

Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя

**О. В. Спіліоті**

# **ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ**

*Навчально-методичний посібник*

Ніжин  
2020

УДК 378.016:781.62  
С71

Рекомендовано Вченою радою  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
(НДУ ім. М. Гоголя)  
Протокол № 12 від 30.05.2019 р.

**Рецензенти:**

**Щолокова О. П.** – професор Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова, доктор педагогічних наук;

**Рожок В. І.** – професор Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, доктор мистецтвознавства

**Спіліоті О. В.**

С71 Теорія і методика формування музично-інтонаційного мислення: навч.-метод. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 234 с.

Посібник присвячено теоретико-експериментальному дослідженню проблеми формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки. Розкрито сутність музично-інтонаційного мислення, його специфіку та складові компоненти (сприймання, рефлексія, творчість), висвітлено проблему формування музично-інтонаційного мислення у теорії та методиці фахової підготовки майбутніх учителів музики. Уперше розроблено й апробовано методику формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів на основі функціонально-дидактичної моделі, створеної за стандартом IDEFO; визначено педагогічні умови ефективного формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів; обґрунтовано критерії та показники сформованості їх музично-інтонаційного мислення.

Адресовано викладачам, студентам, магістрантам мистецьких навчальних закладів, науковцям в галузі музичного навчання.

**УДК 378.016:781.62**

© О. В. Спіліоті, 2020

© НДУ ім. М. Гоголя, 2020

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>4</b>
<b>Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ</b>	
1.1. Музична інтонація як явище музичної культури.....	7
1.2. Сутність музично-інтонаційного мислення .....	26
<b>Висновки до першого розділу.....</b>	<b>47</b>
<b>Розділ 2. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ</b>	
2.1. Проблема формування музично-інтонаційного мислення у теорії та методиці музичної світи .....	50
2.2. Педагогічні умови формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів у процесі фахової підготовки... ..	82
<b>Висновки до другого розділу .....</b>	<b>95</b>
<b>Розділ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ</b>	
3.1. Критерії та діагностика сформованості музично-інтонаційного мислення студентів .....	97
3.2. Методика формування музично-інтонаційного мислення ...	121
3.3. Аналіз упровадження методики формування музично-інтонаційного мислення .....	180
<b>Висновки до третього розділу.....</b>	<b>183</b>
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....</b>	<b>185</b>
<b>ДОДАТКОВІ ДІАГНОСТУВАЛЬНІ ВПРАВИ.....</b>	<b>187</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>216</b>

## ВСТУП

Сучасна педагогічна освіта характеризується глибокими змінами, зумовленими новими концептуальними підходами до реформування загальної середньої освіти, зростанням вимог до рівня фахової підготовки вчителя. Завдання, поставлені перед сучасною школою, вимагають відповідних змін і в професійній підготовці вчителів, зокрема учителів музики. Їх освітній потенціал має бути фундаментальним, збагачуватися шляхом засвоєння музично-теоретичних знань і виконавських умінь.

У процесі становлення особистості майбутнього вчителя музики вагоме місце посідає формування його музичного мислення, яке, будучи важливою складовою музичних здібностей, визначає успішність художнього пізнання, суттєво позначається на якості музично-творчої діяльності. Рівень сформованості музичного мислення характеризує ступінь підготовленості вчителя до музично-освітньої роботи в школі, виступає передумовою її ефективності.

Особливість *музично-інтонаційного мислення* людини полягає в цілеспрямованому, опосередкованому й узагальненому відображенні дійсності, у її пізнанні та перетворенні завдяки музично-звуковим образам, що виражається в інтонаціях (Б. Асаф'єв, В. Бобровський, В. Медушевський, Б. Яворський). *Музична інтонація* складає суть музичної виразності, розкриває природу і специфіку музики як виду мистецтва. Вона розглядається як специфічний засіб художнього спілкування, вираження і передачі емоційно насиченої думки за допомогою просторово-часового руху в його озвученій формі. Усвідомлення сутності музичної інтонації стане для майбутнього вчителя музики ключем для осягнення стилю, жанру та музичної мови, які відображають музично-інтонаційне мислення композитора. Формування музично-інтонаційного мислення актуальне не лише для фахової підготовки вчителя музики, а й для його спроможності навчати учнів сприймати, усвідомлювати і творити музику.

У музичній педагогіці проблема формування музичного мислення знайшла відображення у працях В. Белобородової, Н. Гродзенської, О. Давидової, В. Шацької, Б. Яворського та ін., в яких розглядалися питання методики формування музичного сприймання, рефлексії та творчості. Істотним внеском у методику розвитку музичного мислення стали дослідження, що стосуються питань розвитку творчого мислення (А. Брушлінський, М. Бонфельд, Л. Виготський, О. Лук, О. Мелік-

Пашаєв, А. Муха, В. Роменець та ін.); формування музичного сприймання (Б. Асаф'єв, Д. Кабалевський, Є. Назайкінський, О. Ростовський, О. Рудницька); фахової підготовки вчителя музики (Е. Абдуллін, О. Апраксина, А. Козир, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Щолокова, В. Шульгіна та ін.).

Хоча означена проблема досить широко висвітлювалася у науковій літературі, питання методики формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі їх фахової підготовки поки що цілеспрямовано не розглядалося.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці й експериментальній перевірці методики формування музично-інтонаційного мислення студентів у процесі фахової підготовки.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступають філософські положення щодо ролі мистецтва у формуванні особистості, сутності художньо-образного мислення (Ю. Борєв, І. Зязюн, М. Каган, В. Кудін, Л. Левчук, О. Лосєв та ін.); психологічні дослідження природи мислення (Л. Виготський, П. Гальперін, С. Рубінштейн, Г. Костюк); праці музикознавців щодо сутності музичного мислення, інтонаційно-драматургічної організації змісту музичних творів (Б. Асаф'єв, В. Бобровський, І. Котляревський, В. Медушевський, Є. Назайкінський, І. Пясковський, С. Раппопорт, Ю. Чекан, Б. Яворський та ін.); наукові розробки проблем фахової підготовки майбутнього вчителя музики, здобутки сучасної теорії та методики музичної освіти (А. Козир, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

**Наукова новизна** дослідження полягає у тому, що *уперше*:

- розроблено й апробовано методику формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів на основі функціонально-дидактичної моделі, створеної за стандартом IDEF0 (*Integrated Definition for Function Modeling* – інтегровані означення для функціонального моделювання);
- визначено педагогічні умови ефективного формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів;
- обґрунтовано критерії та показники сформованості музично-інтонаційного мислення студентів.

*Конкретизовано* сутність поняття "музично-інтонаційне мислення майбутніх учителів"; *удосконалено* методичне забезпечення фахової підготовки студентів вищих навчальних закладів музично-педагогічної освіти. *Подальшого розвитку* набуло вивчення особливостей

музично-інтонаційного мислення, їх урахування при організації музично-творчої діяльності студентів.

