовували у своїх творах чвертитоновий звуковисотний стрій:

Ключ	小计	пропорції
Чарльз Айвз (Ives)	25	39.68%
Алоїз Хаба (Haba)	36	57.14%
Ігор Стравінський	38	60.32%
Моріс Равель	27	42.86%

2.3. Кого з названих композиторів відносять до засновників музичного мінімалізму?

Ключ	小计	пропорції
Едгар Варез	21	33.33%
Стивен Райх	39	61.90%
Семюель Барбер	29	46.03%
Террі Райлі	37	58.73%

2.4. Обмежена (регламентована) алеаторика дає музикантам-виконавцям можливість:

Ключ	小计	пропорції
грати будь-які тони в позначеному композитором ритмі	23	36.51%
грати будь-які звуки, які їм здаються	42	66.67%

виправданими з погляду програмної назви твору		
видобувати з інструменту усі звуки, які є практично можливими	37	58.73%
грати позначені композитором тони в будь-якому ритмі	34	53.97%

2.5.видобувати з інструменту усі звуки, які є практично можливими Твори, що репрезентують стохастичну техніку композиції:

Ключ	小计	пропорції
Яніс Ксенакіс <i>Pithoprakta</i>	25	39.69%
Клод Дебюссі. <i>Ноктюрни</i> .	34	53.97%
Яніс Ксенакіс. <i>Achorripsis</i>	24	38.10%
Альбан Берг. <i>Концерт для скрипки з оркестром</i> .	44	69.84%

2.6.Твори, що репрезентують серіальну техніку композиції:

Ключ	小计	пропорції
Ігор Стравінський. «Історія солдата»	19	30.16%
Антон Веберн. Варіації для фортепіано в трьох частинах, ор. 27.	29	46.03%
Олів'є Мессіан. Етюд № 2 з циклу «Quatre Etudes de rythme»	42	66.67%
Олів'є Мессіан. Quatuor pour la fin du temps(Квартет «На кінець часу»	36	57.14%

2.7.Техніка мінімалізму передбачає:

Ключ	小计	пропорції
Незмінне повторення або незначне варіювання ритмічної формули, мелодійної структури чи співзвуччя протягом тривалого періоду часу	32	50.79%
Використання тільки однієї тональності мажору і паралельного мінору.	26	41.27%
Інваріантні перетворення теми, що складається з 12-ти різних тонів звуків, які не	20	31.75%

повторюються і не утворюють акордових послідовностей.		
Компонування форми твору з найпростіших ритмічних або мелодійних форм – звукових патернів (patterns).	47	74.60%

2.8.Техніка додекафонної композиції передбачає:

Ключ	小计	пропорції
Використання звуковисотного строю мікроінтервальної темперації октави, зокрема чвертитонових інтервалів.	23	36.51%
Використання теми, що складається з 12-ти різних тонів звуків, які не повторюються і не утворюють акордових послідовностей.	54	85.71%
Компонування форми твору з найпростіших ритмічних або мелодійних форм – звукових патернів (patterns).	17	26.98%
Застосування точних повторень теми, транспозицій, дзеркальних обернень, метричного розширення і стискання.	34	53.97%

2.9.Вкажіть 2 твори, що репрезентують техніку полістилістики:

Ключ	小计	пропорції
Бела Барток. Allegro barbaro	32	50.79%
Арво Пярт (Arvo Pärt) Partita für Piano, op.2 (1959), № 2	37	58.73%
Моріс Равель. Пavana на смерть інфанти.	39	61.90%
Даріус Мійо. Ностальгія за Бразилією, op.67a	20	31.75%

2.10.Колаж в музиці – це:

Ключ	小计	пропорції
Один з прийомів техніки стилізації, винайдений в музиці XX століття.	26	41.27%
Використання в композиції твору тембрів або інтонаційного матеріалу, який сприймається як чужий в контексті даної композиції	24	38.10%

Принцип розвитку тематичної композиції, що полягає у постійному зіставленні різко контрастних між собою тем і епізодів.	36	57.14%
Використання принципу випадкового об'єднання зафіксованих композитором фрагментів при виконанні твору.	42	66.67%

ТЕСТ 3. МУЛЬТИМЕДІЙНИЙ ТЕСТ

3.1 Прослухайте фрагмент музичного твору і визначте, до якого стильового напрямку чи до якої техніки композиції цей твір належить? (Edgard Varese. Poeme électronique)

Ключ	小计	пропорції
модерн	3	4.76%
Алеаторика	10	15.87%
електронна музика	25	39.68%
сонористика	25	39.68%

3.2. Прослухайте фрагмент музичного твору і визначте, до якого стильового напрямку чи до якої техніки композиції цей твір належить? (Стравінський. Музика балету «Поцілунок феї»)

Ключ	小计	пропорції
Фовізм	17	26.98%
Імпресіонізм	19	30.16%
полістилістика (неоромантизм)	26	41.27%
конкретна музика	0	0%

3.3. Прослухайте фрагмент музичного твору і визначте, до якого стильового напрямку чи до якої техніки композиції цей твір належить? (Антон Веберн (Anton von Webern) Вариации для фортепиано Op. 27)

Ключ	小计	пропорції
Серіалізм	16	25.40%
Сонористика	6	9.52%
Мінімалізм	36	57.14%
Акусматика	5	7.94%

3.4. Прослухайте фрагмент музичного твору і визначте, до якого стильового напрямку чи до якої техніки композиції цей твір належить? (Д. Кейдж. Комната (John Cage. A room) для фортепіано)

Ключ	小计	пропорції
Серіалізм	33	52.38%
Мінімалізм	16	25.40%
Сонористика	7	11.11%
Акусматика	7	11.11%

3.5. Прослухайте фрагмент музичного твору і визначте, до якого стильового напрямку чи до якої техніки композиції цей твір належить? (Бела Барток. Румунський танець)

Ключ	小计	пропорції
полістилістика (неофольклоризм)	9	14.29%
полістилістика (неокласицизм)	27	42.85%
полістилістика (неоромантизм)	16	25.40%
полістилістика (необароко)	11	17.46%

3.6. Прослухайте фрагмент музичного твору і визначте, до якого стильового напрямку чи до якої техніки композиції цей твір належить? (Мирослав Скорик. Прелюдія і фуга E-dur)

Ключ	小计	пропорції
конкретна музика	12	19.05%
Мінімалізм	4	6.35%
полістилістика(необароко)	26	41.27%
Експресіонізм	21	33.33%

3.7. Прослухайте фрагменти музичних творів і визначте 2 зразки, які виконано у техніці полістилістики (неофольклоризм)?

Ключ	小计	пропорції
Вітольд Лютославський. Народні мелодії (Folk Melodies). № 1	37	58.73%
Пауль Гіндеміт. Ludus Tonalis. Fuga 1.	9	14.29%
К. Штокгаузен (Karlheinz Stockhausen). П'єса для клавіра № 1.(Klavierstucke 1)	22	34.92%

Тан Дунь_Eight memories in watercolor, ор. 1, №2	58	92.06%
---	-----------	---------------

3.8.Прослухайте фрагменти музичних творів і визначте 2 зразки, які створені Олів'є Мессіаном?

Ключ	小计	пропорції
Олів'є Мессіан. Quatuor pour la fin du temps (Квартет «На кінець часу»	58	92.06%
Прокоф'єв. Соната для фортепіано № 2	3	4.76%
Олів'є Мессіан. Каталог пtiць для фортепіано. № 1.	62	98.41%
Левко Ревуцький. Прелюдія для ф-но. Ор.4,Des-dur	3	4.76%

3.9.Прослухайте фрагменти музичних творів і визначте 2 зразки, які створені Ігорем Стравинським?

Ключ	小计	пропорції
Лятошинський_3 прелюдии для фортепиано, ор.38. № 1	3	4.76%
Джон Кейдж. The_Perilous_Night_No_1	16	25.40%
Ігор Стравинський. Три фрагмента з музики до балету Петрушка. № 2. У Петрушки.	58	92.06%
Ігор Стравинський. Piano Rag Music	49	77.78%

3.10.Прослухайте фрагменти музичних творів і визначте 2 зразки, які створені Валентином Сильвестровим?

Ключ	小计	пропорції
Сильвестров «Багателі» для ф-но. № 1.	33	52.38%
Ерік Саті. Бюрократична сонатина.	26	41.27%
Сильвестров «Кітч-музика» для ф-но. № 1	59	93.65%
П'єр Булез. Соната для фортепіано № 1	8	12.70%

ДОДАТОК Е. Таблиці результатів діагностувального експерименту.

Таблиця 3.1. Результати оцінювання сформованості системно-цілісного уявлення про явище модернізму в мистецтві за гностичним критерієм у ході діагностичного експерименту

Рівні	Показники (%)						Узагальнений результат		
	1			2					
	Вибірк а 1	Вибірк а 2	Загалом	Вибірк а 1	Вибірк а 2	Загалом	Вибірк а 1	Вибірк а 2	Загалом
	n=65	n=70	n=135	n=65	n=70	n=135	n=65	n=70	n=135
В	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Д	3,08%	1,43%	2,22%	0,00%	0,00%	0,00%	3,08%	0,00%	1,48%
С	7,69%	1,43%	4,44%	6,15%	2,86%	4,44%	4,62%	2,86%	3,70%
Н	89,23%	97,14%	93,33%	93,85%	97,14%	95,56%	92,31%	97,14%	94,81%
Середня оцінка	23,08	23,89	23,50	17,89	17,87	17,88	20,48	20,88	20,69

Таблиця 3.2. Результати оцінювання здатності до розуміння мови, риторики і техніки модерністських творів за поетичним критерієм у ході діагностичного експерименту

Рівні	Показники						Узагальнений результат		
	1			2					
	Вибірк а 1	Вибірк а 2	Загалом	Вибірк а 1	Вибірк а 2	Загалом	Вибірк а 1	Вибірк а 2	Загалом
	n=65	n=70	n=135	n=65	n=70	n=135	n=65	n=70	n=135
В	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Д	3,08%	1,43%	2,22%	0,00%	0,00%	0,00%	3,08%	0,00%	1,48%
С	7,69%	1,43%	4,44%	6,15%	2,86%	4,44%	4,62%	2,86%	3,70%
Н	89,23%	97,14%	93,33%	93,85%	97,14%	95,56%	92,31%	97,14%	94,81%
Середня оцінка	23,08	23,89	23,50	17,89	17,87	17,88	20,48	20,88	20,69

Таблиця 3.3. Результати оцінювання здатності до музично-виконавської та вербальної інтерпретації модерністських творів за інтерпретаційним критерієм у ході діагностичного експерименту

