

Adil Zamil Manshad Al-Saidi, (2020). Artistic Skills and Scientific Abilities in Architectural Education. *Design Studio*, 2, 143 – 153.

Berg, G. (2022). The Visual Arts and The Artistic Abilities. *Psychology and the Arts*, 55 – 64.

Fein, E. (2021). *The Exceptional Brain: The Artistic Abilities of Talent and Special Abilities*. New York: Guilford, 126.

SUMMARY

Pan Kekhan. Strategies For the Development of Artistic Abilities of Junior Schoolchildren Through Vocal Lessons in Children’s Music Schools: Scientific Approaches and Methods.

The article reveals the problem of artistic abilities of junior schoolchildren in vocal lessons at children’s music schools. The purpose of the research is to highlight scientific approaches and methods of developing artistic abilities of junior schoolchildren in vocal lessons in children’s music schools. The attention is focused on the classical methodological approaches (systemic, personality-oriented, activity-based, cultural). The importance of each in the development of artistic abilities of primary schoolchildren in vocal lessons in children’s music schools is detailed. The attention is focused on the computerized approach within the framework of vocal lessons, which includes interactive vocal simulators, virtual vocal lessons, audio and video materials for analyzing improvisation and interpretation, visualization of musical concepts.

Key words: artistic abilities, younger students, vocal lessons, children’s music schools, scientific approaches

УДК 378 + 78.03

Хуан Ятін

Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського

ORCID ID 0009-0007-0589-2121

DOI 10.24139/2312-5993/2024.04/172-187

ПЕДАГОГІЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТВОРІВ АВАНГАРДИСТСЬКОЇ МУЗИКИ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА (НА ПРИКЛАДІ ФОРТЕПІАННИХ П'ЄС АРНОЛЬДА ШЕНБЕРГА)

Метою статті є оцінка можливостей залучення артефактів музичного авангардизму до процесу підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Головні методи дослідження – це герменевтичний підхід до процесу музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і теоретичний аналіз художнього твору. Практичне значення полягає у можливості впровадження методик аналізу авангардистського твору в процес підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Головним результатом є встановлення педагогічних можливостей герменевтичного аналізу музичного твору, спрямованого на виявлення його авангардистської специфіки. Перспективою подальшого дослідження проблеми є встановлення засобів експериментальної апробації зазначеної методики.

Ключові слова: музична освіта, педагогічна інтерпретація, герменевтика, методика, вчитель, музичне мистецтво, авангардизм, модернізм, аналіз, музичний твір.

Постановка проблеми і аналіз актуальних досліджень. Однією з головних вимог, яким має відповідати сучасний вчитель музичного мистецтва, є його готовність до вирішення гостро актуальних проблем художньої освіти. До таких проблем належить прилучення молодих поколінь до сучасного серйозного мистецтва, ознайомлення молоді з новими течіями, трендами, концепціями, видатними творами в сфері високої культури. Рішення даної проблеми є обов'язковою умовою гуманітарного напрямку освіти в розвинутих країнах світу.

Сучасна практика підготовки бакалаврів та магістрів музичної освіти повсюди здійснюється переважно на музичному матеріалі народної та класичної музики. Під народною музикою тут розуміється, в першу чергу, фольклор і професійне мистецтво національних традицій країн Африки та Азії; під класичною музикою – твори світської та духовної музики європейських композиторів у часовому діапазоні приблизно трьох століть. Цей матеріал складає основу для формування музично-виконавських умінь, історичних і теоретичних знань, навичок аранжування та імпровізації, естетичних уподобань, художньої свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва. Дане ставлення до музичного матеріалу притаманне практиці підготовки вчителів мистецтва в Україні, Китаї та інших країнах світу. Подібне становище обумовлюється не тільки культурними традиціями, звичками викладачів і відомою інерційністю системи музичної освіти. Воно пояснюється також 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 (або «легка», розважальна) музика. В цій сфері також існують талановиті, естетично цінні, важливі з культурного погляду артефакти. У ХХ столітті особливу функцію відігравали жанрово-стильові сфери рок-музики і мистецтва джазу. Педагогічна думка випрацювала своє ставлення до цих видів сучасної художньої практики. Зокрема, вчені констатували негативний вплив масово-популярного мистецтва на формування художньої культури дітей та юнацтва. Водночас, дослідники (Е. Брилін, Д. Васильєва, В. Дряпіка, О. Коверза, О. Оленін, З. Рось, О. Сапожник та ін.) прийшли до усвідомлення можливостей отримання позитивного