Практичне значення дослідження полягає в успішній апробації методики формування музично-інтонаційного мислення студентів, спрямованої на активізацію музично-творчої діяльності, розширення навчальних форм музикування; у практичному впровадженні в навчальний процес музичного моделювання різних музично-стильових і жанрових зразків, що сприяє збагаченню фахових знань і вмінь студентів. Матеріали дослідження можуть бути використані при викладанні музично-теоретичних дисциплін, виконавській підготовці майбутніх учителів музики, розробці спецкурсів з композиції, у подальших наукових дослідженнях.

## *Розділ 1*

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ

### 1.1. Музична інтонація як явище музичної культури

Сучасне музикознавство стало спроможним побудувати концепцію, навколо якої можливе об'єднання знань та уявлень щодо відмінностей музичних культур і субкультур та можливостей їх взаємовпливу в етномузикології, фольклористиці та музичній соціології; щодо рефлексії численних музичних мов та систем, які змінили єдину класичну мову; щодо виходу на рівень музичного матеріалу, структури самого музичного звуку (у практичному плані – в електронному синтезі, у теоретичному – у музичній акустиці). Усі ці явища сучасної музичної культури досліджуються у новому напрямку, а саме у контексті такого поняття, як *інтонація*.

Уся спадщина досліджень музичної культури містить багато інформації стосовно проблематики багатоплановості музичного сприймання. Музичний твір впливає на людину всіма засобами виразності: мелодією, гармонією, метром, ритмом, ладо-тональною сферою, тембром, динамікою, архітектонікою тощо. Якість дії будь-якого з цих елементів музичної мови змінюється залежно від співвідношення з іншими. Одним з головних чинників, що визначає характер дії музики, є *інтонація*. Відомо, що це поняття вживається у вузькому і широкому значеннях.

У широкому значенні *музична інтонація* – це найважливіше сучасне наукове поняття, що відображає суть музичної виразності, природу музичної дії, специфіку музики як виду мистецтва. Безумовно, найбільша заслуга у розробці теорії музичної інтонації належить Б. Асаф'єву. Лише з 60-х років ХХ століття інтерес до сутності поняття інтонації став виявлятися як у вітчизняному, так і зарубіжному музикознавстві (Б. Асаф'єв, О. Костюк, В. Медушевський, Х. Риман, Л. Сабонєєва, В. Холопова. Є. Назайкінський, О. Маркова та ін.).

У вузькому значенні *інтонація* характеризує точність, чистоту звуковидобування. Це стосується, передусім, вокалу і нетемперованих музичних інструментів. Струно-смичкові інструменти або голос людини дають можливість отримати велику кількість інтонаційних відтінків кожного щабля звукоряду. Однак перед співаками та виконавцями постає складне завдання щодо чистої та правильної (змістової)

інтонації з одночасним використанням багатства інтонаційних відтінків. Тому цьому питанню приділяли увагу багато вітчизняних і зарубіжних учених [56]. У їх пошуках головним було знаходження об'єктивних закономірностей чистого інтонування.

Звернемося до сучасного словника іншомовних слів, де інтонація тлумачиться як *intonare* – голосно вимовляю [154, с. 268]. У музичному словнику *інтонація* (лат. *intono* – вимовляти на розспів, заспівувати) визначається як специфічний засіб художнього спілкування, вираження і передачі емоційно насиченої думки за допомогою просторово-часового руху в його озвученій і зоровій формі [142, с. 214].

Більш об'ємно це поняття розглядає О. Маркова, даючи визначення інтонації як найважливішої естетичної та музично-теоретичної категорії, якою позначаються, по-перше, характер (манера, стиль, тону́с) висловлення; по-друге, осмислена висотна організація якості звуковиразу в словесній і музичній мові (висотне співвідношення і зв'язок музичних тонів у єдності з їх ритмічною організацією); по-третє, семантична одиниця в музиці, що виступає як змістова ланка формоутворення і має відносно самостійне значення [119, с. 9].

Розробка вчення про музичну інтонацію почалася ще в період античності, продовжувалася в середні віки та за доби Відродження. Першоджерела майбутньої теорії інтонації містяться в працях філософів Давньої Греції, в яких можна зустріти багато аспектів розгляду специфіки музики, що зберегли свою значущість до наших часів, а саме:

- увага до специфіки самого матеріалу музики – до його акустичних властивостей (звукова природа музики, якою займався Піфагор);
- визнання динамічної (у часі) природи музичного висловлення. Віддзеркалення цього аспекту виявляється в музично-естетичних переконаннях Аристотеля (384–322 рр. до н. е.), який тісно пов'язував між собою поняття "рух" ("змістовний рух") і "енергія" (як ознака естетичної властивості);
- трактування слуху людини як критерію смислової якості музичного звучання (вимовляння). Цей аспект був розкритий учнем Аристотеля – Аристоксеном (близько 354–300 рр. до н. е.). Слухове сприйняття, ступінь приємності як якості звучання є основою естетичного критерію щодо явищ музичного мистецтва;
- розгляд особливостей окремих елементів музичної мови та їх взаємозв'язку [156, с. 11–12].



У західноєвропейській історії музики впродовж сотень років під терміном *інтонація* (лат. – *intonatio*, англ. – *intonation*, італ. – *intonazion*) розумілося щось зовсім інше – вступна частина до григоріанських хоралів, що служила налаштуванню на певну висоту ладу і виконувалася спочатку голосом (кантора або священиком), а потім була доручена органу. Вона стала основою інструментального жанру з аналогічною назвою (*intonazioni* для органа в дванадцяти ладах А. і Дж. Габрієллі), а також жанрів токати, річеркара, прелюдії, що відобразили в собі імпровізаційний характер звучання [229].

Дослідження гіпотез, висловлювань мислителів і музикантів стосовно поняття *інтонація* дало змогу виокремити три погляди на цю проблему. Перший погляд пов'язаний зі звуковою природою музичного матеріалу; другий – з походженням музичної інтонації від мовної; третій – з увагою до мелодії, яка розглядається як головний носій інтонації.

Поняття інтонації як одиниці вимірювання музичної свідомості по-різному виявляє себе в різні епохи. Наприклад, у монодичних культурах і багато в чому в гомофонно-гармонійному типі мислення основний зміст фіксується в мелодичній інтервалиці. Для гармонічного складу семантично значущою виявляється гармонія. Проте для повноцінного наукового дослідження вчені звертаються до акустичних характеристик музичного мистецтва і розглядають їх як цілісний феномен. Так, інтонація з акустичної точки зору є єдністю просторово-часових чинників, коли вся інформація, зміст музичного твору структурується за допомогою певних алгоритмів зміни простору і часу, що виявляються в їх реальних фізичних характеристиках.

Музика – мистецтво звукове. Звук є матеріальною основою, субстратом музичних форм. З наукової точки зору, звук – це коливальний рух пружного тіла, який сприймається органами слуху людини або фіксується спеціальними пристроями [239, с. 43]. Кожен звук має низку фізичних властивостей, зокрема: тривалість, амплітуду, частоту коливання або спектр частот, часову структуру коливального процесу, довжину хвилі, реверберацію.