Рівні	Показники						Узагальнений результат		
	1			2					
	Вибірка 1	Вибірка 2	Загалом	Вибірка 1	Вибірка 2	Загалом	Вибірка 1	Вибірка 2	Загалом
	n=65	n=70	n=135	n=65	n=70	n=135	n=65	n=70	n=135
В	1,54%	1,43%	1,48%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Д	7,69%	5,71%	6,67%	3,08%	1,43%	2,22%	4,62%	2,86%	3,70%
С	12,31%	10,00%	11,11%	4,62%	2,86%	3,70%	10,77%	11,43%	11,11%
Н	78,46%	82,86%	80,74%	92,31%	95,71%	94,07%	84,62%	85,71%	85,19%
Середня оцінка	43,29	43,61	43,46	26,75	28,07	27,44	35,02	35,84	35,45

Таблиця 3.4. Результати оцінювання мотивації до використання творів модерністської музики в освітній практиці за аксіологічним критерієм у ході діагностичного експерименту

Рівні	Показники						Узагальнений результат		
	1			2					
	Вибірка 1	Вибірка 2	Загалом	Вибірка 1	Вибірка 2	Загалом	Вибірка 1	Вибірка 2	Загалом
	n=65	n=70	n=135	n=65	n=70	n=135	n=65	n=70	n=135
В	1,54%	0,00%	0,74%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Д	9,23%	2,86%	5,93%	0,00%	0,00%	0,00%	1,54%	0,00%	0,74%
С	10,77%	0,00%	5,19%	3,08%	2,86%	2,96%	4,62%	2,86%	3,70%
Н	78,46%	97,14%	88,15%	96,92%	97,14%	97,04%	93,85%	97,14%	95,56%
Середня оцінка	32,45	31,57	31,99	11,26	11,74	11,51	21,85	21,66	21,75

ДОДАТОК F

Ілюстративний матеріал до поняття «авангард». Роботи австрійського художника Карла Піппіха «В авангарді»; польського художника Альфреда Вьєруш-Ковальського «Розвідка»; німецького художника Йосифа Брандта «Козацька розвідка».





ДОДАТОК Г. РЕЗУЛЬТАТИ ПЕРШОГО ЕТАПУ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ У

Таблиця 3.7

Результати оцінювання рівня сформованості системно-цілісного уявлення про явище модернізму в мистецтві за гностичним критерієм в ЕГ та КГ на першому етапі формувального експерименту

Рівні	Показники				Узагальнений результат	
	1		2		результат	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30
В	6,67%	0,00%	3,33%	0,00%	3,33%	0,00%
Д	30,00%	6,67%	6,67%	3,33%	13,33%	3,33%
С	26,67%	6,67%	13,33%	6,67%	30,00%	10,00%
Н	36,67%	86,67%	76,67%	90,00%	53,33%	86,67%
Середня оцінка	67,97	30,37	42,13	21,80	55,05	26,08

Таблиця 3.8

Результати оцінювання здатності до розуміння мови, риторики і техніки модерністських творів за поетичним критерієм в ЕГ та КГ на першому етапі формувального експерименту

Рівні	Показники				Узагальнений результат	
	1		2		результат	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30
В	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Д	16,67%	3,33%	13,33%	3,33%	16,67%	3,33%
С	16,67%	6,67%	20,00%	3,33%	16,67%	6,67%
Н	66,67%	90,00%	66,67%	93,33%	66,67%	90,00%
Середня оцінка	36,90	26,10	35,83	15,17	36,37	20,63

Таблиця 3.9

Результати оцінювання здатності до музично-виконавської та вербальної інтерпретації модерністських творів за інтерпретаційним критерієм в ЕГ та КГ на першому етапі формувального експерименту

Рівні	Показники				Узагальнений результат	
	1		2			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30
В	6,67%	6,67%	3,33%	0,00%	3,33%	0,00%
Д	30,00%	6,67%	16,67%	6,67%	23,33%	6,67%
С	30,00%	10,00%	43,33%	6,67%	40,00%	13,33%
Н	33,33%	76,67%	36,67%	86,67%	33,33%	80,00%
Середня оцінка	59,07	48,57	57,03	31,43	58,05	40,00

Таблиця 3.10

Результати оцінювання мотивації до використання творів модерністської музики в освітній практиці за аксіологічним критерієм в ЕГ та КГ на першому етапі формувального експерименту

Рівні	Показники				Узагальнений результат	
	1		2			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30
В	23,33%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Д	40,00%	6,67%	16,67%	0,00%	23,33%	3,33%
С	20,00%	13,33%	10,00%	3,33%	30,00%	3,33%
Н	16,67%	80,00%	73,33%	96,67%	46,67%	93,33%
Середня оцінка	78,13	36,37	40,43	14,73	59,28	25,55

ДОДАТОК Н.

Н1. Арнольд Шенберг. «Три фортепіанні п'єси» opus 11. № 1.

Mäßige

1 **2** **3** **4** **5**

6 **7** **8** **9** **10**

11 **12 viel schneller** **13** **14** **15**

16 **17** **18** **19** **20** **21** **22**

mit Dämpfung (3. Pedal).

Die Tasten tiefes niederdrücken!

Flag. (d.)

langsam

ohne Ped.

sehr langsam

The musical score consists of six systems of two staves each. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings.

- System 1:** Features a forte (*f*) dynamic in the first measure, followed by piano (*p*) dynamics in the subsequent measures.
- System 2:** Marked *rascher* (fast) from measure 18 to 25, and *langsam* (slow) from measure 26 to 30. Dynamics include *p* and *f*.
- System 3:** Marked *fließender* (flowing) from measure 31 to 37. Dynamics include *pp* and *ppp*.
- System 4:** Features a *p cresc...* (piano crescendo) marking in measure 39.
- System 5:** Includes a *ppp* (pianissimo) marking in measure 45.
- System 6:** Features alternating *pp* and *f* dynamics across the measures.

Musical notation for a piano piece, consisting of six systems of staves. The notation includes various musical symbols, dynamics, and performance instructions.

System 1: Measures 11-14. Dynamics: *f*, *pp*.

System 2: Measures 15-18. Dynamics: *pp*.

System 3: Measures 19-22. Dynamics: *f*, *pp*. Performance instruction: *accel.* (measures 19-20), *marcato* (measure 21), *chao Ped.* (measure 22).

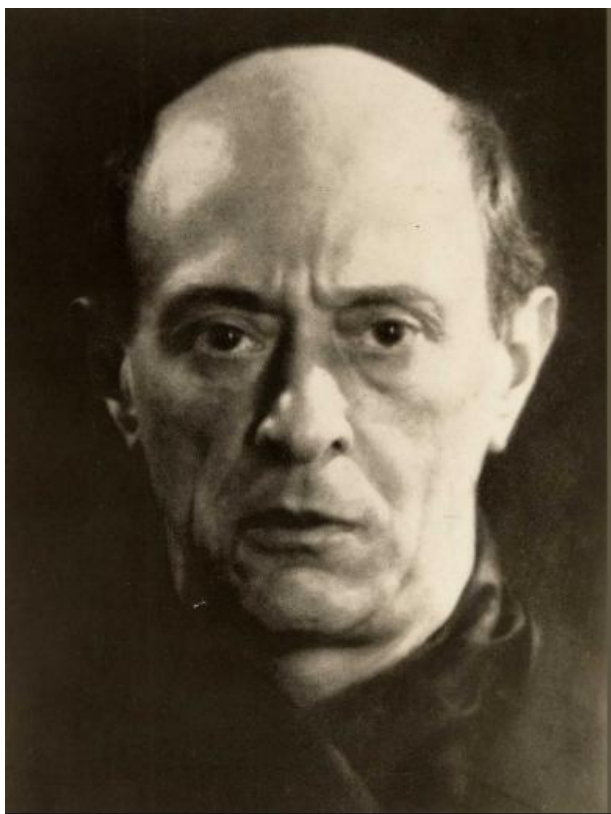
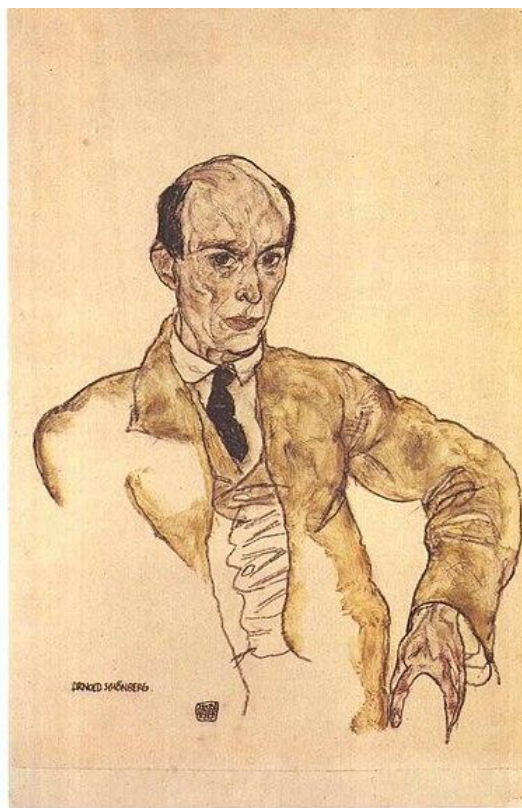
System 4: Measures 23-26. Dynamics: *p*, *gibendura* (measure 24), *marcato* (measure 25).

System 5: Measures 27-30. Dynamics: *f*, *dec.* (measure 29).

