

Хуан Ятін

Готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітньому процесі

УДК 378+78.03

DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-3.11>

Хуан Ятін

аспірантка

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID: 0009-0007-0589-2121

Спираючись на концепції загальної педагогіки та педагогічної психології, які відображають феномен готовності педагога до професійної діяльності, на уявлення естетики та мистецтвознавства про модернізм у музичному мистецтві, на науковий метод концептуального моделювання, автор досліджує можливості формування готовності вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики в навчальному процесі.

Ця готовність розуміється як потенційна здатність виконувати поставлене педагогічне завдання й моделюється як комплекс теоретичних уявлень, емпіричних знань, інтерпретаційних умінь і мотивів педагогічної діяльності. Структурними компонентами моделі цієї 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 теоретичне підґрунтя для подальшого дослідження теми, зокрема для встановлення педагогічних підходів, принципів, методів та умов ознайомлення майбутніх учителів музичного мистецтва з феноменом модерністського мистецтва, впровадження модерністської музики в навчальний процес. Особливо перспективними в цьому плані є культурологічний, герменевтичний і поліхудожній педагогічні підходи; принципи розвивального навчання, єдності художньо-технічної діяльності, цілісності та різноманітності видів дій; інтерактивні методи та форми роботи, що активізують творче мислення тощо.

Викладена в роботі теоретична модель готовності дає змогу визначити критерії та показники експериментальної оцінки рівня готовності. Так, наприклад, зазначені компоненти готовності можна оцінювати за гносеологічним (рівень мистецтвознавчих і культурологічних знань), поетичним (рівень володіння мовою та риторикою модерністської музики), перфомативним (рівень умінь виконувати і словесно пояснити художньо-образне значення творів) і аксіологічним критеріями. Цей аспект дослідження потребує подальшої розробки в напрямі підготовки формуального педагогічного експерименту.

Ключові слова: *готовність, учитель мистецтва, освітній процес, модернізм, модерністська музика, знання, розуміння мистецтва, інтерпретація музики, педагогічна мотивація, інтерес, цінність.*

Постановка проблеми і аналіз актуальних досліджень. Чи потрібно вивчати сучасну музику, знайомитися з творами сучасних композиторів у процесі загальної та спеціальної мистецької освіти? Відповідь на це питання може бути тільки позитивною. Якою би прекрасною, змістовною і цінною для людей не була народна та класична музика минулих років і століть, тільки цим художнім спадком не може обмежитися сучасна освітня практика. Також, звичайно, не можна впадати в протилежну крайність і виховувати нові покоління тільки на матеріалі сучасної художньо-творчої практики. Ефективна мистецька освіта має в ідеалі охопити всі важливі явища світової музичної культури, зокрема знайти час і місце, а також педагогічні засоби для долучення молодих генерацій до сучасної музики.

Сучасна музика – дуже широке поняття. Воно допускає безліч трактувань, тому його потрібно застосовувати обережно, супроводжуючи відповідними уточненнями. У педагогічній літературі й усному вживанні воно часто розуміється як таке,

що поєднує різні жанри та стильові напрями масово-популярного, або як ще кажуть, «розважального», «легкого», «молодіжного» мистецтва. Подібне вживання виразу є, на наш погляд, невиправдано обмеженим. Також широко уживаним на практиці є трактування сучасної музики як сфери мистецтва, що пов'язана з тенденцією до кардинального оновлення художньої практики, тобто з явищами модернізму й авангардизму. Таке розуміння виразу також характеризується розпливчатістю, неузгодженістю позицій щодо часово-просторових, естетичних, художньо-мовних, жанрово-стильових та інших ознак «сучасної музики». Про це свідчить проведений нами аналіз значень термінологічного звороту «сучасна музика» (Шип С., Хуан Ятін, 2024). Домовимося дотримуватися компромісної точки зору, згідно з якою сучасна музика визнається об'єктом багатобічним, багаторівневим і гетерогенним. Подібний об'єкт може бути представлений тільки у вигляді теоретичної моделі. Однією зі сторін прийнятої нами моделі сучасної музики є модерністська музика. Зі свого боку,

одним із проявів музичного модернізму у ХХ столітті є авангардистська музика.