Звук може розглядатися з фізичної або психологічної точки зору. З фізичної точки зору, звук є механічним коливальним процесом і поширенням його в середовищі; з психологічної – визначення звуку виходить зі ставлення до нього як до існуючого об'єктивно. Для живої істоти звук – це не тільки сам звук, а насамперед джерело звучання, його властивості та поведінка, його рух у просторі та часі. Тобто звук важливий не тільки сам по собі, але й як сигнал, як відображення існуючого [146, с. 20].

Звук зіставляється, з одного боку, з тоном, з іншого – з його графічним зображенням. На думку Є. Назайкінського, термін *тон* може означати то гучність, то тембр, то висоту. Він виявляється більш вузьким у кожному з цих випадків порівняно з терміном *звук*. Якщо *тон* – завжди *звук*, то не кожний *звук* може бути названий *тоном*. По-перше, з тоном як звуком певної висоти у теорії музики пов'язаний поділ звуків на тони та шуми, тобто на звуки, які мають висоту і не мають її. По-друге, тоном *звук* буде лише у тому разі, коли він триває достатній час і слух встигає оцінити та зафіксувати його висотну характеристику. По-третє, один і той же акустичний коливальний процес у музиці виступає як *звук*, і тоді музика сприймається в її барвах, у звукових переливах; як *тон* – тоді вона оцінюється як інтонаційний рух [146, с. 24].

Тон є часткою інтонації, а це означає, що інтонування розгортається як зчеплення тонів. Але інтонація, будучи первиною, не є похідною від тону. Під час включення в інтонацію руху окремі звуки сприймаються як тони. Це явище Є. Назайкінський назвав ефектом *генералізації*. Тобто на кожному звуці ніби стискається, концентрується весь інтонаційний хід. Пониження інтонаційного руху перетворює тон на *звук* певної висоти.

Отже, тони відрізняються від звуків тим, що вони є матеріалом інтонації, тоді як *звук* – субстанцією звукової тканини, фактури, сплетіння голосів, ланки звукового розгортання наспіву. Саме тому музикознавці говорять переважно не про *звук*, а про інтонаційну матерію.

Розглядаючи поняття *інтонація*, неможливо обійтися без звернення до такого питання, як походження музичної інтонації від мовної.

Мова людини містить у собі два ряди звукових елементів. Перший ряд створює *фонему* – найменші неподільні звуки мови. З них складаються форми (частинки слів) та лексеми (слова). Фонему мають значення словоутворювальні та словорозрізнявальні. Другий ряд створює такі елементи, як *ритм* (який у письмовому тексті не фіксується або фіксується схематично, умовно), *тембр*, *мелодика*, *артикуляція*, *гучність*. Разом ці елементи утворюють мовну інтонацію. Завдяки інтонації можна будь-якому слову дати стверджувальний або запитальний зміст. Відповідно, елементи першого ряду закріплені, стійкі; елементи другого ряду – мовна інтонація – рухомі, мінливі.

Фонематичний ряд та мовна інтонація по-різному співвідносяться з інтонацією музики. Елементи фонематичного ряду залишаються стабільними, незалежними від мелодії, музичної інтонації. У співі ми чуємо фонему і завдяки їй сприймаємо текст.

Мовна інтонація інакше співвідноситься з музикою. Ритм, мелодія, тембр, динаміка – це елементи і мови, і музики. Мовна інтонація, на відміну від фонетичного аспекту мови, ніби розчиняється в мелодії, зливається з нею.

Ритм є організацією в часі як мови, так і музики. До царини ритму відносяться співвідношення звуків за тривалістю (тобто співвідношення коротких та довгих звуків), акценти, цезури, паузи, темп. Також до цієї царини слід віднести і синтаксис, тобто організацію в часі більших побудов.

У словесній мові існує кілька типів акцентів: акцент *якісний*, або динамічний, тобто виділення акцентованого складу за допомогою сили звуку; акцент *кількісний*, тобто виділення акцентованого складу за допомогою більш тривалого звуку. Третій вид акценту – *мелодичний* (звуквисотний); пов'язаний з виділенням наголошеного складу за висотою – зниженням або підвищенням голосу [5, с. 9].

У ритмічній організації мови значну роль відіграють паузи та цезури. Інтонаційно-логічні паузи впливають на ритмічну структуру фрази. Цезура – крупніший поділ. Вона виділяє із загального потоку мови окремі фрази та словосполучення. У музиці, перш за все, зустрічаються інтонаційно-логічні паузи та цезури, які поділяють музичне полотно на мотиви, фрази та речення.

Слід виокремити в теорії мовної і музичної інтонації таке поняття, як *інтонема* [5, с. 13]. Інтонема визначається як відрізок мовної мелодії, яка має відносно усталений зміст. Різні інтонемі реалізуються в конкретних висловлюваннях по-різному. Мовна інтонація та інтонема поширюються на слово або групу слів (синтагми), об'єднаних одним диханням. Інтонемі відокремлюються один від одного цезурами.

Розвиток жанру опери спричинив посилення уваги до співвідношення музичної та мовної інтонації, виразних засобів кантилени і речитативу. Відомий італійський співак і композитор Я. Пері (кінець XVI – початок XVII ст.), разом з поетом О. Ринуччіні, є родоначальником речитативного стилю в музиці (з якого потім і розвинувся такий жанр, як опера), знайшов новий шлях виразності в наслідуванні рис мови. Він стверджував, що в мові слова вимовляються з такою інтонацією, яка може послужити основою для створення гармонії [141].

Із мовних інтонем у музиці склалися типові мелодичні формули. Їх походження пов'язано з мовною інтонацією, з певними типами вимовлення. До них відносяться такі музично-ритмічні фігури:

*anabasis* – *висхідний рух мелодії*;

*catabasis* – низхідний рух мелодії;

*exclamatio* (оклик) – найчастіше передається висхідним рухом мелодії;

*pathoroiija* – збудження пристрастей – введення півтонів;

*tirata* – протяжність, постріл – загоподібний, діатонічний, висхідний та низхідний рух мелодії, зазвичай у швидкому темпі [5, с. 32].

Аналіз інтоном показує величезне значення мовної інтонації у формуванні інтонації музичної. Будь-яка інтонома – запитання, вигуку, захоплення, наказу, скарги, – зберігаючи визначену константність, конкретизується, набуває неповторної звукової форми, залежної від індивідуальних (фізіологічних, конституціональних, психологічних, національних, соціальних) особливостей людини, яка говорить, від конкретної мовної ситуації та жанру мови.

Отже, інтонами – це типологічні формули інтонацій, в основі яких лежать інваріантні якості, що дозволяють людям вирізняти в мові співбесідника згоду – від гніву, захоплення – від суму, наказ – від прохання тощо. Отже, мовна інтонація – явище системне.