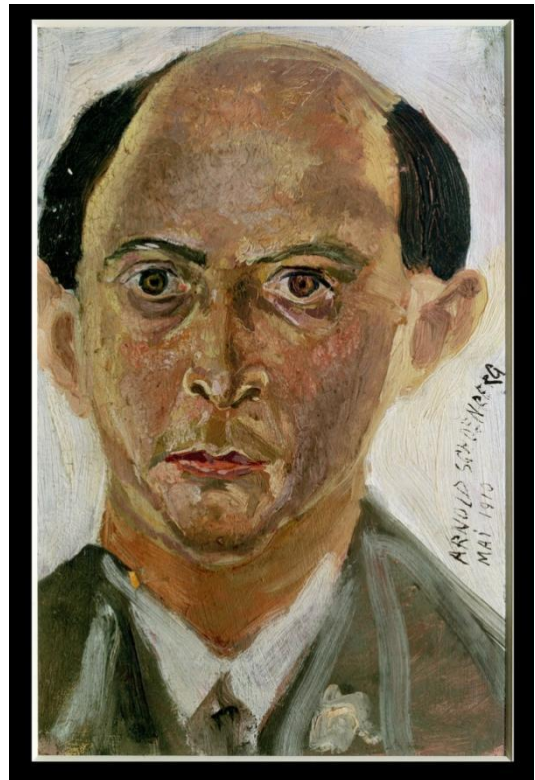
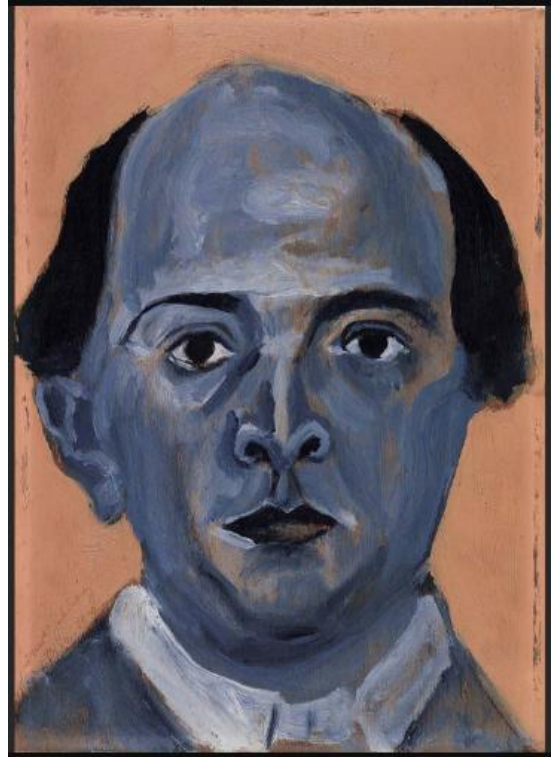
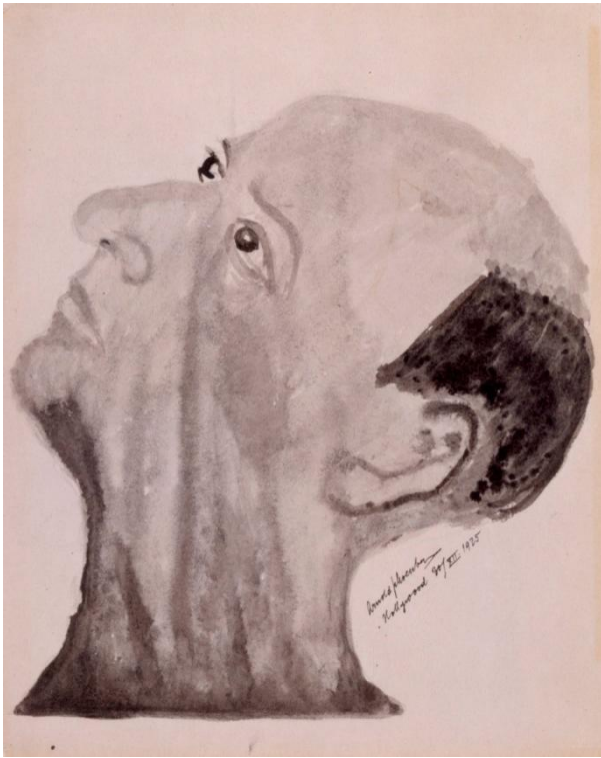
System 6: Measures 31-34. Dynamics: *pp*.

Z. 12131

Н2. Портрети Арнольда Шенберга. Автори: Оскар Кокошка і Е. Шиле.
Фотопортрет А. Шенберга. Автор – Ман Рей.



Н3. Автопортрети А. Шенберга.

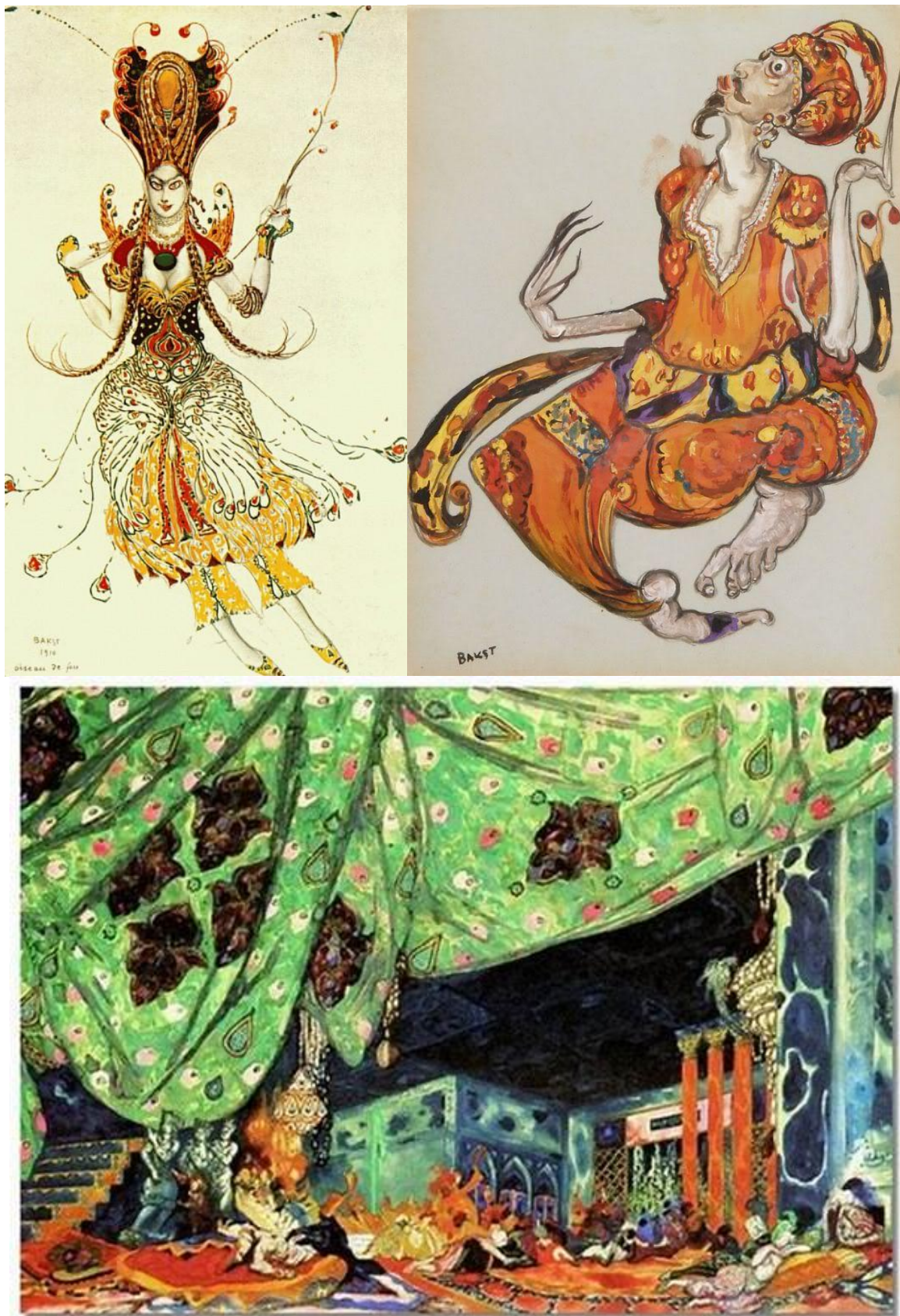


ДОДАТОК J

Картина А. Шенберга «Ноктюрн» («*Nachtstück*», 1910)



ДОДАТОК К
Леон Бакст. Ескіз костюмів та декорацій до балету І. Стравінського
«Жар-птиця».



ДОДАТОК L

РЕЗУЛЬТАТИ ДРУГОГО ЕТАПУ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЗА ВСТАНОВЛЕНИМИ КРИТЕРІЯМИ

Таблиця 3.11

Результати оцінювання рівня сформованості системно-цілісного уявлення про явище модернізму в мистецтві за гностичним критерієм в ЕГ та КГ на другому етапі формувального експерименту

Рівні	Показники				Узагальнений результат	
	1		2			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30
В	26,67%	3,33%	13,33%	0,00%	13,33%	0,00%
Д	46,67%	3,33%	13,33%	3,33%	23,33%	3,33%
С	16,67%	6,67%	50,00%	6,67%	46,67%	6,67%
Н	10,00%	86,67%	23,33%	90,00%	16,67%	90,00%
Середня оцінка	79,83	35,07	67,07	24,73	73,45	29,90

Таблиця 3.12

Результати оцінювання здатності до розуміння мови, риторики і техніки модерністських творів за поетичним критерієм в ЕГ та КГ на другому етапі формувального експерименту

Рівні	Показники				Узагальнений результат	
	1		2			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30
В	3,33%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Д	36,67%	6,67%	16,67%	3,33%	23,33%	3,33%
С	10,00%	3,33%	10,00%	3,33%	26,67%	6,67%
Н	50,00%	90,00%	73,33%	93,33%	50,00%	90,00%
Середня оцінка	64,40	27,07	53,50	15,90	58,95	21,48

Таблиця 3.13

Результати оцінювання здатності до музично-виконавської та вербальної інтерпретації модерністських творів за інтерпретаційним критерієм в ЕГ та КГ на другому етапі формувального експерименту

Рівні	Показники				Узагальнений результат	
	1		2			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30
В	10,00%	6,67%	20,00%	0,00%	6,67%	0,00%
Д	16,67%	6,67%	26,67%	6,67%	30,00%	6,67%
С	26,67%	10,00%	33,33%	6,67%	33,33%	13,33%
Н	46,67%	76,67%	20,00%	86,67%	30,00%	80,00%
Середня оцінка	60,27	49,70	72,53	32,53	66,40	41,12

Таблиця 3.14

Результати оцінювання мотивації до використання творів модерністської музики в освітній практиці за аксіологічним критерієм в ЕГ та КГ на другому етапі формульованого експерименту

Рівні	Показники				Узагальнений результат	
	1		2			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30	n=30
В	46,67%	0,00%	3,33%	0,00%	13,33%	0,00%
Д	26,67%	10,00%	26,67%	0,00%	30,00%	3,33%
С	16,67%	10,00%	30,00%	6,67%	36,67%	3,33%
Н	10,00%	80,00%	40,00%	93,33%	20,00%	93,33%
Середня оцінка	84,00	38,80	59,53	16,57	71,77	27,68

ДОДАТОК М

Результати остаточно тестування за гностичним і музично-поетичним критеріями (змістовний аналіз).