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

На жаль, 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», «актуальна музика», «модерна музика», «модернізм», «авангардизм», «музичний авангард». На жаль, наведені вирази не мають чітко окреслених значень. В одних контекстах ці словесні вирази можуть вважатися синонімами, в інших контекстах вони можуть позначати різні, хоча і споріднені феномени. У будь-якому разі, ці слова і звороти відбивають дуже важливий, перш за все для XX і XXI століть феномен. Цей феномен в цілому домовимося далі називати модернізмом, а один з його конкретних проявів – *музичним авангардизмом* (або також *авангардистською музикою*).

Цим явищам присвячені численні теоретичні, історичні, культурологічні праці іноземних дослідників. У числі піонерів були Т. Адорно (1949), А. Seidl (1900), R. Leibowitz (1947), P. Moos (1902), N. Slonimsky (1937). Після завершення Другої світової війни дискусію щодо даного явища продовжили G. Borio (1993), P. Griffiths (1983, 1986), K. Dahlhaus (1982, 1983), M. Calinescu (1987), C. Jonson (2014), S. Lipman (1979), D. Metzger (2009), H. Stuckenschmidt (1974) J. N. Straus (1990, 1991) та ін. Вивченню авангардизму/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. Шустов та ін.).

З недавніх часів явище музичного «модернізму», «авангардизму», «постмодернізму» стало предметом досліджень в Китаї. Дослідники Лян Хуей, Кан Тао, Лін Нінцзе, У Хань, Чан Цзиньхуа, Юй Хао, Яо Хенлу, Яо Япін та ін. прагнули прийти до логічного узгодження названих вище понять і виявити можливості долучення учнів загальноосвітніх шкіл та їх майбутніх учителів до різноманітних проявів сучасної музики. Ми також зробили спробу долучитися до даного напрямку досліджень (Шип, Хуан Ятін, 2024). Втім, усвідомлена спільнотою мистецтвознавців і педагогів проблема взаємно корисного го зближення творчого спадку композиторів-модерністів з практикою загальної та фахової музичної освіти ще далека від задовільного рішення.

Мета статті: оцінити можливості і намітити методичні засоби включення творів музичного авангардизму до освітнього процесу, зокрема, до практики підготовки бакалаврів і магістрів музичного мистецтва.

Методологічною основою дослідження є категоріальний аналіз явищ музичної поетики; педагогічно-герменевтичний підхід до процесу фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; принципи теоретичного аналізу художніх творів, положення теорії музично-інтонаційної мови, фактури та композиції.

Виклад основного матеріалу. Дослідження і публіцистичні праці, в яких йдеться про необхідність зробити сучасне мистецтво предметом вивчення в загальних і спеціальних освітніх закладах, або розглядається проблема методичного забезпечення даного освітнього завдання є дуже рідкими. Це питання мало приваблює увагу музично-педагогічної спільноти. Головні причини такого відношення чітко визначені в статті М. Ткач і О. Хижко (2015): «...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, с. 113). Автори наведеного висловлення мають рацію. Довгий час у багатьох країнах світу, зокрема в Україні та КНР, явище авангардизму сприймалося або як маргінальне і недостатньо важливе для музичної культури, або як чуже і навіть вороже з погляду естетичного, філософського та ідеологічного підґрунтя даного явища. Тому твори композиторів-авангардистів дуже рідко знаходили дорогу до спільноти професійних музикантів, аудиторії любителів музики або, тим більш, до практики музичної освіти.