Запропоноване спрощення всієї «картини» сучасної музичної практики дає, на наш погляд, можливість коректно й конкретно поставити теоретичне питання щодо ролі зазначених верств сучасної музичної практики в освітньому процесі, зокрема щодо місця модерністської музики в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Цей напрям досліджень є дуже мало розвинутим у педагогічній науці. Він представлений усього кількома десятками публікацій. У більшості з них розглядаються стосунки між сферами музичної освіти та практики масово-популярної музики, зокрема рок-музики, джазу, різних субкультурних мистецьких течій (Е. Брилін, Л. Васильєва, В. Дряпіка, Є. Куцова, З. Рось, О. Сапожнік та ін.). Музичний модернізм набагато рідше стає предметом осмислення з позицій проблем і актуальних завдань мистецької освіти. Цій проблематиці присвячені праці Р. Abbs, А. Alden, В. Dennis, L. Green, P. Kanelloropoulos, Л. Маловицької, R. Murray-Schafer, M. Nyman, R. Orton, J. Paynter, G. Self, М. Ткач, О. Хижко, G. Vulliamy, R. Walker та ін. Останнім часом до обговорення цієї проблематики долучилися представники китайської педагогіки мистецтва, наприклад: У Хань (2018), Юй Хао (2019), Лян Хуэй (2022). Чжан Чженін (2023). У своїх працях названі китайські вчені розглядають можливості використання творів модерністської музики в освітньому процесі з погляду умов постмодерністської доби.

Незважаючи на старання дослідників, зазначена проблема залишається досі недостатньо чітко окресленою з позицій естетики, культурології, історії та поетики музичного мистецтва. Зовсім мало вона розглядалася в аспектах дидактичного й виховного потенціалу модерністської музики в практиці музичної освіти. Наскільки ми можемо про це судити, досі не здійснювалися спроби обговорення й розробки методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання модерністських музичних творів в освітньому процесі. Звичайно, що розробка подібної методики потребує встановлення належного теоретичного підґрунтя. Зокрема, необхідно визначити сутність зазначеної підготовки учителя, тобто встановити, у чому є специфіка готовності вчителя музики до актуалізації явища музичного модернізму в педагогічній роботі.

Мета роботи – визначити сутність і структуру готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітньому процесі.

Методологічними засадами дослідження слугують: поняття та положення загальної педагогіки й педагогічної психології, що відображають явище

готовності вчителя до професійної діяльності; культурологічні та мистецтвознавчі уявлення про модернізм у музичному мистецтві; науковий метод понятійного моделювання у створенні теоретичної моделі готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Центральним поняттям роботи є поняття *готовності*, яке стало в останні десятиріччя однією з провідних категорій педагогічної науки. Ця категорія має філософські та психологічні витоки. Першим підґрунтям педагогічного трактування готовності можна вважати поняття *інтенції* (або *інтенціональності*), розвинуте у філософських концепціях Фоми Аквінського, Франца Brentano, Едмунда Гуссерля, Джона Серла. Спільним положенням цих різних філософських учнів є уявлення про наявність у сприйнятті та діях людини певної спрямованості на предмет пізнання чи практичної активності. Другим підґрунтям педагогічної теорії готовності стали положення психології, насамперед концепція *установки* Д. Узнадзе та дослідження нейрофізіологічних механізмів поведінки людей, репрезентовані працями «...психологів США про соціальну настанову, вияв її основних ознак, структурних компонентів, а також спроби її технічного вимірювання (У. Томас та Ф. Знанецькі, Г. Олпорт, Д. Кац, М. Сміт та ін.)» (Чапюк, 2015, с. 27).

Спираючись на теоретичні положення філософії та психології діяльності, представники педагогічної науки (В. Броннікова, І Гавриш, С. Гаркуша, К. Завалко, Л. Козак, А. Линенко, С. Максименко, О. Пелех, О. Пінська, О. Рудницька, О. Скоробагата, Г. Троцько та ін.) розробили свій підхід до поняття готовності, відповідно до якого це явище трактується як фундаментальна властивість особистості, що може формуватися під педагогічним впливом. За визначенням, що наводиться в 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, с. 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, с. 80). У нашій роботі йдеться про довготривалу готовність учителя музичного мистецтва, яка дає змогу

йому успішно справлятися з конкретними проблемами, пов'язаними з необхідністю впровадження модерністської музики в освітню практику.