Досліджуючи феномен мовної та музичної інтонації, стикаємося з проблемою їх єдності й відмінності. Теорії злиття мовної і музичної інтонації присвячена праця видатного музикознавця Б. Асаф'єва "Мовна інтонація". Сутність мовної і музичної інтонації, їх взаємовідношення, на думку вченого, визначається тим, наскільки мелос впливає на характер і, головне, як мовна інтонація в умовах закономірностей музичного мислення стає тим або іншим типом мелосу. Характерний такий вислів: "За інтонацію борються справжні поети, коли говорять, що правильно римовані і ритмічні вірші – ще не поезія. За інтонацію борються письменники-прозаїки, як Флобер, вголос вимовляючи собі шукані або щойно записані фрази і періоди. За інтонацію борються композитори, як Дж. Верді в своєму листуванні з лібретистами, як Р. Вагнер, який сам пише свої драми-поєми" [156, с. 176].

Проблема мовної інтонації і її значення для музичного мистецтва широко розробляється Б. Асаф'євим у 40-х роках у працях щодо російських композиторів-класиків. Теоретик розвиває основне положення про те, що при органічному включенні мовних витоків у мелос створюються його нові виразні можливості, що збагачують художній метод багатьох композиторів. Відповідно до цього Б. Асаф'єв започатковує такі напрямки у висвітленні цього процесу:

- значення музичного переінтонування з мовних витоків для російського музичного мистецтва 60–70-х років XIX ст. в цілому;

- російська мова у творах О. Даргомижського і М. Мусоргського як засіб створення соціально-конкретних музичних характерів;
- значення мовної виразності в розвитку аріозно-речитативного стилю російської музики;
- ораторська мова у віддзеркаленні музичного мистецтва [156, с. 179].

Важливе місце у дослідженні зв'язку і співвідношення мовної і музичної інтонації посідають праці В. Васіної-Гросман.

Музична інтонація, на її думку, досить точно зафіксована в самому нотному тексті. Виразність тієї або іншої музичної фрази, мотиву тощо більшою мірою залежить від особливостей виконавської інтонації, яка в нотному тексті фіксується лігами, позначеннями *legato*, *portamento*, а також авторськими ремарками (наприклад, *dolce*, *giocososo*, які кожний виконавець трактує по-своєму). Але все-таки музична інтонація, як явище звуковисотне, є явищем абсолютно об'єктивним.

У мовній інтонації є два взаємопроникні прошарки. Перший – це *конструкції інтонацій*, характерні для запитань, вигуків тощо. Другий – набагато складніший, гнучкий, що варіюється і майже цілком залежний від індивідуальності того, хто говорить (а в художній мові – від ініціативи читця), кола інтонацій. Читець сам визначає всі складові: і темп твору, і глибину цезури.

Відповідно до цього мовна інтонація – це матеріал, який важко вловити і зафіксувати, значною мірою змінний під впливом суб'єктивних факторів. Музична ж інтонація – матеріал цілком визначений, графічно зафіксований.

В. Васіна-Гросман акцентує увагу на тому, що процес перекладу композитором мовних інтонацій на мову музики завжди інтуїтивний і дуже складний. Інтуїтивний процес творчості ("художній інстинкт") майже не піддається точному аналізу, не зважаючи на методи акустичних вимірювань декламації, яка завжди залишається суб'єктивним прочитанням тексту [42, с. 7].

Проблема зв'язку музики і слова, музики і мови не зводиться тільки до проблеми музичної декламації. Декламаційність – це не тільки особливий, але й дуже істотний принцип вокальної музики, до якого композитори постійно зверталися протягом усієї історії різних вокальних жанрів, завжди знаходячи тут джерело їх оновлення (проте був і спротив захопленню декламаційністю). З перших етапів свого розвитку вокальна музика схиляється то у бік "музичної мови", то у бік "чистої мелодії". Це явище можна спостерігати і сьогодні, зокрема, у сучасній

музиці ("Поеторія" Р. Щедрина, досліді В. Гавриліна і С. Слонімського щодо перетворення фольклорного принципу вільної інтонації) [42, с. 7].

Позицію єдності інтонації музичної і мовної підтримує К. Руч'євська, яка розглядає точки їх зіткнення. Перш за все, мова, як і музика, має певну ритмічну організацію. Вирішальну роль у ній, як і в мелодії, відіграють акценти (наголоси) і паузи, цезури. Всі три типи акцентів (які вже згадувалися) взаємодіють, створюють загальний ритмічний рисунок і в мові, і в мелодії.

Не менш важливий момент підкреслює К. Руч'євська щодо змісту в мові музичних елементів звучання – музичних тонів, які присутні, в основному, в голосних фонемах. На підтвердження цього теоретик наводить деякі аналогії між звуковисотною організацією мови і музики. "У мові є константна середня висота, підвищення і пониження, що акцентуються, каданси, що в сукупності створюють початкову форму ладу. При цьому умовною тонікою в оповідній мові можна вважати висоту стверджувального закінчення, а опорним, домінантним тоном – середню висоту ненаголошених складів, над якою підносяться акценти" [191, с. 18].

Таким чином, "музика, якщо її позамузичним чинником є мовна інтонація, має справу з високоорганізованою звуковою системою" [191, с. 20]. У музичному творі відбувається типізація і певна формалізація мовних інтонацій, підкорення їх законам музичної логіки.

Типи мовних інтонацій, як прообраз музики, К. Руч'євська поділяє за різними ознаками: на емоційні – схвильована, гнівна, стримана, млява мова; жанрові – побутова, ораторська, ритуальна; національні – українська, російська, східна, німецька тощо; характерно-психологічні – мова хитрої, влєсливої, величавої, простодушної людини.

Певні погляди на мовну інтонацію висловлював Б. Яворський. Учений розглядав мову як процес усвідомлений та інтелектуальний. У звуковій мові свідомість людини ритмічно схематизує і композиційно оформлює даний процес мислення. Із звукової мови-інтонації людини, при її моторній організованості, розвинулася музична мова і як її наслідок – музичне мистецтво.

Музична інтонація, на думку Б. Яворського, явище моторно-організоване (тобто точне цільове розчленовування своєї часової протяжності), яке виникає у звуковому специфікумі внутрішнього слухового налаштування і здатне організувати об'єктивну свідомість через сприймаючий слух, це композиційно оформлена конструктивна дієвість свідомості в даному процесі його мислення [246, с. 43].

Важливим свідченням спільності мовної і музичної інтонації є те, що в мисленні музичною мовою опорою (суб'єктом) є внутрішнє слухове настроювання (лад і його задана тональність), а опорою (предикатом) є ритміка, тобто єдність співвідношень первинних моментів ладів, що змінювалися [246, с. 45].

Власну позицію в дослідженні спільності інтонації словесної мови і музики висловлював Є. Назайкінський [145]. Дослідник звертає увагу на те, що на звучання музичної інтонації впливає не тільки звучання мовної інтонації. На сприймання людиною музичної інтонації впливає весь її мовний досвід. Музикознавець виділяє роль фонетичного і синтаксичного мовного досвіду, розглядаючи загальні із словесною мовою функції музичної інтонації: характеристичну функцію, функції передачі емоційної і логічно-змістової інформації. На думку Є. Назайкінського, мовна інтонація у вузькому значенні слова – це тільки звуковисотна крива мови; у широкому – система субелементів: рух тонів, ритм, темп, тембр, динаміка, фактори артикуляцій. Аналогічно дослідник представляє і музичну інтонацію, тільки на синтаксичному масштабному рівні [229].