Справедливим є також зауваження М. Ткач і О. Хижко щодо складності мистецтва музичного авангардизму для сприйняття і розуміння. Причина такої складності очевидна. Вона полягає в різкому відступу композиторів-авангардистів від норм тої європейської музичної мови, які склалася приблизно наприкінці доби Відродження і поступово змінювалася 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 авангарду. Такі зміни не могли бути

зрозумілими і схвально сприйнятими широким колом любителів і знавців музичного мистецтва. Вони були приречені якийсь час залишатися незрозумілими, дивовижними, мало привабливими навіть для багатьох професіональних музикантів.

В такому разі правомірним є наступне питання: що змінилося сьогодні, і чому твори представників музичного авангардизму заслуговують уваги сучасних слухачів, критиків і пропагандистів музичного мистецтва? Чому, нарешті, вони варті уваги і активних зусиль музикантів-освітян? Відповідь на це питання не є очевидною. Вона має бути добре аргументованою. Втім, подібна аргументація не є завданням даної роботи. Пошлемося на думку згаданих вище авторів М. Ткач і О. Хижко, які навели вагомі аргументи на користь актуальності авангардистської музики для сучасної освіти: «...необхідність включення в освітньо-професійні програми вищих мистецьких навчальних закладів музичних творів вітчизняного та зарубіжного авангарду є вкрай актуальним, так як це сприятиме універсалізації мислення студентської молоді, уведенню її у світ естетичної образності музичної культури ХХ ст., ознайомленню із новими композиційними техніками і формами сучасного музичного мистецтва» (там само, с. 113).

Отже, будемо виходити з того, що актуальність феномену музичного авангарду для освітньої практики не викликає у сучасних освітян принципових заперечень. У такому разі мають бути поставлені наступні теоретичні та науково-методичні питання. Насамперед потрібно з'ясувати: що таке музичний авангардизм; які ознаки має дане явище; які твори його репрезентують? На це питання є багато різних відповідей. У нашому дослідженні ми спираємося на визначення Богдана Сютя, згідно з яким «авангардизм... – умовна назва різних течій сучасного мистецтва, що характеризуються пошуком нових виражальних засобів і форм естетичних ідеалів, відходом від історично усталених традицій» (Сюта, 2006, с. 20).

Авангардизм є історично обмеженим явищем, що охоплює період від першого десятиріччя і до останньої чверті ХХ століття. Цим він відрізняється від модернізму, як більш загального тренду, що проявляє себе з певною регулярністю в історії мистецтва. Авангардизму притаманні такі властивості: «відображення протиріч сучасного суспільства, радикальний відхід від загальноприйнятих канонів, пошук нетрадиційних виражальних засобів, форм, жанрів...» (там само). Маємо погодитися з думкою Джима Семсона, щодо таких рис авангардизму, як наприклад:

прихильність до ідеї невинного 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).

Наступне запитання стосується безпосередньо методики освітнього процесу. Потрібно вирішити: як саме музика авангардизму може бути впроваджена у практику, зокрема у процес підготовки шкільних вчителів музики, викладачів музичних дисциплін, музикантів-освітян різних спеціальностей? Вважаємо, що вирішення подібного питання потребує новаторської методики. В основу такої методики, на наше переконання, має бути покладений *педагогічно-герменевтичний підхід*. Він представлений дослідженнями В. Гараги, А. Линенко, О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун, О. Полатайко, Л. Степанової, Сунь Пенфея, С. Шипа, L. Agrey, C. Bingham, T. Carson, F. Cubukcu, J. Ellis, P. Fairfield, S. Gallagher, T. Imada, E. Ruddock, D. Smith, C. Wulf та ін. Даний підхід має комплексний характер. Він 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.