У висновку дослідження проблеми формування готовності майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності О. Пінська зазначила таке: «готовність майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності – це його потенційна здатність до здійснення творчої педагогічної діяльності...» (Пінська, 2018, 264). Імовірно, це 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 до виконання** цього педагогічного завдання, що **забезпечується належними вміннями та мотивацією**.

Природа мистецтва, зокрема музики, є такою, що художні твори завжди є в 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 механізмом 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 об'єктивну дійсність, що будь-який твір модернізму, яким би новим, незвичним, дивовижним, загадковим, ірраціональним він не був, завжди якимось осмислюється, тобто викликає у реципієнта певну образно-емоційну реакцію. Однак подібні реакції можуть бути випадковими, невиправданими й неадекватними щодо смислу цього художнього артефакту. Для того щоб сприйняття модерністського музичного твору стало адекватним, воно має опиратися на розуміння цього масштабного мистецького явища.

Таким чином, перший компонент зазначеної вище структури – це системне уявлення про модернізм у мистецтві. На наше переконання, модерністській твір не можна адекватно зрозуміти, якщо в реципієнта немає системно-цілісного уявлення про модернізм. Що маєтись на увазі? У цьому контексті системно-цілісним вважається уявлення про модернізм, що, по-перше, спирається на наукові положення (естетики, культурології, психології, історії мистецтва тощо) і, по-друге, охоплює найбільш репрезентативні прояви даного багатомірного явища (тобто окремі твори, школи, течії, персональні творчі манери).

Насамперед майбутній учитель музичного мистецтва має усвідомлювати, що модернізм є природним і закономірним явищем, що різноманітно проявляє себе в історії художньої культури люд-

ства. Тут термін модернізм розуміється майже буквально (від *modern* – «новий»). Розвиток мистецтва, у тому числі музики, забезпечується спорядичним оновленням естетики, поетики, інтонаційної мови. У процесі історичних змін у культурі змінюються музичні жанри, виникають і трансформуються музичні стилі. Зазвичай оновлення мистецтва йде повільно і плавно, забезпечене стараннями анонімних авторів. Так розвивається музичний фольклор і релігійно-ритуальна музика. Однак із часом процес модернізації активізується, набуває розмаху і швидкості, стає помітним для багатьох членів суспільства.

Важливими епізодами модернізації музики в історії європейського мистецтва були, наприклад, XI сторіччя (реформа системи музичного письма Гвідо Аретинського), XII сторіччя (виникнення техніки контрапункту в практиці церковної хорової музики), XIV сторіччя (усталення меси як музичного жанру композиторської музики); теоретичне осмислення природи акордів терцевої структури; модернізація ансамблевої інструментальної музики (композитори мангеймської школи, Гайдн); оперна реформа Х. В. Глюка; оперна реформа Р. Вагнера і так далі. Згадані епізоди модернізації музичного мистецтва складаються в цілісну картину розвитку музики. У цьому процесі розвитку співіснують і конкурують між собою: а) тенденція до збереження форм і 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 правильно сприймати й осмислювати модерністські твори, у яких обов'язково проявляє себе не тільки тренд до оновлення, але й природне для мистецтва дотримання певних традицій.

Але не можна зневажливо поставитися до того факту, що наприкінці XIX століття, і особливо на початку XX століття в західних європейських країнах і США спостерігається різке посилення модерністського тренда. Спрага до оновлення охоплює представників усіх видів мистецтва. Вона проявляється в 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 напрямів, течій та індивідуальних манер. Цей час характеризувався як «кінець віку» («фін де сьєкль»). У музиці він відзначений революційними творами Клода Дебюссі, Еріка Саті, Чарльза Айвза, артефактами стилю «ар нуво» (або також «модерн», «сецесія», «югенд стиль», «тіффані»). Свого найбільш чіткого і яскравого вираження модерністська тенденція набула в першому десятиріччі XX століття, напередодні Першої світової війни. Вона втілилася

в художніх течіях фовізму, експресіонізму, символізму, абстракціонізму, футуризму тощо; у творчості І. Стравінського, А. Шенберга, А. Берга, А. Веберна, Е. Кшенека, Б. Бартока, С. Прокоф'єва, П. Гіндеміта та ін. У цей період, який отримав в літературі назву «перша хвиля модернізму», були розроблені композиторські техніки атонального й серіального письма (додекафонії), чвертитонової музики. Після завершення Другої світової війни в процесі розвитку музичного мистецтва відбулася друга могутня хвиля модернізації. Вона ознаменована виникненням конкретної та електронної музики, серіалізму, сонористики, алеаторики, мінімалізму і представлена творчістю Е. Вареза, О. Мессіана, П. Булеза, К. Штокгаузена, Л. Беріо, Д. Лігеті, Д. Кейджа, Д. Крама, С. Райха, Л. Грабовського, В. Сильвестрова, А. Пярта, Г. Канчелі, А. Шнітке та ін.