Видається цікавою позиція французького мислителя М. Мерсена, висловлена в його працях "Трактат про універсальну гармонію" (1627 р.) і "Універсальна гармонія" (1636–1637 рр.). Учений диференціює музичну і мовну інтонації та зазначає, що співу властиві певні інтервали, тоді як у мові така визначеність відсутня. М. Мерсен підкреслював нестійкість в ораторському мистецтві інтервалів, вживаних у мотиві. Підвищення і пониження відбувається не по півтонах або цілих тонах, а по більш дрібних розподілах, які можна помітити, тільки якщо уважно вслухатися. Інтервали в мотиві або пісні підкоряються певним правилам послідовності й відразу сприймаються слухом. Мотив – це рух, послідовність чи стрибок звуків або голосу по штучних інтервалах, встановлених музикантами: півтонах, тонах або терціях тощо, за допомогою руху яких виражаються пристрасті душі [141].

Вчення про інтонацію поширюється на все музичне мистецтво. Але передусім теоретики апелюють до головного засобу музичної виразності – **мелодії**<sup>1</sup>. До цієї проблеми зверталася низка вітчизняних

---

<sup>1</sup> Слово "мелодія" (від грец. μελωδία; від μέλος – наспів, ᾠδή – спів, пісня) – одноголосно виражена музична думка [142, с. 335]. Це поняття перейшло від старогрецької мови до італійської і потім поширилося в інших країнах.

музикознавців (Б. Асаф'єв, Г. Костюк, Л. Мазель, С. Скребков, Ю. Тюлін, В. Холопова та ін.). Теоретичні погляди вчених мають велике значення для розуміння інтонаційної концепції музики. Отже, наведемо кілька відмінних, але дуже важливих і точних по суті визначень мелодії.

Мелодія – це одноголосна послідовність звуків музичного твору, що містить зміну висоти звуку і володіє більш-менш самостійною образно-музичною свідомістю, характерністю, індивідуалізованістю [114, с. 64]. Мелодія – це послідовність взаємопов'язаних і взаємозумовлених один одним звуків, яка створює образно-змістову єдність [217, с. 27].

Мелодія в багатоголосній музиці – переважно головний голос музичної тканини, який виражає цілісну музичну думку-характер, – є основним вмістилищем інтонаційності твору, на якому "згущуються" всі функціональні відношення цілого (гармонійні, метроритмічні, фактурні, архітектонічні тощо) [229, с. 12].

Розгорнуте визначення мелодії дав Ф. Бузоні: "Низка висхідних і низхідних інтервалів, що повторюються, яка членується і приводиться в рух ритмом, що містить у собі приховану гармонію, переданий настрій, який може бути незалежним від слів тексту як виразність, і незалежний від супроводжуючих голосів як форма, не змінює свого єства від вибору абсолютної висоти звучання та інструменту" [249, с. 51].

"Мелодія набагато більше: це думка, це рух, це душа музичного твору. Дібрати кілька звуків не так уже складно, але зробити мелодію дуже важко. Для цього вимагається, крім таланту, ще і вміння" (Д. Шостакович) [217, с. 24].

Привертає увагу таке визначення С. Скребкова: "Мелодія в музиці не є звичайним засобом виразу, її не можна ставити в один ряд з ритмом, гармонією, інструментуванням. Мелодія не є елементом музики, вона включає в себе лінійний рух, ритм, гармонію (структуру ладу і потенції поліфонії), інструментування, тобто більшість, якщо не всі, елементи музичної мови. Мелодизм, співучість є живими, цілісними властивостями музики, що не зводяться ні до одного з елементів, вони принципово не однобічні" [217, с. 32].

Б. Асаф'єв використовував старогрецький термін *мелос*, виокремлюючи при цьому *мелодію* як логічний окремий випадок. Він розглядав *мелос* як "рішуче всі вияви горизонтальності" [19, с. 207].

Простежуючи історичний шлях мелодії, теоретик стверджує, "що мелодії ще не існували навіть на первинних стадіях європейського багатоголосся. Навпаки, ці стадії (включаючи *ars antiqua* і *ars nova*) вели до мелодії" [19, с. 356].



Б. Асаф'єв так мотивував вибір цієї назви: "*Мелос*. Чому *мелос*? Мені думалося, що ще у середземноморській культурі, і особливо в Греції, народилося паралельне *логосу* слухове осягнення музичних явищ, що зумовило своєрідно-грецький критерій наспівів: ладовий етос... Отже, я зупинився на назві *мелос*, в чому для мене акцентувався змістовий пізнавальний вияв музики в її мелодійній (культура ладу розспіву) – переважно – природі, тобто в поступальному русі звуків. Крім того, "*мелос*" об'єднував в собі і музику, і усну традицію". Б. Асаф'єв підкреслив, що мелодійний початок у музиці "більш загальнодоступний, більш загальнозрозумілий, більш народний, ніж гармонічний" [156, с. 163].

"Мелос передусім включає головне в музиці: співучість, злитість і динамічність. Динамічність не у значенні окремих відтінків сили звуку, що акцентуються, а як дія сил, що зумовлюють звучання, пізнаване у співвідношенні висотностей, у закономірному чергуванні тонів і в їх пов'язаності" [19, с. 197–198]. "Слух стає мірою речей у музиці. Немає абстрактної архітектоніки, абстрактних зорових форм-схем. Зрозуміло, що у зв'язку з цим ще більш висувається **мелос – і істотний елемент музики, і найважливіша сфера інтонації**. Мелос об'єднує все, що стосується становлення музики – її плинності й протяжності. З мелосу народиться й уявлення про горизонталь" [19, с. 207].

Двома головними видами "становлення мелосу" Б. Асаф'єв вважав "переміщення" й "обспівування" [19, с. 88].

Збагативши термінологію *мелосу*, Б. Асаф'єв дає теоретичне обґрунтування суті інтонації інтервалів; вводить спеціальні поняття: *тоновість* і *вокаловагомість*. "*Тон* – напруга, посилення, потрібне для висловлення, байдуже – в музичному тоні або слові – тон у своїй еволюції виробився у тісному зв'язку з еволюцією людського "суспільного вуха". Виявлення тону, *тоновість*, якщо воно – вираз окремого афекту (крик, вигук), – завжди утворення, тобто дано як безперервність, плинність, "як тонус голосовий", межі якого природно визначаються об'ємом дихання і моментами зітхання. Безперервність ця керується ритмом і тембром" [156, с. 171].

*Тон* і *тоновість* нерозривно пов'язані з асаф'євським трактуванням інтервалу, який, за його твердженням, є "точним визначником емоційної якості інтонації" [19, с. 355–356].