Результати, продемонстровані студентами у відповідях на запитання щодо представників чвертитонової техніки композиції. 39,68% студентів зазначили у зв'язку з цією технікою американського композитора Чарльза Айвза, а 57,14% – чеського модерніста Алоїса Хабу. Останній відзначився винаходом спеціальної музичної нотації для запису мікро-інтервалів за допомогою ідеографічних знаків підвищення та зниження висоти тону.

В контексті питання 2.3, яке стосується визначення засновників музичного напрямку мінімалізму серед названих композиторів, результати опитування показали, що 61,90% учнів віднесли до цієї категорії композитора на ім'я Стивен Райх. Цей високий відсоток свідчить про те, що більшість опитаних вважають його одним із ключових фігур у розвитку музичного мінімалізму. Також, 58,73% учнів вибрали імена композитора Террі Райлі, що також підтверджує його значущість у цьому стилі. Ці цифри відображають рівень знань і переконань учнів щодо постатей, які справили вплив на формування музичного мінімалізму.

У питаннях 2.5, 2.6 і 2.9 слід визначити твори, що використовують модерністські композиційні техніки. У питанні 2.5 визначте твори, які представляють випадкові композиційні прийоми шляхом вилучення всіх практично можливих звуків з музичних інструментів, Зокрема, 39,69% студентів змогли впізнати твір Яніса Ксенакіса, який має назву "Pithoprakta". Це вказує на те, що майже сорок відсотків опитаних студентів мають достатній рівень знань та розуміння стохастичної музики, щоб впізнати цю роботу. Також, 38,10% студентів показали свої знання щодо іншої роботи того ж композитора, а саме "Achorripsis". Це свідчить про те, що майже третина студентів також мають досить глибокі знання в цій області, щоб впізнати іншу роботу Ксенакіса, яка використовує стохастичну техніку

композиції. Таким чином, можна зробити висновок, що студентів має знання та розуміння стохастичної музики, що є важливим для вивчення та аналізу сучасних композиційних технік.

У питанні 2.6 необхідно було визначити Твори, що репрезентують серіальну техніку композиції, і 46,03% студентів назвали твір Антона Веберна Варіації для фортепіано в трьох частинах, оп. 27. 66,67% студентів впізнали твір Олів'є Мессіана Етюд № 2 з циклу «Quatre Etudes de rythme», Веберна, який відомий своєю суворою послідовною технікою. Етюди Мессіана, з іншого боку, демонструють інший бік серійності у своїх ритмічних інноваціях. Те, що студенти змогли ідентифікувати ці твори, свідчить про те, що вони мають певні знання та розуміння серіальної музики.

У питанні 2.9, Вкажіть 2 твори, що репрезентують техніку полістилістики, За результатами дослідження, 58,73% учнів виявили знання про твір Арво Пярта (Arvo Pärt) під назвою "Partita для фортепіано, оп. 2 (1959), № 2". Цей твір є яскравим прикладом полістилістики, оскільки поєднує в собі різні стилістичні елементи, створюючи унікальний музичний досвід. З іншого боку, 31,75% учнів змогли впізнати твір Даріуса Мійо під назвою "Ностальгія за Бразилією, оп. 67a". Ця композиція також демонструє полістилістичну техніку, поєднуючи різні музичні стилі та впливи, що створює багатогранне та цікаве звучання.

Мультмедійні тести також продемонстрували зростання рівня готовності за поетичним критерієм:

У питанні 3.7, необхідно визначити два зразки, які були виконані в техніці полістилістики, також відомої як неофольклоризм. Згідно з результатами дослідження, 58,73% учнів змогли впізнати твір Вітольда Лютославського під назвою "Народні мелодії (Folk Melodies). № 1". Цей твір є яскравим прикладом поєднання сучасних композиційних технік із народними мелодіями, що характерно для полістилістики. Також, 92,06% учнів вдалося впізнати твір Тан Дуня "Eight memories in watercolor, op. 1,

№2", який також демонструє використання елементів неофольклоризму, поєднуючи традиційні мотиви з сучасними композиційними підходами.

У питанні 3.8, необхідно визначити два зразки, які були створені відомим композитором Олів'є Мессіаном. Перший зразок, який 92,06% студентів змогли впізнати, є *Quatuor pour la fin du temps*, що в перекладі з французької означає «Квартет на кінець часу». Другий зразок, який 98,41% студентів впізнали, є Каталог птахів для фортепіано, № 1. Це твір, що демонструє майстерність Мессіана у відображенні природи, зокрема пташиного співу, через музичні засоби. Обидва зразки є яскравими прикладами того, як Олів'є Мессіан зміг поєднати свої релігійні переконання та любов до природи з його музичним генієм, створюючи таким чином неповторні твори, які залишаються відомими та високо цінованими серед музичних кіл.

У питанні 3.10 необхідно було визначити два зразки, які були створені відомим композитором Валентином Сильвестровим. Перший зразок, який 52,38% студентів змогли впізнати, є «Багателі» для ф-но. № 1. Ця композиція відображає тонкий і вишуканий стиль Сильвестрова, в якому він часто поєднує простоту форми з глибиною емоційного виразу. «Багателі» є чудовим прикладом того, як композитор використовує фортепіанну літературу для створення невеликих за обсягом, але насичених за змістом творів. Другий зразок, який вдалося впізнати 93,65% студентів, становить «Кітч-музика» для ф-но. № 1. Ця робота демонструє інший бік творчості Сильвестрова, де він ігрово та іронічно підходить до поєднання серйозних музичних ідей з елементами популярної культури. «Кітч-музика» є своєрідним коментарем до сучасного музичного середовища, де композитор використовує гумор і парадокс, щоб створити цікавий та провокативний твір, який одночасно захоплює та розважає слухачів.

ДОДАТОК N.

Таблиці до статистичних розрахунків за результатами оцінювання рівня готовності до використання модерністської музики в освітньому процесі

Таблиця 1

Результати оцінювання рівня готовності до використання модерністської музики в освітньому процесі у Вибірці 1 у ході діагностичного експерименту

Респондент № з/п	1 Критерій				2 Критерій				3 Критерій				4 Критерій				Узагальнені результати	
	1 показник	2 показник	$\bar{X}_1$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_2$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_3$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_4$	Рівень	$\bar{X}$	Рівень
1	14	5	95	Н	7	5	6	Н	35	11	23	Н	16	6	11	Н	124	Н
2	12	5	85	Н	6	5	55	Н	33	17	25	Н	22	4	13	Н	13	Н
3	29	17	23	Н	19	15	17	Н	48	27	375	Н	33	16	245	Н	255	Н
4	69	60	645	С	64	60	62	С	65	55	60	С	68	25	465	Н	583	Н
5	52	41	465	Н	40	15	275	Н	68	49	585	Н	56	16	36	Н	421	Н
6	16	10	13	Н	12	5	85	Н	37	18	275	Н	24	7	155	Н	161	Н
7	10	7	85	Н	8	5	65	Н	37	12	245	Н	17	3	10	Н	124	Н
8	50	35	425	Н	35	25	30	Н	65	40	525	Н	43	24	335	Н	396	Н
9	7	5	6	Н	4	5	45	Н	31	8	195	Н	12	6	9	Н	98	Н
10	14	5	95	Н	6	5	55	Н	36	12	24	Н	16	6	11	Н	125	Н
11	60	50	55	Н	48	20	34	Н	78	57	675	С	63	21	42	Н	496	Н
12	22	9	155	Н	9	5	7	Н	37	16	265	Н	21	6	135	Н	156	Н
13	16	10	13	Н	9	5	7	Н	39	16	275	Н	20	7	135	Н	153	Н
14	7	5	6	Н	4	5	45	Н	32	16	24	Н	23	5	14	Н	121	Н
15	6	9	75	Н	9	5	7	Н	39	14	265	Н	18	3	105	Н	129	Н
16	12	10	11	Н	10	5	75	Н	40	22	31	Н	29	5	17	Н	166	Н
17	15	10	125	Н	9	5	7	Н	35	12	235	Н	17	5	11	Н	135	Н
18	25	14	195	Н	15	5	10	Н	43	27	35	Н	33	4	185	Н	208	Н
19	31	19	25	Н	17	14	155	Н	46	30	38	Н	36	12	24	Н	256	Н
20	12	7	95	Н	6	5	55	Н	35	17	26	Н	23	3	13	Н	135	Н
21	36	21	285	Н	20	11	155	Н	47	23	35	Н	30	10	20	Н	248	Н
22	10	7	85	Н	6	5	55	Н	36	12	24	Н	15	3	9	Н	118	Н
23	62	58	60	С	65	55	60	С	72	65	685	С	75	56	655	С	635	С
24	83	72	775	Д	78	74	76	Д	90	70	80	Д	77	66	715	С	763	Д
25	7	28	175	Н	28	18	23	Н	54	33	435	Н	39	18	285	Н	281	Н
26	35	22	285	Н	20	15	175	Н	48	25	365	Н	32	15	235	Н	265	Н
27	16	5	105	Н	3	5	4	Н	33	14	235	Н	19	4	115	Н	124	Н
28	10	7	85	Н	6	5	55	Н	35	18	265	Н	21	3	12	Н	131	Н
29	53	40	465	Н	38	12	25	Н	67	51	59	Н	55	12	335	Н	41	Н
30	18	10	14	Н	9	7	8	Н	35	10	225	Н	15	5	10	Н	136	Н
31	15	13	14	Н	13	7	10	Н	58	18	38	Н	16	12	14	Н	19	Н
32	12	11	115	Н	61	5	33	Н	18	12	15	Н	11	3	7	Н	166	Н
33	12	11	115	Н	15	11	13	Н	55	17	36	Н	10	2	6	Н	166	Н
34	14	14	14	Н	15	13	14	Н	55	52	535	Н	11	3	7	Н	221	Н