Таким чином, модернізм, якщо це явище трактувати як хронологічно обмежену добу в історії музичної культури, починається приблизно на початку ХХ століття і завершується, як вважають історики, десь у 70-ті роки минулого віку. Питання про початок модерністської доби, і особливо про її закінчення, не є вирішеним. Щодо цих часових орієнтирів немає одностайної думки. Так само немає спільного рішення стосовно того, як слід інтерпретувати й називати історичний період у розвитку музичного мистецтва, який простирається від 70-х років до нашого часу. Сьогодні багатьом вченим зрозуміло, що слова «постмодернізм», «постпостмодернізм», «метамодернізм» та інші, що вживаються не так часто, не вдовольняють вимогам наукової обґрунтованості. Отже, є підстави поставити під сумнів саму тезу про закінчення модерністського тренду, про його творче «вичерпання». Ми схилиємося до думки, що модернізм і сьогодні є актуальним для багатьох митців напрямом творчості, хоча різкість його проявів у сучасному мистецтві значно знизилася і в масі своїй музиканти звернулися до тих можливостей, що містяться в багатовікових традиціях.

Тепер розглянемо компонент готовності, який можна позначити як **здатність до розуміння** модерністської музики. Формування такої здатності більш складне, хоча й обов'язково необхідне завдання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Його складність полягає у тому, що модернізм ХХ століття (першої і другої хвиль) характеризується радикальним оновленням художньо-виражальних засобів, різким відстороненням від засобів традиційної поетики музичного мистецтва, створенням нових інтонаційних мов. Звичайно, якщо мова якогось висловлення не є зрозумілою для учасників художньої комунікації, то смисл такого висловлення, а також і сенс художньо-комунікативного акту втрачаються. Саме такою нерідко буває реакція слухачів на модерністські твори. Отже, **знання-розуміння**

художньої мови – обов'язкова умова зрозумілості творів модерністського мистецтва. Конкретизуючи це положення, зазначимо, що володіння музичною мовою передбачає насамперед практичне знання закономірностей організації звукової висоти та ритміки інтонаційного процесу, тембральних засобів виразності, лексичних елементів форми: мелодичних зворотів, ритмічних формул, закономірних «вертикальних» сполучень, фактурних і синтаксичних фреймів.

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

Здатність до інтерпретації творів модерністської музики – це третій необхідний компонент педагогічної готовності, що розглядається в цій роботі. Насправді, учитель музичного мистецтва має всебічно й системно знати свій предмет, правильно та глибоко його розуміти. Однак цього недостатньо для його успішної діяльності. Учитель обов'язково має бути здатним до викладання свого предмета учням, до його якісної художньої репрезентації та майстерного пояснення. У цьому конкретному випадку йдеться про два різновиди інтерпретації модерністської музики. Перший різновид – коректне й художньо переконливе **звукове втілення тексту музичного твору**. Цей компонент готовності є універсальним і тому передбаченим у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до будь-яких освітніх завдань. Проте 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 «шпрыхштимме» (Sprechstimme), який поєднує спів і мовленнєву інтонацію. Найбільш специфічних умінь вокалізації потребують твори

сонористичного 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, розвинуте ритмічне почуття для виконання прогресивного прискорення чи уповільнення репетицій тону.

Другий різновид інтерпретаційної здатності як компонента готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва – це **здатність до словесного роз'яснення** художньо-образного змісту модерністського твору. 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 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 учитель музики може залучити художні артефакти поезії, хореографії, кінематографу, живопису, графіки й 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** цього напрямку музично-педагогічної діяльності. За визнанням усіх дослідників педагогічної готовності, мотивація є обов'язковим і 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** й **інтерес** до модерністської музики.