Б. Асаф'єв називає інтервал "первинною виразною єдністю", розглядає його як одну з первинних форм музики, а відбір інтонації інтервалу виявляє, на його думку, характер певного музичного стилю. Вчений наполягає на необхідності слухового виховання "вокального"

відчуття напруженості і вважає великим досягненням у розвитку музики "розрізнення інтервалів як точних вимірників емоційного ладу звуковимови". "Кожен інтервал, – вважав Б. Асаф'єв – набуває якості нервового, чуттєвого провідника почування" [19, с. 218].

Великий інтерес становить порівняння визначень мелосу в ранній і пізній редакції асаф'євського словника термінів. "Мелос – мелодія, пісня, мелодійність у музиці" (1919 р.). "Мелос (грец. – мелодія, пісня) – це поняття об'єднує всі форми мелодії і властивості мелодійності – якісну, виразну сторону всіх видів звукоспіввідношень у часі" [156, с. 173].

Зіставлення цих формулювань свідчить про глибоке осягнення специфіки музичного мистецтва. Протягом усього розвитку теорії інтонації Б. Асаф'єв незмінно підкреслював значення мелосу як провідної категорії в системі виразних можливостей музики, а отже, і як провідного чинника музичного мислення.

З історичної точки зору, суть поняття *мелодія* зазнала відчутних змін. У XVII – на початку XVIII ст. слово *мелодія* відносилось до багатоголосся, і слово *мелопоет* означало *контрапунктист*. Проте з XVI ст. багатоголосся стало називатися також *гармонія*, а *контрапункт* (мелопоетичне мистецтво) став розглядатися як окремий випадок "мелодії". У 30-ті роки XVIII ст. у І. Маттезона і Ж.-Ж. Руссо слово *мелодія* закріплюється за головним голосом музичної тканини, *мелодія* протиставляється *гармонії*, а під мелопоетом розуміється не контрапунктист, а винахідник "співучого і "зворушливого" головного голосу" [229, с. 6].

Форма європейської мелодії, що типізується в музиці нового часу, полягає в її одноголоссі. "Цей один, провідний голос концентрує в собі художню думку й естетичну чарівність твору, він підпорядковує своїй музичній владі всю решту компонентів фактури, що стають тим самим її акомпанементом" [229, с. 6].

Значення мелодії в інструментальній музиці XIX ст. вимагає до себе певної уваги. В. Холопова, досліджуючи особливості поняття *мелодія*, підкреслює, що якщо мелодія вокальна народжується разом зі словами, завжди не вільна від взаємодії з ними – від загального значення слова, інтонації, артикуляції його деталей і відтінків, просто від завдання фонічного донесення слова до слухача, то мелодика інструментальна репрезентує музику. "За суто музичними законами вона організовує потік своїх інтонацій, що захоплюють, за законами музики самої по собі вона будує свою струнку і досконалу звукову архітектуру". [229, с. 9].

Мелодія, що має вокальний імпульс і природу, одночасно демонструє явище мімесису (копіювання), властиве музиці як виду художньої творчості. Це прийнято називати первинним етапом мімесису. У переплетенні інструментального і вокального втілення мелодії виник вторинний мімесис: мелодія інструментальна повторилась у вокальному тембрі. "Новоєвропейська мелодія, для якої у принципі байдужий конкретний вибір тембру, пройшовши через звучання в дереві і металі, гранично очистилася від усього випадкового, довела до художньої ідеальності свої інтонації, збудувала досконалу лінію переливів своїх тонів, мелодійність звуковедення, гранично відточила архітектоніку, перетворивши на струнку зриму конфігурацію свій тривалий у часі процес" [229, с. 9].

Мелодія нового часу, що занурилася в інструментальну сферу, збагатилася такими засобами виразності, якими вже володів високо-розвинений до цього часу інструменталізм. Особливістю мелодії, що сформувалася, було її одноголосся. В інструментальній творчості XIX століття принциповою властивістю стало багатоголосся. Мелодизуючі побічні голоси, на фоні тонально-гармонійної системи, що склалася, мелодії, благозвучної гармонії, логіки формоутворення головного голосу, стали складати в співвідношенні з головним голосом єдину, цілісну музичну конструкцію. В. Холпова визначає: "Мелодія, постійно удосконалюючись в інструментальній сфері, стала реально перетворюватися на багатоголосу, як мінімум двоголосну, музичну побудову" [229, с. 10].

Мелодія XX ст., на нашу думку, переживає характерні зміни і рухається двома напрямками. Одним напрямком стала творчість І. Стравінського, Б. Бартока, С. Прокоф'єва, П. Хиндеміта, Д. Шостаковича, перетворення лінійно-секундової основи мелосу, яка привела до загального розвитку горизонтальних зв'язків голосів, гармонійних комплексів (лінеарізм). Інше русло – творчість П. Булеза, В. Лютославського, О. Мессіана, К. Пендерецького, К. Штокгаузена, Е. Денісова, Р. Щедріна, М. Слонімського, Б. Тіщенко, С. Губайдуліної, Л. Дичко, М. Скорика, Є. Станковича та ін., яка стала розвитком і розростанням гармонічно-стрибкової сторони (пуантилізм).

У структурному відношенні мелодія, як визначна музична думка, складається зі сполученої послідовності інтонаційних образів, кожний з яких є "мелодичним словом" [112, с. 31]. Мелодичний "лексикон" з цих "слів", що функціонує в музичному мисленні людини, є тим інтонаційним "матеріалом, який вироблений суспільною практикою і у цій практиці набуває свої семантичні можливості" [204, с. 61].

Розглядаючи музичну мову та інтонаційно-мелодичне мислення, потрібно згадати про два важливі компоненти, які складають основу як мови, так і мислення. Йдеться про лад та метроритм. Лад є матрицею для різних сполучень звуковисотних елементів, метроритм – часовим співвідношенням, яке у своєму сполученні надає можливість функціонування інтонаційному матеріалу, а в музичному мисленні – слухового сприймання та уявлення. Історичний процес становлення ладу пов'язаний з метроритмом, точніше – з метричною пульсацією, на що звертали увагу багато вчених (Б. Асаф'єв, Л. Мазель, К. Руч'євська, Ю. Тюлін, Б. Яворський та ін.).

Найбільш чітко концепція формування ладових систем склалася у працях Б. Яворського, Л. Мазеля, а з точки зору психології музичного сприймання – обґрунтована Є. Назайкінським [142]. Сутність її полягає в тому, що акцентна метрика є своєрідним каталізатором у "викристалізуванні" ступеневої шкали різних ладових систем, а пізніше – опорних тонів функціональних центрів гармонії.

При визначенні в музичній мові інтонації як знаку існує багато думок. Одні вчені вважають, що ті інтонації, які набули в суспільній слуховій практиці стійкого значення, несуть у собі визначений заряд емоційно-образної інформації, але можуть мати поза контекстом музичного твору семантичне визначення інтонації-знака.

Ще Г. Риман шукав у музичній мові елементарні семантичні одиниці [256]. Під час сприймання цих елементарних семантичних одиниць у людей з'являються схожі уявлення, які функціонують у підсвідомості. Емпірично досліджуючи вплив на слухача окремих засобів музичної виразності (звуковисотність, ритм, гармонія тощо), взятих з елементарних осередків музичної мови, вчений виявив даним методом об'єктивну інформаційну значущість цих мікроформ під час розгортання образного змісту музичного твору.