Респондент № з/п	1 Критерій				2 Критерій				3 Критерій				4 Критерій				Узагальнені результати	
	1 показник	2 показник	$\bar{X}_1$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_2$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_3$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_4$	Рівень	$\bar{X}$	Рівень
35	11	12	11,5	Н	13	12	12,5	Н	15	11	13	Н	18	11	14,5	Н	12,9	Н
36	15	11	13	Н	18	8	13	Н	17	16	16,5	Н	11	4	7,5	Н	12,5	Н
37	16	16	16	Н	15	3	9	Н	58	17	37,5	Н	16	11	13,5	Н	19	Н
38	16	14	15	Н	16	5	10,5	Н	13	13	13	Н	17	12	14,5	Н	13,3	Н
39	11	15	13	Н	10	3	6,5	Н	70	58	64	С	15	3	9	Н	23,1	Н
40	12	10	11	Н	25	5	15	Н	54	35	44,5	Н	62	9	35,5	Н	26,5	Н
41	18	15	16,5	Н	14	8	11	Н	34	15	24,5	Н	90	12	51	Н	25,8	Н
42	13	18	15,5	Н	14	7	10,5	Н	16	12	14	Н	17	3	10	Н	12,5	Н
43	15	10	12,5	Н	15	5	10	Н	56	18	37	Н	11	12	11,5	Н	17,8	Н
44	10	16	13	Н	16	2	9	Н	54	17	35,5	Н	16	12	14	Н	17,9	Н
45	13	13	13	Н	15	7	11	Н	12	12	12	Н	13	5	9	Н	11,3	Н
46	73	63	68	С	65	45	55	Н	75	61	68	С	70	58	64	С	63,8	С
47	11	12	11,5	Н	16	7	11,5	Н	72	58	65	С	13	10	11,5	Н	24,9	Н
48	17	13	15	Н	16	3	9,5	Н	50	11	30,5	Н	15	11	13	Н	17	Н
49	15	10	12,5	Н	11	8	9,5	Н	76	77	76,5	Д	12	11	11,5	Н	27,5	Н
50	17	16	16,5	Н	13	8	10,5	Н	12	12	12	Н	77	10	43,5	Н	20,6	Н
51	13	15	14	Н	10	7	8,5	Н	63	53	58	Н	12	11	11,5	Н	23	Н
52	77	73	75	Д	62	58	60	С	80	74	77	Д	85	65	75	Д	71,8	С
53	16	14	15	Н	13	5	9	Н	76	45	60,5	С	14	3	8,5	Н	23,3	Н
54	17	17	17	Н	13	5	9	Н	54	17	35,5	Н	60	15	37,5	Н	24,8	Н
55	16	14	15	Н	56	5	30,5	Н	14	18	16	Н	75	8	41,5	Н	25,8	Н
56	14	16	15	Н	12	8	10	Н	12	16	14	Н	60	5	32,5	Н	17,9	Н
57	25	11	18	Н	11	4	7,5	Н	10	13	11,5	Н	60	7	33,5	Н	17,6	Н
58	15	10	12,5	Н	17	9	13	Н	10	18	14	Н	17	3	10	Н	12,4	Н
59	16	17	16,5	Н	15	6	10,5	Н	16	11	13,5	Н	74	2	38	Н	19,6	Н
60	73	15	44	Н	14	8	11	Н	15	12	13,5	Н	17	5	11	Н	19,9	Н
61	13	9	11	Н	9	5	7	Н	38	25	31,5	Н	28	5	16,5	Н	16,5	Н
62	14	10	12	Н	11	5	8	Н	38	24	31	Н	29	3	16	Н	16,8	Н
63	16	10	13	Н	8	3	5,5	Н	41	25	33	Н	30	4	17	Н	17,1	Н
64	16	8	12	Н	12	5	8,5	Н	39	26	32,5	Н	28	3	15,5	Н	17,1	Н
65	14	8	11	Н	10	5	7,5	Н	42	23	32,5	Н	31	3	17	Н	17	Н
$\bar{X}$	23,08	17,89	20,48	Н	19,68	11,32	15,5	Н	43,29	26,75	35,02	Н	32,45	11,26	21,85	Н	23,74	Н

Таблиця 2

Результати оцінювання рівня готовності до використання модерністської музики в освітньому процесі у Вибірці 2 у ході діагностичного експерименту

Респондент № з/п	1 Критерій				2 Критерій				3 Критерій				4 Критерій				Узагальнені результати	
	1 показник	2 показник	$\bar{X}_1$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_2$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_3$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_4$	Рівень	$\bar{X}$	Рівень
1	21	14	17,5	Н	14	9	11,5	Н	41	24	32,5	Н	28	11	19,5	Н	20,3	Н
2	27	24	25,5	Н	22	19	20,5	Н	51	29	40	Н	37	14	25,5	Н	27,9	Н
3	16	12	14	Н	9	5	7	Н	43	18	30,5	Н	24	4	14	Н	16,4	Н
4	73	69	71	С	66	15	40,5	Н	90	73	81,5	Д	79	61	70	С	65,8	С
5	26	22	24	Н	20	16	18	Н	63	28	45,5	Н	31	15	23	Н	27,6	Н
6	12	5	8,5	Н	7	2	4,5	Н	9	4	6,5	Н	17	2	9,5	Н	7,3	Н
7	26	20	23	Н	21	14	17,5	Н	48	30	39	Н	31	12	21,5	Н	25,3	Н
8	24	21	22,5	Н	18	12	15	Н	46	26	36	Н	32	11	21,5	Н	23,8	Н
9	12	6	9	Н	7	1	4	Н	9	4	6,5	Н	20	2	11	Н	7,6	Н
10	48	20	34	Н	45	36	40,5	Н	74	60	67	С	56	36	46	Н	46,9	Н
11	30	26	28	Н	27	22	24,5	Н	62	58	60	С	36	18	27	Н	34,9	Н
12	19	12	15,5	Н	14	9	11,5	Н	41	22	31,5	Н	25	6	15,5	Н	18,5	Н
13	26	20	23	Н	19	15	17	Н	46	31	38,5	Н	31	12	21,5	Н	25	Н
14	18	15	16,5	Н	11	7	9	Н	13	9	11	Н	28	6	17	Н	13,4	Н
15	18	13	15,5	Н	11	9	10	Н	40	23	31,5	Н	25	3	14	Н	17,8	Н
16	21	17	19	Н	17	10	13,5	Н	41	25	33	Н	27	11	19	Н	21,1	Н
17	18	12	15	Н	11	7	9	Н	40	22	31	Н	27	3	15	Н	17,5	Н
18	19	16	17,5	Н	13	9	11	Н	45	21	33	Н	27	8	17,5	Н	19,8	Н
19	19	14	16,5	Н	12	7	9,5	Н	14	11	12,5	Н	27	5	16	Н	13,6	Н
20	21	16	18,5	Н	15	13	14	Н	45	24	34,5	Н	27	8	17,5	Н	21,1	Н
21	27	23	25	Н	23	17	20	Н	48	30	39	Н	36	14	25	Н	27,3	Н
22	30	23	26,5	Н	25	21	23	Н	64	56	60	С	37	16	26,5	Н	34	Н
23	15	8	11,5	Н	11	5	8	Н	40	19	29,5	Н	24	5	14,5	Н	15,9	Н
24	75	72	73,5	С	72	12	42	Н	85	74	79,5	Д	84	62	73	С	67	С
25	18	15	16,5	Н	15	9	12	Н	41	24	32,5	Н	28	8	18	Н	19,8	Н
26	25	21	23	Н	20	14	17	Н	48	28	38	Н	33	15	24	Н	25,5	Н
27	24	17	20,5	Н	18	13	15,5	Н	45	27	36	Н	31	9	20	Н	23	Н
28	22	16	19	Н	17	10	13,5	Н	45	27	36	Н	32	11	21,5	Н	22,5	Н
29	26	19	22,5	Н	22	18	20	Н	48	32	40	Н	33	15	24	Н	26,6	Н
30	27	23	25	Н	22	19	20,5	Н	47	29	38	Н	35	13	24	Н	26,9	Н
31	29	22	25,5	Н	22	19	20,5	Н	62	58	60	С	36	15	25,5	Н	32,9	Н
32	17	14	15,5	Н	14	5	9,5	Н	17	10	13,5	Н	26	5	15,5	Н	13,5	Н
33	31	15	23	Н	27	19	23	Н	62	58	60	С	39	19	29	Н	33,8	Н
34	18	12	15	Н	15	6	10,5	Н	20	9	14,5	Н	28	3	15,5	Н	13,9	Н
35	22	15	18,5	Н	17	13	15	Н	45	25	35	Н	30	7	18,5	Н	21,8	Н
36	18	15	16,5	Н	14	7	10,5	Н	44	23	33,5	Н	23	6	14,5	Н	18,8	Н

Респондент № з/п	1 Критерій				2 Критерій				3 Критерій				4 Критерій				Узагальнені результати	
	1 показник	2 показник	$\bar{X}_1$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_2$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_3$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_4$	Рівень	$\bar{X}$	Рівень
37	24	17	205	Н	18	15	165	Н	45	28	365	Н	30	14	22	Н	239	Н
38	25	21	23	Н	19	14	165	Н	45	30	375	Н	33	15	24	Н	253	Н
39	19	13	16	Н	14	8	11	Н	19	11	15	Н	27	7	17	Н	148	Н
40	39	30	345	Н	34	10	22	Н	74	58	66	С	48	24	36	Н	396	Н
41	8	5	65	Н	4	3	35	Н	8	8	8	Н	15	4	95	Н	69	Н
42	21	14	175	Н	18	10	14	Н	48	23	355	Н	30	9	195	Н	216	Н
43	25	19	22	Н	22	17	195	Н	48	29	385	Н	33	13	23	Н	258	Н
44	25	21	23	Н	20	13	165	Н	50	31	405	Н	30	12	21	Н	253	Н
45	12	7	95	Н	5	2	35	Н	10	7	85	Н	17	2	95	Н	78	Н
46	27	23	25	Н	21	16	185	Н	52	32	42	Н	37	15	26	Н	279	Н
47	24	18	21	Н	18	13	155	Н	50	29	395	Н	34	12	23	Н	248	Н
48	30	20	25	Н	27	19	23	Н	60	34	47	Н	37	20	285	Н	309	Н
49	19	12	155	Н	15	10	125	Н	42	22	32	Н	25	5	15	Н	188	Н
50	26	20	23	Н	20	14	17	Н	48	32	40	Н	35	13	24	Н	26	Н
51	29	22	255	Н	26	20	23	Н	52	35	435	Н	37	18	275	Н	299	Н
52	21	18	195	Н	18	11	145	Н	41	24	325	Н	31	6	185	Н	213	Н
53	29	15	22	Н	22	21	215	Н	74	56	65	С	39	16	275	Н	34	Н
54	17	13	15	Н	10	7	85	Н	40	20	30	Н	24	4	14	Н	169	Н
55	20	15	175	Н	13	10	115	Н	41	22	315	Н	27	9	18	Н	196	Н
56	24	18	21	Н	17	16	165	Н	48	30	39	Н	31	12	215	Н	245	Н
57	15	10	125	Н	10	4	7	Н	13	6	95	Н	22	4	13	Н	105	Н
58	20	15	175	Н	16	8	12	Н	43	23	33	Н	26	5	155	Н	195	Н
59	25	19	22	Н	19	13	16	Н	46	27	365	Н	31	15	23	Н	244	Н
60	19	12	155	Н	13	7	10	Н	40	22	31	Н	29	6	175	Н	185	Н
61	15	8	115	Н	10	6	8	Н	15	9	12	Н	25	2	135	Н	113	Н
62	19	14	165	Н	15	10	125	Н	45	24	345	Н	27	6	165	Н	20	Н
63	27	10	185	Н	22	17	195	Н	49	31	40	Н	34	15	245	Н	256	Н
64	21	18	195	Н	15	12	135	Н	41	24	325	Н	28	9	185	Н	21	Н
65	20	17	185	Н	13	12	125	Н	40	24	32	Н	30	6	18	Н	203	Н
66	23	16	195	Н	20	11	155	Н	43	25	34	Н	33	13	23	Н	23	Н
67	23	20	215	Н	20	11	155	Н	47	28	375	Н	28	8	18	Н	231	Н
68	9	4	65	Н	2	2	2	Н	5	4	45	Н	16	2	9	Н	55	Н
69	29	23	26	Н	23	21	22	Н	64	56	60	С	38	18	28	Н	34	Н
70	25	20	225	Н	22	13	175	Н	45	30	375	Н	33	12	225	Н	25	Н
$\bar{X}$	23,89	17,87	20,88	Н	18,77	12	15,39	Н	43,61	28,07	35,84	Н	31,57	11,74	21,66	Н	23,87	Н