Вираз «естетичне ставлення» розуміється як чуттєва реакція свідомості на художній подразник. Тобто прикметник «естетичний» трактується в цьому разі майже буквально, як виведений з давньогрецького αἰσθητικός – «такий, що сприймається чуттєво». Утім, ідеться не про будь-яке чуттєве сприйняття, а про відчуття задоволення від форми звукового предмета, який сприймається й переживається. Якщо індивід не відчуває приязного чуттєвого ставлення до музичного твору, його готовність слухати, виконувати, вивчати, пояснювати цей художній артефакт стає проблематичною. І навпаки – мотивація включення музичного твору в педагогічний процес зростає за умови, 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. Утім, 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. Він може бути пов'язаний із притаманною молоді допитливістю до всього незвичайного, виключного, таємничого; наприклад, до ефектів надзвичайно різкого вираження емоцій, до образного відтворення аномальних психічних явищ, до містичних символів, якими наповнені твори музичному модернізму. 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.

Очевидно, що найвищим проявом мотивації, що обговорюється, є щире позитивне ставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва до модерністської музики, а також ставлення до свого завдання прилучення молодих людей до чеснот модерністського мистецтва як до особливої культурної місії та особистісної духовної цінності.

Висновки та перспективи дослідження. На основі загальнонаукового методу моделювання, положень теорії педагогічної готовності й мистецтвознавчих уявлень про явище художнього модернізму була запропонована дефініція готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітньому процесі та розроблена понятійна модель даної готовності.

Згідно з апробованим науковим підходом, *готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання модерністської музики в освітньому процесі* трактується як *потенційна здатність до виконання* цього педагогічного завдання. Це уявлення конкретизується як єдність наукових (теоретичних) та емпіричних знань, практичних інтерпретаційних умінь і мотивів педагогічної діяльності. Зокрема, структурними компонентами зазначеної педагогічної готовності є: 1) системно-цілісне уявлення про модернізм у мистецтві; 2) здатність до розуміння творів модерністського музичного мистецтва; 3) здатність до вербальної та звукової інтерпретації творів модерністської музики; 4) інтерес до модер-

ністської музики та мотивація використання творів цього мистецького напрямку в освітній практиці.

Розроблена модель дає теоретичні підстави для подальшого дослідження теми, зокрема, щодо встановлення педагогічних підходів, принципів, методів і умов ознайомлення майбутніх учителів музичного мистецтва з феноменом модерністського мистецтва, впровадження модерністської музики в освітній процес. Особливо перспективними в цьому сенсі є культурологічний, герменевтичний і полімистецький педагогічні підходи; принципи розвивального навчання, єдності художнього і технічного (Л. Масол), цілісності й урізноманітнення видів діяльності (Г. Падалка); інтерактивні методи та форми роботи, що активізують креативне мислення тощо.

Представлена в роботі теоретична модель готовності дає змогу визначити критерії та показники для експериментального оцінювання рівня готовності. Так, скажімо зазначені компоненти готовності можуть бути оцінені за епістемологічним (рівень мистецтвознавчих і культурологічних знань), поетичним (рівень володіння мовою та риторикою модерністської музики), перформативним (рівень здатності до виконання та словесного пояснення художньо-образного смислу творів) та аксіологічним критеріями. Цей аспект дослідження потребує подальшої розробки в напрямі підготовки формульованого педагогічного експерименту.

ЛІТЕРАТУРА

Любчик, 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.

Педагогічний словник (2001). За ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Пед.думка.

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.

Чапюк, Ю. (2015). Готовність до педагогічної діяльності як наукова проблема. *Педагогічний часопис Волині*. № 1. С. 26–30.

Шип, С. (2004). Про семіотичні підстави музично-педагогічної герменевтики. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України*. Одеса, № 4–5. С. 210–213.

Шип, С., Хуан, Ятін (2024). Сучасна музика в аспекті інтересів музичної освіти. *Південноукраїнські мистецькі студії*. Вип. 1 (4). Видавничий дім «Гельветика». С. 57–65.

Юй, Хао (2019). 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.

У Хань (2018). 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.

Чжан, Чженін (2023). 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.

Лян, Хуэй (2022). 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.

REFERENCES

Lyubchych, R.I. (2021). Kharakterystyka ponyatyevo-terminolohichnoho aparatu problemy formuvannya fizychnoyi hotovnosti maybutnikh ofitseriv NHU [Characteristics of the conceptual and terminological apparatus of the problem of forming the physical readiness of future officers of NSU]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahal'noosvitniy shkolakh – Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools*. № 77. Vol. 2. P. 78–83 [in Ukrainian].