Власну позицію щодо музичної інтонації-знаку (в синтаксичному відношенні – мотив або фраза) має І. Бєленкова. Вона вважає, що "доцільно в знаковій типології закріпити поняття *естетичний знак*. Його сутність полягає в тому, що він виконує не тільки репрезентативну функцію, але й має свій власний *внутрішній сенс*, подає самого себе" [25, с. 204]. Під *внутрішнім сенсом* інтонації-знаку І. Бєленкова розуміє наповнювання його визначеним емоційним зарядом.

Взаємозв'язок семантичного аспекту синтаксичної структури інтонації як знаку підкреслює в своїх дослідженнях В. Детловс [74], а константність інваріантів у творах композиторів – І. Боровський [35].

Іншу точку зору, згідно з якою музична мова взагалі не має інтонацій-знаків, висловлює М. Арановський. Вчений стверджує, що музична мова є незнаковою семантичною системою [10, с. 104], а її матеріальний субстрат складається з набору ступенів звукоряду (музичних фонем) та складових частин майбутніх "слів" – інтервалів та акордів (які з деяким наближенням можна порівняти зі складами). Отже, значущі одиниці музичного тексту не є значущими одиницями музичної мови. Мова не передає тексту опрацьовані ним значення, вона тільки допомагає їх створити, пропонує готові деталі та правила їх з'єднань [10, с. 113].

Автор вимальовує позицію двох "музично-мовних" категорій: а) музична мова (тобто сама мова) зі своїми семантичними одиницями, б) музична мова (набір конструктивних елементів: ступені, інтервали тощо) поза ритмічною організацією.

Дослідники, які розглядають музичну мову з точки зору знакових інваріантів (наприклад, мотивних осередків, що повторюються в різних творах без зміни), тлумачать її на морфологічному рівні. Отже, морфологічна концепція вважає музичну мову знаковою системою, оскільки, як пише С. Раппопорт, "виявляючи інваріанти в багатьох творах певного виду мистецтва, можна вважати їх знаками мови даного виду мистецтва" [178, с.18].

Є. Назайкінський, розглядаючи проблему музичної семантики, пише: "На семантичних, смислових якостях елементів музичної мови, безумовно, якоюсь мірою відбивається вплив історичних традицій музичної творчості, що склалися, образного описання музики, особливостей музично-теоретичного словника, термінології. Найбільшу роль відіграє тут сама музична творча практика, яка наділяє ті чи інші інтонації, ритмічні формули, гармонічні звороти, типи фактури тощо, визначеними (іноді конкретними, а частіше узагальненими) значеннями, які в силу повторення елементів мови закріплюються за ними в суспільній музичній свідомості та живуть особливим життям, повільно переживаючи еволюцію від однієї епохи до іншої" [145, с. 101].

Велике значення у формуванні теорії музичної інтонації мало асаф'євське поняття словника "інтонацій епохи", а також тісно пов'язані з ним поняття "переінтонування" і "криза інтонації". Ці три поняття функціонують на всіх трьох рівнях вияву музичного мислення: у композиторській творчості, виконанні, слухацькому сприйнятті. Передумова розгляду цієї проблеми фіксується в статті, що вийшла 1924 року: "Теорія музично-історичного процесу як основа музично-історичного

знання". У ній Б. Асаф'єв обґрунтовує поняття "музичного побуту" як конкретного вияву музики. Розуміння музичного побуту у автора дуже широке. За його словами, у це поняття входить уся сфера відтворення музики і все те, що робить її існуючою, такою що сприймається, включаючи домашнє музикування, суспільний концерт, музичну школу, нотне видання. Таким чином, Б. Асаф'єв розглядає "побутову музику" не тільки як музику, народжену зараз, але включає в це поняття і весь накопичений слуховий досвід в його сукупності (слуховий "фонд"), той, що увійшов до музичної свідомості сучасної епохи. За визначенням ученого, те, що сформувалося в свідомості композитора, музичний твір, відкладається як "кристалізована" форма, невід'ємна від навколишнього звукового середовища, над оформленням якого працює не один, не два і не десяток композиторів, а безліч людей [156, с. 219].

Словник "інтонацій епохи", у розумінні Б. Асаф'єва, підкреслює життя певного фонду інтонацій у слуховій свідомості слухачів – як системи музичних уявлень, що закріпилася. "У свідомості слухачів, тобто в масовій суспільній свідомості, не розміщені цілком музичні твори, а відкладається дуже мінливий комплекс музичний уявлень, в який входять і різноманітні "фрагменти" музики, але який, по суті, складає "усний музично-інтонаційний словник". Підкреслюю: *інтонаційний*, тому що це не абстрактний словник музичних термінів, а такий, що інтонується кожною людиною, "запас" виразних для неї музичних інтонацій, живих, конкретних, що інтонуються (вголос або про себе, в різній мірі, ступені, способі, дивлячись за здібностями), завжди "на слуху лежачих" звукоутворень, аж до характерних інтервалів. При прослуховуванні нового музичного твору порівняння відбувається за цими загальновідомими "шляхами", бо в них узагальнення думки і почування класу, стану тощо, аж до найдрібніших верств і суспільних угруповань. Чим суб'єктивніша, гостріша у відношенні інтонації "мова" композитора, тим важче і коротше життя його музики. Чим сильніше відчувається узагальнене даною епохою коло виразних музичних інтонацій, тим безумовніша життєздатність цієї епохи" [19, с. 357–358].

Б. Асаф'єв зазначав, що в усному музичному словнику "домінують "мелодичні утворення", поспівки як найбільш органічне – у музиці – виявлення інтонаційності. Мелодія була і залишається переважаючим виявом музики і найвиразнішим її елементом". На думку Б. Асаф'єва, саме "по лінії мелодичних новоутворень звичайно відбувається оновлення словника", тобто музичних інтонацій. Згідно з його концепцією, зміст музичного словника "найтіснішим чином пов'язаний із суспільною свідомістю епохи" [19, с. 357–359].

Поняття словника інтонацій розглядається і Н. Очертовською. Для його осмислення вона наводить схему у вигляді низки рівнів. "Музичну мову можна представити у вигляді низки рівнів, нижчий з яких складають найпростіші будівельні його одиниці (музичні звуки, інтервали, співзвуччя, ритмічні одиниці, тембри). Наступний музично-синтаксичний рівень – система правил і гармонійних норм, що організують найпростіші звукосполучення. Взаємозв'язок перших двох рівнів дає третій – логіко-гармонійний, куди входять окремі музично-виразні засоби, що володіють цілісністю і внутрішньою логікою (мелодія, гармонія, поліфонія тощо). Рівень словника інтонацій знаходиться ще вище, оскільки інтонація – це цілісне утворення, що несе в музично-звуковій формі певне духовне значення" [159, с. 29].

Дослідження теорії музичної інтонації буде неповним без розгляду зв'язку музичної інтонації і стилю.