Спробуємо представити даний підхід в його частковому вираженні на конкретному прикладі педагогічної інтерпретації однієї з «Трьох фортепіанних п'єс» opus 11 Арнольда Шенберга.

Першим ділом, майбутнім музикантам-освітянам потрібно надати загальне уявлення про культурний і художній контекст даного твору і творчу постать його автора. Такий підхід 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 різноманітті сучасних жанрів, стилів, унікальних художніх творів забезпечується «здатністю особистості розуміти соціальні «коди» сучасних мистецьких явищ» (Устименко-Косорич, 2022, с. 369).

Зараз ми не будемо переказувати загально відомі факти і хрестоматійні характеристики авангардизму «першої хвилі» (від першого десятиріччя до кінця Другої світової війни). Зазначимо тільки, що найбільш важливими з погляду завдань педагогічно-герметичного

підходу є положення щодо соціальних, політико-економічних процесів у європейських країнах ст.; революційних змін в науках та індустріальних технологіях; головних літературних та мистецьких трендів. Доцільно репрезентувати 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, варто лаконічно охарактеризувати 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». Відомо, 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, слідуючи музикознавчій традиції, ми все ж таки будемо вживати вираз «атональна музика» як характеристику такого музичного мовлення, що порушує норми традиційної тональної організації інтонаційного процесу.

Цей період в творчості майстра можна проілюструвати 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 цементом 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. Так пошук нових форм вираження привів Шенберга до атональної техніки композиції.

Три п'єси 11-го опусу, так би мовити, перебувають на 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 того історичного часу 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, доцільно перейти до педагогічно-герменевтичного аналізу конкретних творів. Зупинимось на першій п'єсі циклу ор.11.

Перш за все, доречно нагадати аудиторії про інтенції композитора щодо засобів музичної виразності, висловлені в його епістолярних та публіцистичних працях. Зокрема, підкреслити його прагнення 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. 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.

Насамперед слід відмітити постійні зміни динаміки. Часом вони 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). Також 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*.

Метр і ритм твору несуть велике смислове навантаження. Шенберг використовує традиційний запис ритмічної структури, розташовуючи її у тактовій сітці. Однак цю тактову структуру складно відчутти на слух, бо автор уникає періодичності акценту, або проявів якогось формульного ритму. Часто так починається з паузи (наприклад, 4 такти в початковій темі), або на першу долю такту приходиться завершення мотиву. Навіть однократні повторення якогось ритмічного мотиву або ритмічної фрази зустрічаються рідко, як 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, 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 (приклад 1). У третій фразі з'являється енергійний інтонаційний хід догори, який дуже нагадує старовинну музично-риторичну фігуру «tirata»:

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

Для розуміння даного циклу Шенберга і всього «атонального» періоду творчості майстра необхідно скласти уявлення про його гармонічну мову. Не важко показати на прикладі першої п'єси, що автор старанно уникає мажорних і мінорних тризвуків протягом всієї композиції, віддаючи перевагу збільшеним тризвучкам 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 («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 звучав би в дусі романтичної традиції, якщо б не, так би мовити, «розв'язання» квінтового тону *фа* в неакордовий тон *мі*, у наслідок чого виникає жорсткий дисонанс збільшеної квати 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.

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'єси 11-го опусу відрізняється великим різноманіттям та інтенсивністю 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 альт. 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 і так далі.

Розгляд мелодики і гармонічних засобів п'єси Шенберга бажано супроводити демонстрацією прикладів, які свідчать про спадкоємний зв'язок інтонаційної мови композитора з системою художньо-виражальних засобів зрілого романтизму. Зокрема можна порекомендувати звернутися 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 (op.117); «Імпровізація» з циклу «4 п'єси для фортепіано» М. Рegera.

На завершення аналітичної студії щодо устрою форми твору доцільно розглянути його композицію. З певного погляду вона є достатньо традиційною. Шенберг тут повністю не відмовляється від провідного для європейської музики Нової історичної доби принципу тематичної організації форми. У п'єсі ми знаходимо 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').