Pedahohichnyy slovnyk (2001). Za red. M.D. Yarmachenka [Pedagogical dictionary. Under the editorship M.D. Yarmachenko]. Kyiv: Ped.dumka [in Ukrainian].

Pinska, O.L. (2018). Formuvannya hotovnosti maybutnoho vchytelya do tvorchoyi pedahohichnoyi diyalnosti [Formation of the future teacher's readiness for creative pedagogical activity]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelya. Seriya "Pedahohika i psykholohiya"*. *Pedahohichni nauky – Bulletin of Alfred Nobel University. Series "Pedagogy and Psychology"*. *Pedagogical sciences*. No. 2 (16). P. 260–265 [in Ukrainian].

Chapyuk, Yu. (2015). Hotovnist do pedahohichnoyi diyalnosti yak naukova problema [Readiness for pedagogical activity as a scientific problem]. *Pedahohichnyy chasopys Volyni – Pedagogical journal of Volyn*. No. 1. P. 26–30 [in Ukrainian].

Shyp, S. (2004). Pro semiotychni pidstavy muzychno-pedahohichnoyi hermenevtyky [About the semiotic foundations of musical and pedagogical hermeneutics]. *Nauka i osvita. Naukovo-praktychnyy zhurnal Pivdennoho naukovoho tsentru APN Ukrayiny – Science and education. Scientific and practical journal of the Southern Scientific Center of the Ukrainian National Academy of Sciences*. Odesa, No. 4–5. P. 210–213 [in Ukrainian].

Shyp, S., Huang, Yatin (2024). Suchasna muzyka v aspekti interesiv muzychnoyi osvity [Contemporary music in the aspect of music education interests]. *Pivdennoukrayinski mystetski studiyi – Southern Ukrainian art studios*. Vol. 1 (4). Helvetica Publishing House. P. 57–65 [in Ukrainian].

Yu Hao. Reflections on the applicability of postmodern music education in China. *North Music*, 39 (05). P. 121–122 [in China].

Wu Han. Research on the trend and phenomenon of postmodern music education. *Art Review*, (04). P. 87–89 [in China].

Zhang Zhening. Contemporary Chinese school music education from a postmodern perspective. *Theatre House*. № 14. P. 181–183 [in China].

Liang Hui. Research on Issues Related to Music Education under the Revelation of Postmodernism. *Contemporary Music*, (12). P. 71 [in China].

The Readiness of the Musical Art Teacher to use Modernist Music in the Educational Process

Huang Yating

Postgraduate Student
The State Institution "South Ukrainian
National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky"
ORCID: 0009-0007-0589-2121

Based on the concepts of general pedagogy and pedagogical psychology, which reflect the phenomenon of the teacher's readiness for professional activity, on the ideas of aesthetics and art-criticism about modernism in musical art, on the scientific method of conceptual modeling, author examines the possibilities of forming the readiness of music teachers to use modernist music in the educational process.

This readiness is understood as a potential ability to execute a given pedagogical task and is modeled as a complex of theoretical concepts, empirical knowledge, interpretative skills and motives for pedagogical activity. The structural components of the model of this readiness are: 1) a systemic and holistic understanding of modernism in art; 2) the ability to understand works of modernist musical art; 3) the ability to verbally and music-sound interpretation of modernist music works; 4) interest in modernist music and motivation to use works of this art tendency in educational practice.

The developed model provides theoretical grounds for further research of the topic, in particular, for establishing pedagogical approaches, principles, methods and conditions for familiarizing future teachers of musical art with the phenomenon of modernist art, introducing modernist music into the educational process. Particularly promising in this regard are the cultural, hermeneutic and polyartistic pedagogical approaches; principles of developmental learning, unity of artistic and technical activity, integrity and diversity of types of actions; interactive methods and forms of work that activate creative thinking, etc.

The theoretical model of readiness presented in the work allows us to determine the criteria and indicators for experimental assessment of the level of readiness. Thus, for example, the specified components of readiness can be assessed by epistemological (the level of art history and cultural knowledge), poetic (the level of proficiency in the language and rhetoric of modernist music), performative (the level of ability to perform and verbally explain the artistic and figurative meaning of works) and axiological criteria. This aspect of the research requires further development in the direction of preparing a formative pedagogical experiment.

Keywords: *readiness, art teacher, educational process, modernism, modernist music, knowledge, understanding of art, interpretation of music, pedagogical motivation, interest, value.*