Таблиця 3

Результати оцінювання рівня готовності до використання модерністської музики в освітньому процесі в ЕГ на першому етапі формувального експерименту

Респондент № з/п	1 Критерій				2 Критерій				3 Критерій				4 Критерій				Узагальнені результати	
	1 показник	2 показник	$\bar{X}_1$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_2$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_3$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_4$	Рівень	$\bar{X}$	Рівень
1	65	58	61,5	С	25	21	23	Н	80	66	73	С	93	74	83,5	Д	60,3	С
2	59	35	47	Н	16	17	16,5	Н	62	65	63,5	С	56	12	34	Н	40,3	Н
3	78	50	64	С	62	60	61	С	76	64	70	С	74	58	66	С	65,3	С
4	78	55	66,5	С	63	61	62	С	60	63	61,5	С	88	55	71,5	С	65,4	С
5	51	22	36,5	Н	23	19	21	Н	25	27	26	Н	53	19	36	Н	29,9	Н
6	83	66	74,5	Д	75	78	76,5	Д	78	75	76,5	Д	88	79	83,5	Д	77,8	Д
7	65	28	46,5	Н	26	25	25,5	Н	36	26	31	Н	80	60	70	С	43,3	Н
8	70	60	65	С	61	60	60,5	С	76	92	84	Д	83	57	70	С	69,9	С
9	89	35	62	С	31	32	31,5	Н	41	44	42,5	Н	90	32	61	С	49,3	Н
10	59	38	48,5	Н	17	14	15,5	Н	76	75	75,5	Д	91	11	51	Н	47,6	Н
11	61	19	40	Н	10	14	12	Н	64	71	67,5	С	61	14	37,5	Н	39,3	Н
12	77	62	69,5	С	60	60	60	С	66	72	69	С	71	58	64,5	С	65,8	С
13	55	23	39	Н	24	23	23,5	Н	62	70	66	С	92	53	72,5	С	50,3	Н
14	76	74	75	Д	75	75	75	Д	80	73	76,5	Д	89	74	81,5	Д	77	Д
15	92	90	91	В	78	78	78	Д	92	88	90	В	92	79	85,5	Д	86,1	Д
16	63	23	43	Н	23	20	21,5	Н	22	20	21	Н	59	19	39	Н	31,1	Н
17	60	23	41,5	Н	19	20	19,5	Н	31	28	29,5	Н	56	21	38,5	Н	32,3	Н
18	80	74	77	Д	74	76	75	Д	87	78	82,5	Д	85	75	80	Д	78,6	Д
19	55	23	39	Н	24	22	23	Н	26	30	28	Н	88	53	70,5	С	40,1	Н
20	57	37	47	Н	13	9	11	Н	28	23	25,5	Н	79	10	44,5	Н	32	Н
21	63	20	41,5	Н	19	17	18	Н	23	25	24	Н	59	15	37	Н	30,1	Н
22	55	35	45	Н	17	14	15,5	Н	62	63	62,5	С	73	12	42,5	Н	41,4	Н
23	71	50	60,5	С	30	32	31	Н	45	57	51	Н	89	30	59,5	Н	50,5	Н
24	91	71	81	Д	76	72	74	Д	80	73	76,5	Д	87	72	79,5	Д	77,8	Д
25	52	20	36	Н	18	17	17,5	Н	61	65	63	С	67	16	41,5	Н	39,5	Н
26	55	22	38,5	Н	18	19	18,5	Н	28	25	26,5	Н	69	17	43	Н	31,6	Н
27	57	40	48,5	Н	13	11	12	Н	78	76	77	Д	63	8	35,5	Н	43,3	Н
28	58	22	40	Н	19	18	18,5	Н	73	60	66,5	С	88	15	51,5	Н	44,1	Н
29	85	35	60	С	36	31	33,5	Н	90	56	73	С	91	60	75,5	Д	60,5	С
30	79	54	66,5	С	62	60	61	С	64	61	62,5	С	90	55	72,5	С	65,6	С
$\bar{X}$	67,97	42,13	55,05	Н	36,9	35,83	36,37	Н	59,07	57,03	58,05	Н	78,13	40,43	59,28	Н	52,19	Н

Таблиця 4

Результати оцінювання рівня готовності до використання модерністської музики в освітньому процесі у КГ на першому етапі формувального експерименту

Респондент № з/п	1 Критерій				2 Критерій				3 Критерій				4 Критерій				Узагальнені результати	
	1 показник	2 показник	$\bar{X}_1$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_2$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_3$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_4$	Рівень	$\bar{X}$	Рівень
1	21	5	13	Н	11	8	95	Н	35	13	24	Н	18	11	145	Н	153	Н
2	16	9	125	Н	14	5	95	Н	33	23	28	Н	26	7	165	Н	166	Н
3	34	21	275	Н	25	16	205	Н	51	32	415	Н	35	21	28	Н	294	Н
4	76	61	685	С	73	61	67	С	82	64	73	С	72	25	485	Н	643	С
5	52	39	455	Н	44	17	305	Н	71	54	625	С	60	20	40	Н	446	Н
6	15	11	13	Н	19	7	13	Н	37	20	285	Н	28	8	18	Н	181	Н
7	11	9	10	Н	13	8	105	Н	38	18	28	Н	18	5	115	Н	15	Н
8	53	33	43	Н	37	26	315	Н	64	45	545	Н	49	29	39	Н	42	Н
9	6	3	45	Н	7	5	6	Н	34	12	23	Н	16	10	13	Н	116	Н
10	16	6	11	Н	11	6	85	Н	36	16	26	Н	22	5	135	Н	148	Н
11	68	53	605	С	52	21	365	Н	79	62	705	С	67	22	445	Н	53	Н
12	23	13	18	Н	11	4	75	Н	36	22	29	Н	27	8	175	Н	18	Н
13	21	11	16	Н	18	8	13	Н	38	19	285	Н	22	10	16	Н	184	Н
14	7	6	65	Н	9	8	85	Н	34	22	28	Н	25	5	15	Н	145	Н
15	13	12	125	Н	19	6	125	Н	42	19	305	Н	20	7	135	Н	173	Н
16	12	9	105	Н	18	6	12	Н	41	25	33	Н	35	7	21	Н	191	Н
17	19	14	165	Н	11	7	9	Н	34	15	245	Н	22	8	15	Н	163	Н
18	29	18	235	Н	19	4	115	Н	44	33	385	Н	38	3	205	Н	235	Н
19	29	24	265	Н	23	14	185	Н	46	37	415	Н	42	16	29	Н	289	Н
20	15	6	105	Н	15	6	105	Н	34	19	265	Н	24	2	13	Н	151	Н
21	42	24	33	Н	30	12	21	Н	49	28	385	Н	31	13	22	Н	286	Н
22	14	11	125	Н	9	6	75	Н	38	18	28	Н	21	6	135	Н	154	Н
23	68	61	645	С	69	54	615	С	91	75	83	Д	80	57	685	С	694	С
24	87	76	815	Д	86	74	80	Д	93	75	84	Д	84	68	76	Д	804	Д
25	12	32	22	Н	30	17	235	Н	54	38	46	Н	42	18	30	Н	304	Н
26	42	23	325	Н	28	18	23	Н	49	31	40	Н	36	20	28	Н	309	Н
27	22	3	125	Н	7	6	65	Н	36	18	27	Н	26	3	145	Н	151	Н
28	12	6	9	Н	13	4	85	Н	35	20	275	Н	27	4	155	Н	151	Н
29	51	45	48	Н	46	14	30	Н	69	55	62	С	60	14	37	Н	443	Н
30	25	10	175	Н	16	7	115	Н	34	15	245	Н	18	10	14	Н	169	Н
$\bar{X}$	30,37	21,8	26,08	Н	26,1	15,17	20,63	Н	48,57	31,43	40	Н	36,37	14,73	25,55	Н	28,07	Н

Таблиця 5

Результати оцінювання рівня готовності до використання модерністської музики в освітньому процесі у ЕГ на другому етапі формульовального експерименту