При тому вона має принципово важливу особливість. Якщо розглянути всю форму «крізь збільшувальне скло», то виявляється, що вона побудована з коротких мотивів, які то слідують 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 Й. Гайдна, 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 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, яка зараз розглядається нами, автор ще експериментує з технікою безперервної розробки та комбінування малих тематичних одиниць, з використанням їх приблизних імітацій, транспозицій, секвенцій, димінуцій, аугментацій, дзеркальних обернень.

Ця 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 компонування, точну розрахованість кожного елемента

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 ор.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. 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.

Для того, щоб сприяти розумінню розглянутої фортепіанної п'єси Шенберга, доцільно звернутися «за допомогою» до творів літератури та інших видів мистецтва. Перш за все можна рекомендувати студентам 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. Музиці Шенберга цілком співзвучні його автопортрети, написані в 1910-1923 роках. 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. На наш погляд, до емоційної атмосфери головного тематичного розділу першої п'єси ор.11 близька картина «Ноктюрн» («Nachtstück», 1910), виконана в приглушених сіро-зелених тонах, проникнута тривогою, сумом, недобрими передчуттями і містицизмом. Можливо, майбутнім учителям музичного мистецтва буде корисно 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.

Також корисно звернутися до літературних творів тих авторів, які були географічно та хронологічно близькими до Шенберга. Йдеться про австрійських та німецьких 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»). Цікавим завданням для майбутніх учителів музичного мистецтва може стати спроба інтерпретувати процес розгортання композиції як драматичне дійство, тобто застосувати можливості нарративного підходу (найбільш природно при цьому буде орієнтуватися на стилістику експресіонізму чи символізму) до осмислення художньої образності твору.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У роботі стверджується, що авангардизм - явище, яке повинно віднайти належне місце в музичній освіті, зокрема у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Педагогічна цінність авангардизму зумовлена низкою чинників: без репрезентації та засвоєння цього явища в освітньому процесі неможливо сформувати у школярів, учнів та майбутніх учителів мистецтва цілісний і правдивий образ музичної культури ХХ століття; неможливо також уявити фактори та етапи розвитку творчої музичної практики, що призвели до її сучасного стану, зокрема до так званого «постмодернізму» та «метамодернізму».

Включення творів авангардистської музики до процесу музичної освіти, зокрема до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, потребує всебічного теоретичного обґрунтування та експериментально перевіреного методичного забезпечення. Однією з опор відповідної методики має стати педагогічна герменевтика. Суть педагогічно-герменевтичного підходу полягає у ставленні до музичних творів як до текстів (знакових артефактів), що доступні образно-змістовній інтерпретації. Використання засобів словесної та художньо-мовної інтерпретації дає значні можливості здійснення впливу на сприйняття і розуміння авангардистських творів, відкриває шлях до використання в навчальній практиці нових норм музичної мови, прийомів компонування, можливостей художньо-образного мислення. Необхідним компонентом запропонованого підходу до творів авангардистської музики є герменевтичний аналіз. На прикладі першої п'єси з фортепіанного циклу А. Шенберга ор.11 у статті було продемонстровано його головні властивості.

Перспективним напрямом подальшого дослідження педагогічного підходу та методичних засад упровадження авангардистської музики в освітній процес є розробка інтерактивних і креативних методів роботи, коли творці розглядають як джерело інтонаційних ідей, образів, поетичних прийомів, або як предмет колективного осмислення, привід ігрових дій тощо.

ЛІТЕРАТУРА

- Busoni, Ferruccio (1987). *Selected Letters*. London: Faber & Faber.
- Clinton, Mark K. (1989). Historical and theoretical perspectives of Arnold Schoenberg's «Drei klavierstücke» Opus 11., D.M.A. Rice University, Huston.
- Rucsanda Mădălina, Belibou Alexandra. (2021). Numerological symbols in Schoenberg's creation. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov. Series VIII: Performing Arts, 14(63), No. 1*. URL: <https://doi.org/10.31926/but.pa.2021.14.63.1.9>
- Samson, Jim (1980). Avant garde. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Grove, G., Sadie, S. In 20 vol. Macmillan Publishers. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=8I4YAAAAIAAJ>
- Сюта, Б. (2006). Авангардизм. *Українська музична енциклопедія*. Київ: ІМФЕ ім. М.Т. Рильського НАН України (Siuta, B. (2006). *Avant-garde Ukrainian musical encyclopedia*. Kyiv: IMFE named after M.T. Rila National Academy of Sciences of Ukraine).
- Ткач, М. М., Хишко, О. В. (2015). Мистецтво музичного авангарду у змісті вищої мистецької освіти. *Духовність особистості в системі мистецької освіти*, 112-123 (Tkach, M. M., Khyzhko, O. V. (2015). The art of the musical avant-garde in the content of higher art education. *Spirituality of the individual in the art education system*, 112-123).
- Устименко-Косоріч, О. (2022). Формування полікультурних компетентностей та світоглядної культури школярів в освітньому середовищі основної та музичних шкіл. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7-8 (121-122) (Ustymenko-Kosorich, O. (2022). Formation of multicultural competences and worldview culture of schoolchildren in the educational environment of primary and music schools. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7-8 (121-122)).
- Шип, Сергій, Хуан Ятін (2024). Сучасна музика в аспекті інтересів музичної освіти. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 1 (4), 57-65 (Shyp, Serhiy, Huang Yating (2024). Modern music in the aspect of the interests of music education. *South Ukrainian art studios*, 1 (4), 57-65.

SUMMARY

Huang Yating. The pedagogical interpretation of avant-garde compositions in the music teachers training process (on the example of Arnold Schoenberg piano pieces).

The purpose of the article is to assess the pedagogical potential of musical avant-gardism and to identify some methods of including avant-garde works in the educational process, in particular, in the practice of musical art bachelors and masters training. The methodological basis of the study is a categorical analysis of the musical poetics phenomena; a hermeneutic approach to the process of musical art teachers professional training; principles of theoretical analysis of art works, statements of musical intonation language, texture and composition theory. The practical significance of this study lies in the possibility of familiarization musical art teachers with avant-garde music, and

introducing—the methodology of the musical avant-garde works analyzing into the educational process.

The work asserts that avant-gardism is a phenomenon that should find its proper place in music education, in particular in the musical art teachers training. The pedagogical value of avant-gardism is determined by a number of factors. In particular, without the representation and assimilation of this phenomenon in the educational process, it is impossible to form a holistic and truthful image of the twentieth century musical culture; it is also impossible to imagine the factors and stages of creative musical practice development which have led to its current state, in particular to the so-called "postmodernism". The inclusion of avant-garde music in the process of music education requires a comprehensive theoretical justification and experimentally verified methodological support. One of the corresponding methodology pillars should be pedagogical hermeneutics. The essence of the pedagogical hermeneutic approach lies in the attitude to musical works as texts (sign artifacts) that are accessible to meaningful interpretation. The use of verbal and artistic interpretation provides real opportunities for influencing the perception and understanding of avant-garde works, opens the way to the use of new norms of musical language, composition techniques, and the possibilities of creative thinking in educational practice. A necessary component of the proposed approach to avant-garde music is hermeneutic analysis. Using the example of the first piece from Arnold Schoenberg's piano cycle op.11, the article demonstrated the main properties of hermeneutic analysis.

A promising direction for further research into the pedagogical approach and methodological principles of introducing avant-garde music into the educational process is the development of interactive and creative methods, when a piece is considered as a source of intonation ideas, images, poetic devices, or as an object of collective comprehension, a reason for game actions, etc.

Key words: *music education, pedagogical interpretation, hermeneutics, methodology, teacher, musical art, avant-garde, modernism, analysis, musical work.*