Респондент № з/п	1 Критерій				2 Критерій				3 Критерій				4 Критерій				Узагальнені результати	
	1 показник	2 показник	$\bar{X}_1$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_2$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_3$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_4$	Рівень	$\bar{X}_1$	Рівень
1	61	55	58	Н	41	40	40,5	Н	49	71	60	С	67	42	54,5	Н	53,3	Н
2	66	60	63	С	55	50	52,5	Н	58	65	61,5	С	68	60	64	С	60,3	С
3	88	64	76	Д	76	51	63,5	С	80	75	77,5	Д	95	75	85	Д	75,5	Д
4	89	61	75	Д	74	48	61	С	33	54	43,5	Н	95	48	71,5	С	62,8	С
5	66	60	63	С	49	47	48	Н	35	52	43,5	Н	73	60	66,5	С	55,3	Н
6	95	90	92,5	В	85	79	82	Д	90	96	93	В	98	90	94	В	90,4	В
7	77	60	68,5	С	53	47	50	Н	60	78	69	С	84	60	72	С	64,9	С
8	78	64	71	С	52	49	50,5	Н	40	63	51,5	Н	82	62	72	С	61,3	С
9	88	67	77,5	Д	69	54	61,5	С	88	68	78	Д	90	70	80	Д	74,3	Д
10	85	62	73,5	С	74	48	61	С	87	78	82,5	Д	92	68	80	Д	74,3	Д
11	79	63	71	С	59	50	54,5	Н	37	60	48,5	Н	85	60	72,5	С	61,6	С
12	92	85	88,5	Д	76	70	73	С	74	90	82	Д	94	74	84	Д	81,9	Д
13	67	59	63	С	50	45	47,5	Н	38	58	48	Н	73	46	59,5	Н	54,5	Н
14	93	90	91,5	В	80	75	77,5	Д	60	95	77,5	Д	95	86	90,5	В	84,3	Д
15	90	88	89	Д	80	76	78	Д	70	94	82	Д	94	75	84,5	Д	83,4	Д
16	75	58	66,5	С	53	44	48,5	Н	64	82	73	С	78	44	61	С	62,3	С
17	58	61	59,5	Н	50	30	40	Н	29	54	41,5	Н	65	29	47	Н	47	Н
18	93	91	92	В	92	80	86	Д	97	88	92,5	В	97	83	90	В	90,1	В
19	82	60	71	С	71	49	60	С	44	60	52	Н	87	47	67	С	62,5	С
20	85	62	73,5	С	73	51	62	С	36	52	44	Н	88	60	74	Д	63,4	С
21	87	60	73,5	С	74	49	61,5	С	68	75	71,5	С	89	61	75	Д	70,4	С
22	85	43	64	С	52	29	40,5	Н	65	73	69	С	90	31	60,5	С	58,5	Н
23	85	55	70	С	54	42	48	Н	55	65	60	С	89	43	66	С	61	С
24	91	90	90,5	В	80	77	78,5	Д	95	82	88,5	Д	97	85	91	В	87,1	Д
25	59	55	57	Н	45	41	43	Н	36	53	44,5	Н	58	41	49,5	Н	48,5	Н
26	60	58	59	Н	49	48	48,5	Н	55	65	60	С	58	49	53,5	Н	55,3	Н
27	55	60	57,5	Н	52	45	48,5	Н	58	70	64	С	58	43	50,5	Н	55,1	Н
28	90	87	88,5	Д	78	72	75	Д	71	91	81	Д	93	75	84	Д	82,1	Д
29	84	60	72	С	55	46	50,5	Н	62	77	69,5	С	91	45	68	С	65	С
30	92	85	88,5	Д	81	73	77	Д	74	92	83	Д	97	74	85,5	Д	83,5	Д
$\bar{X}$	79,83	67,1	73,47	С	64,4	53,5	58,95	Н	60,27	72,53	66,4	С	84	59,53	71,77	С	67,65	С

Таблиця 6

Результати оцінювання рівня готовності до використання модерністської музики в освітньому процесі у КГ на другому етапі формульовального експерименту

Респондент № з/п	1 Критерій				2 Критерій				3 Критерій				4 Критерій				Узагальнені результати	
	1 показник	2 показник	$\bar{X}_1$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_2$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_3$	Рівень	1 показник	2 показник	$\bar{X}_4$	Рівень	$\bar{X}_1$	Рівень
1	23	11	17	Н	10	7	8,5	Н	35	11	23	Н	20	11	15,5	Н	16	Н
2	23	14	18,5	Н	15	6	10,5	Н	37	23	30	Н	25	12	18,5	Н	19,4	Н
3	44	20	32	Н	25	16	20,5	Н	50	34	42	Н	41	22	31,5	Н	31,5	Н
4	62	40	51	Н	46	18	32	Н	73	58	65,5	С	65	22	43,5	Н	48	Н
5	16	18	17	Н	20	9	14,5	Н	38	19	28,5	Н	28	13	20,5	Н	20,1	Н
6	21	10	15,5	Н	15	8	11,5	Н	37	20	28,5	Н	20	12	16	Н	17,9	Н
7	54	33	43,5	Н	38	25	31,5	Н	63	50	56,5	Н	53	33	43	Н	43,6	Н
8	9	6	7,5	Н	6	7	6,5	Н	39	16	27,5	Н	16	17	16,5	Н	14,5	Н
9	24	6	15	Н	13	5	9	Н	40	21	30,5	Н	22	4	13	Н	16,9	Н
10	58	56	57	Н	55	21	38	Н	77	62	69,5	С	66	25	45,5	Н	52,5	Н
11	22	18	20	Н	10	5	7,5	Н	35	26	30,5	Н	28	7	17,5	Н	18,9	Н
12	29	11	20	Н	17	10	13,5	Н	37	20	28,5	Н	21	10	15,5	Н	19,4	Н
13	13	11	12	Н	12	8	10	Н	34	23	28,5	Н	30	7	18,5	Н	17,3	Н
14	21	14	17,5	Н	22	8	15	Н	47	19	33	Н	25	8	16,5	Н	20,5	Н
15	20	16	18	Н	17	5	11	Н	41	27	34	Н	40	14	27	Н	22,5	Н
16	23	18	20,5	Н	14	10	12	Н	36	13	24,5	Н	27	6	16,5	Н	18,4	Н
17	31	18	24,5	Н	21	5	13	Н	49	38	43,5	Н	44	5	24,5	Н	26,4	Н
18	37	27	32	Н	23	17	20	Н	46	40	43	Н	46	16	31	Н	31,5	Н
19	14	13	13,5	Н	18	7	12,5	Н	35	19	27	Н	30	5	17,5	Н	17,6	Н
20	52	23	37,5	Н	30	12	21	Н	49	26	37,5	Н	36	17	26,5	Н	30,6	Н
21	21	16	18,5	Н	11	8	9,5	Н	39	16	27,5	Н	20	13	16,5	Н	18	Н
22	15	35	25	Н	33	19	26	Н	55	37	46	Н	43	19	31	Н	32	Н
23	48	27	37,5	Н	28	17	22,5	Н	47	33	40	Н	35	18	26,5	Н	31,6	Н
24	32	4	18	Н	6	7	6,5	Н	37	18	27,5	Н	28	3	15,5	Н	16,9	Н
25	19	8	13,5	Н	12	5	8,5	Н	38	18	28	Н	30	2	16	Н	16,5	Н
26	52	48	50	Н	46	16	31	Н	70	55	62,5	С	64	13	38,5	Н	45,5	Н
27	32	16	24	Н	18	6	12	Н	39	14	26,5	Н	22	8	15	Н	19,4	Н
28	35,7	24,73	29,9	Н	27,7	15,9	21,48	Н	49,7	32,53	41,12	Н	38,8	16,57	27,68	Н	30,5	Н
29	23	11	17	Н	10	7	8,5	Н	35	11	23	Н	20	11	15,5	Н	16	Н
30	23	14	18,5	Н	15	6	10,5	Н	37	23	30	Н	25	12	18,5	Н	19,4	Н
$\bar{X}$	44	20	32	Н	25	16	20,5	Н	50	34	42	Н	41	22	31,5	Н	31,5	Н

ДОДАТОК О

Рекомендований репертуар музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністської музики у класі фортепіано.

Клод Дебюссі. «Бергамаська сюїта», «Прелюдії», Сюїта «По білому та чорному».

Морис Равель. «Павана», «Нічний Гаспар», «Казки Матусі гуски», Концерт Соль мажор, Концерт для лівої руки, «Шляхетні та сентиментальні вальси».

Арнольд Шенберг. «П'єси для фортепіано op.11»; «Шість маленьких п'єс op.19»; «Сюїта op. 23», «Сюїта op. 25»

Альбан Берг «Соната для фортепіано», «Камерний концерт для фортепіано, скрипки и 13 духових інструментів»

Антон фон Веберн «Вариації op.27»

П'єр Булез . Соната для фортепіано № 2 і № 3.

Карлгейнц Штокгаузен. «Klavierstück X», «Klavierstück XI»

Едісон Денісов. «Знаки на білому», «Крапки та лінії»

Альфред Шнітке . «Концерт для фортепіано»

Ерік Саті. «Гносієни». «Бюрократична соната».

Даріус Мійо. Сюїта «Скарамуш», «Карнавал в Ексі»

Олів'є Мессіан. «20 поглядів на обличчя дитини Ісуса», «Каталог птахів», «4 ритмічних етюди»

Ігор Стравінський. Транскрипції балетів, «Фортепіанний концерт», «Соната», «Серенада». «П'ять легких п'єс для фортепіано в 4 руки», «П'єси для п'яти пальців»

Пауль Хіндеміт. Сюїта «1922 рік», Сонати № 1 та №2, «Ludus tonalis»

Бела Барток. «14 багателей», «На вільному повітрі», Соната (1926 р.), «Мікрокосмос», «Соната для 2-х фортепіано та ударних», Концерти для фортепіано с оркестром.

Бенджамін Бріттен «Фортепіанний концерт»

Майкл Тіпетт. Фортепіанні сонати.

Гао Пін (Gao Ping) (高 平). Dance Fury. Homage to Astor Piazzolla

Чу Ван-хуа (Chu Wang-Hua) (储望华). Impromptu

Мань Цзянхон (Man Jiang Hong). Prelude (for Left Hand)

Чэнь Ци-ган (Chen Qi-Gang) (陈其钢). Instants d'un Opera de Pekin

Є Сяо-ган (Ye Xiao-Gang) (叶小纲). Озеро "Намуцо"

Лю Лі (Liu Li) (刘力) Birds Chirping in the Autumn Hills

Ван Цзянь-чжун (王建中, Wang Jian-Zhong). Capriccio

Го Юй-чунь (郭豫椿, GuoYu-Chun). Capriccio-Nostalgia for Hometown

Чжан Чжао (张 朝, Zhang Zhao). Ballade—Motif from Li Jiefu's Song In Praise of Herdboy

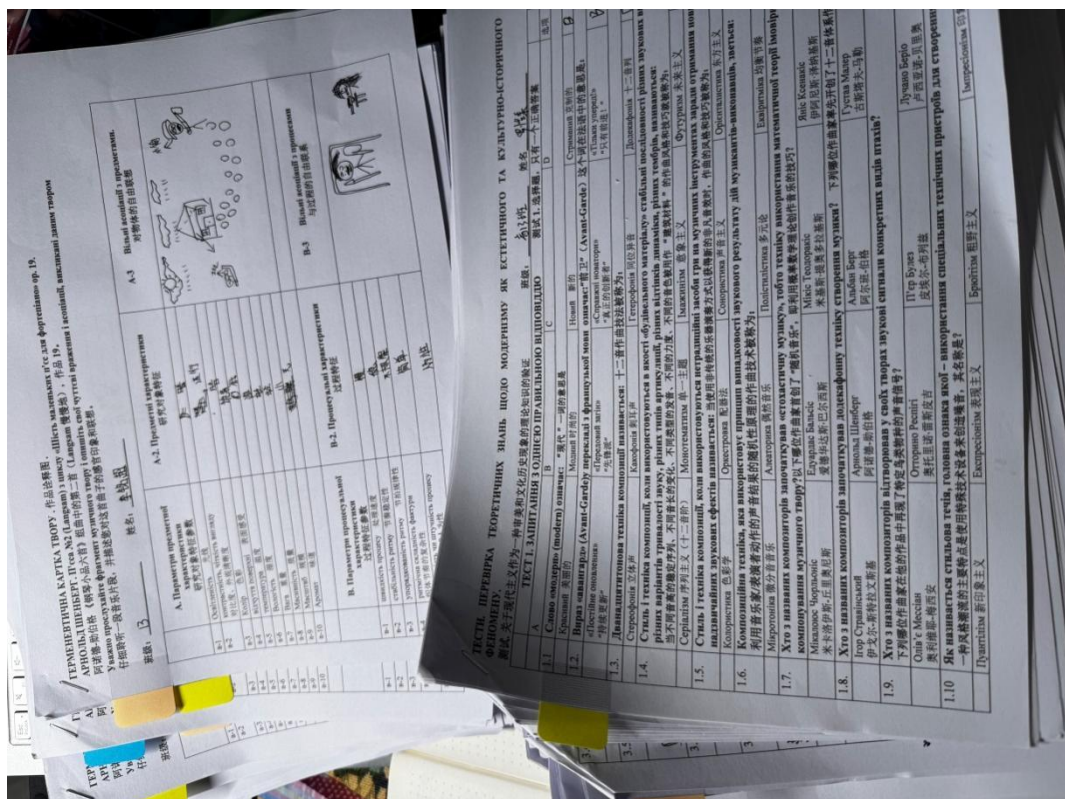
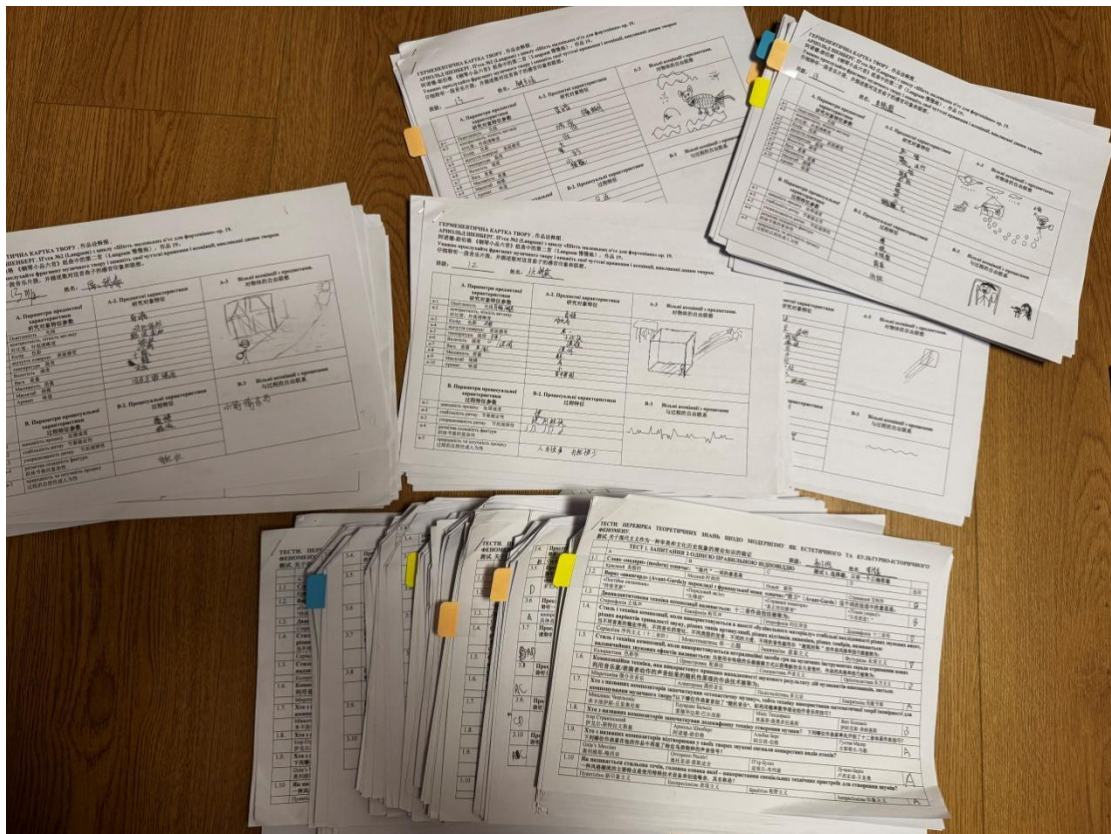
ДОДАТОК Р.

Р-1. Експериментальна робота під керівництвом Хуан Ятін у Музичному училищі при Лешанському класичному університеті (Leshan School of Music, Leshan Normal University). Студенти працюють над розробленими в процесі дослідження мультимедійними тестами.





R-2. Заповнені анкети і тестові завдання



ДОДАТОК R

Довідка про впровадження методики Хуан Ятін в освітній процес



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

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

65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: +380 (048) 723-40-98; факс: +380 (048) 752-98-10
E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua www/pdpu.edu.ua

від 27.12.2024 № 3114/24
на № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта
кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
Хуан Ятін
«Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до
використання модерністської музики в освітньому процесі» за
спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)**

Практична апробація методики, запропонованої в дисертації Хуан Ятін, здійснювалася у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського протягом двох років (з 2019 по 2021 рр.) під час першого строку її навчання в аспірантурі. Головною базою для апробації розробленої дослідницею методики була науково-методична лабораторія музично-хореографічного факультету.

Запропонована в дисертації Хуан Ятін методика є актуальною, добре обґрунтованою і у високій мірі новою, оскільки в Україні та Китаї питання щодо методів підготовки майбутніх учителів до використання у своїй роботі модерністського мистецтва спеціально не досліджувалося. Воно вкрай рідко ставиться також у світовій науці та практиці. Хуан Ятін узагальнила досвід історико-теоретичного і культурологічного вивчення модернізму, усвідомила педагогічний потенціал даного мистецького явища, визначила компоненти готовності до використання модерністських творів у освітній практиці,

розробила комплекс методів і умов роботи з формування даної готовності. Методика спирається на культурологічний, поліхудожній, герменевтичний і праксеологічний підходи.

Дослідниця вдало, переконливо і по-новому інтерпретувала традиційні методи музично-педагогічної освіти, як-от: жанрово-стильове моделювання мистецької культури, лінгво-семіотичний наліз, естетична дискусія, поліхудожній творчий проєкт та ін. Залучені до апробації методики викладачі музично-хореографічного факультету (доценти О. Вороновська, І. Левицька, ст. викладачі В. Мельниченко, Л. Степанова), студенти та аспіранти університету проявили значний інтерес до методики, запропонованої в дослідженні Хуан Ятін і відзначили її перспективність. Найбільший інтерес і схвалення отримали методи, які відповідають природі модерністського мистецтва, а саме: творчий експеримент із звуковим матеріалом, метод ігрової апології технологічних засобів творчості, метод декомпозиції.

Методика, запропонована в дисертації Хуан Ятін, передбачає використання на заняттях з історії та теорії музики, у процесі музично-виконавської підготовки, у проведенні занять з педагогічної практики, у підготовці художніх проєктів для музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Результати впровадження методики Хуан Ятін обговорювалися на засіданні кафедри музичного мистецтва і хореографії, протокол № 6 від 07.11.2024 року., набули схвалення і рекомендовані до подальшої розробки та впровадження в освітню практику.

Завідуюча кафедрою музичного мистецтва
і хореографії, доктор педагогічних наук, професор  Реброва О.Є.

Проректор з наукової роботи,
доктор політичних наук, професор 

Музиченко Г. В.



ДОДАТОК S

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Хуан Ятін, (2024). Сучасна музика в аспекті інтересів музичної освіти. Південноукраїнські мистецькі студії. Вип. 1 (4). – Одеса: Гельветика, 2024, - С. 57-65. (у співавторстві з С. Шип). DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-1.10>

<https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/4gZyAj07/>

2. Хуан Ятін, (2024). Педагогічна інтерпретація творів авангардистської музики у підготовці вчителя музичного мистецтва (на прикладі фортепіанних п'єс Арнольда Шенберга). Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2024, № 4 (138). – Суми. – С. 172-187. DOI: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/15390>

<https://repository.sspu.edu.ua/items/40d11bb5-f91f-48b3-bb5b-2d1b02f92089>;

https://www.researchgate.net/publication/386460212_Gotovnist_majbutnog_o_vcitela_muzicnogo_mistectva_do_vikoristanna_modernistskoi_muziki_v_osvitnomu_procesi

3. Хуан Ятін, (2024). Готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітньому процесі. . Південноукраїнські мистецькі студії. Випуск 3 (6). – Одеса: Гельветика, 2024, - С. 75-81. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-3>.

Праці апробаційного характеру

1. Huang Yating. Modernism and their implementation in the process of musical art teachers training. Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції

(16–17 листопада 2021 року, м. Суми). Том 2. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. С. 83-85.

https://jmm.sspu.edu.ua/images/2021_2022/konferenciya_16_17_11_2021/Proceedings.Conf.Vol.2_22452.pdf

2. Huang Yating - Understanding and explaining of twentieth century musical works (toward an integrated hermeneutic approach). 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. С. 6-7.

3. Хуан Ятін. Педагогічні принципи мистецтва авангардизма і методика їх впровадження у підготовку вчителів музичного мистецтва (на кит. мові). Матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 17-18 жовтня 2019 р.).Том 2. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2019. С. 113-114.

4. Хуан Ятін. Естетично-виховне значення китайських фортепіанних творів нової культурно-історичної доби. Професійний розвиток вчителів та інноваційні освітні дослідження. Випуск 17 (6). – Сінгапур: Хуанью, 2024, – С. 253-254. DOI: <http://dx.doi.org/10.12361/2661-4995-06-17-165795>.

5. Хуан Ятін, Хе Тун. Дослідження впливу музики на людські емоції та психічні стани. Мистецька комунікація. Випуск (1). – Пекін: Новини мистецтва Китаю, 2024, – С. 2.

DOI: <https://cn.usp-pl.com/index.php/TPDIER/article/view/165795> .