Інтонація в музичному стилі привертала до себе увагу багатьох музикознавців (Б. Асаф'єв, В. Медушевський, М. Михайлов та ін.). Проте первинний поштовх до дослідження дав Б. Асаф'єв, розробляючи теорію стилю як теорію "постійності інтонацій".

Метод аналізу музичних творів у вченого вирізняється великою різноманітністю. Тут зустрічається: аналіз стильових закономірностей, властивих тому або іншому жанру в цілому; спостереження за стильовим "почерком" окремих композиторів; зауваження, що відносяться до стилю епохи. Характерне також прагнення виявити національні "прикмети" музичної мови. Відповідно до цього Б. Асаф'єв виявляв чотири аспекти аналітичних спостережень, що стосуються стилю в музиці.

Перший аспект – з'ясування генезису інтонації твору, тобто розкриття витоків його інтонацій, передусім витоків мелодичних. Саме якість мелосу, як найголовнішого в музичному мистецтві, звичайно, є основним критерієм художньої цінності твору. Наступний аспект стильових спостережень пов'язаний з особливостями жанрових традицій. Третій аспект – з визначенням характеру руху музичного матеріалу (музичний тематизм), тобто визначенням стилю через метод розвитку. Четвертий аспект – стильовий аналіз провідних виразних особливостей музичної мови: мелодики, гармонії, ритму, типу фактурного втілення тощо [156, с. 239–240].

У другій редакції словника музичних термінів Б. Асаф'єв чітко розкриває розуміння "постійності інтонацій" як конкретної основи інтонації стилю. Стиль у музиці має основною своєю якістю постійність характерних для даних стадій розвитку інтонацій. Б. Асаф'єв вважає

ознакою цілісності й органічності музичного твору об'єднання трьох постійностей інтонацій: показового змісту інтонації епохи і народу, тих, хто породжує даний твір; "особистого почерку" – постійність властивих музиці конкретного композитора інтонацій; постійність груп інтонацій, що виникають із задуму, ідей, програми, сюжету, психічного тону [156, с. 244].

Значний внесок у розвиток теорії музичної інтонації вніс В. Медушевський. Співвідносячи музичну інтонацію з мовою, словом, він ставить завдання, вирішенням якого вважає розкриття специфіки інтонації як невербальної, несловесної форми виразу [124]. Дослідник типізує й узагальнює поняття музичної інтонації. На його думку, інтонація відтворює не тільки одномоментні, скороминущі рухи, стани, але й фіксує в собі узагальнений зміст, накопичений тривалим часом функціонування музики, в результаті величезного соціально-культурного і культурно-художнього досвіду. До узагальнено-типізуючих інтонацій відносяться, насамперед, жанрові і стильові: "вальсова", "баркарольна", "баладна" інтонації, інтонація "бахівська", "брамсівська", "лістівська" тощо.

Теорія В. Медушевського має величезне значення для наукового обґрунтування специфіки музики як виду мистецтва і сфери суспільної свідомості. Вона має і філософське значення, оскільки ґрунтується на матеріалістичному методі. В. Медушевський природно-науковим шляхом здійснив спробу пояснити явище духовного порядку.

В. Холопова, доповнюючи теорію В. Медушевського, типізує інтонації в композиційному усвідомленні музичного твору – ладогармонічні, ритмічні, темброві тощо. Наприклад, у класичній музиці "сила виразності сталих ладогармонічних засобів буває така велика, що саме завдяки їй формується цілісна і конкретно-змістовна, конкретно-виразна інтонація, а музичні засоби, що виражають різного роду життєві стани, мають доповнюче, побічне або зовнішнє значення [229].

Отже, **теоретична система музичних інтонацій**, за В. Холоповою, включає такі типи інтонацій:

- емоційно-експресивні інтонації (життєві, що типізуються музичним мистецтвом) – інтонації радості, героїчного піднесення, інтонації драматичної музики;
- наочно-образотворчі інтонації, що передаються в музиці як часовому мистецтві через зображення рухів (зображення явищ зовнішнього світу і мистецтва), які імітують, наприклад, дзюркотіння струмка, пташиний спів, рух кінноти тощо;



- музично-жанрові інтонації – відтворення рис маршу, вальсу, баркароли, гри джазових композицій тощо;
- музично-стильові інтонації (наприклад, відтворення типових рис музики Й. С. Баха, А. Вівальді, Л. Бетховена та ін.);
- інтонації окремих, типізованих у музиці засобів (ладогармонічних, ритмічних, тембрових). З боку масштабної диференціації інтонації поділяються на: генералізуючі інтонації всього твору; інтонації окремих розділів, побудов, тем; деталізуючі інтонації окремих мотивів [229, с. 20].

Отже, музична інтонація є однією з головних ланок у розвитку музичного мистецтва. Досліджуючи її сутність, музикознавці показують широкий спектр її розуміння. Теорія музичної інтонації, орієнтуючи людей у питаннях музичного змісту і форми, є основою фахової та масової музичної освіти.

Узагальнюючи різні підходи до визначення суті поняття "музична інтонація", висловимо своє бачення. ***Під музичною інтонацією нами розуміється явище, витоком якого є мовна інтонація з усім накопиченим мовленнєвим досвідом. Водночас це увесь набуток музичного змісту, який відображає жанрові особливості музичного твору, певний стиль композитора та епохи.***

## 1.2. Сутність музично-інтонаційного мислення

Музичне мислення – особливе поняття, що не підлягає вичерпному опису в межах якоїсь окремої науки. Цей термін став часто зустрічатися в сучасному музикознавстві, у працях з музичної педагогіки і психології музичного сприймання [63; 94; 134; 176]. Безпосередньо проблема музичного мислення розглядається у багатьох працях, присвячених іншим, більш загальним чи більш вузьким темам. Проте щодо його трактування усе ще немає єдності поглядів.

Музичне мислення – це складне явище, яке потребує комплексного підходу до себе. Воно повинно досліджуватися з кількох точок зору: як загальна закономірність людського мислення, як категорія художнього мислення, як вияв специфіки музичного мистецтва у цілому.

Шлях до розуміння феномену музичного мислення пролягає через поняття *мислення* як такого. Мислення людини відбувається в різних формах і структурах, в яких закріплений і узагальнений пізнавальний та соціально-історичний досвід людства. Ґрунтуючись на чуттєвому досвіді, мислення перетворює його, дає можливість отримати знання про такі якості й відношення об'єктів, котрі недоступні безпосередньо емпіричному пізнанню; воно розширює пізнавальні можливості людини, дозволяє проникнути в закономірності природи, суспільства і самого мислення.

Мислення – предмет філософії, психології, логіки, фізіології та інших наук. Як філософська категорія поняття *мислення* – це найвищий продукт особливим чином організованої матерії – мозку, активний процес відображення об'єктивного світу в поняттях, судженнях, теоріях тощо. Мислення з'являється в процесі суспільно-виробничої діяльності людей і забезпечує опосередковане відображення дійсності, розкриття її закономірних зв'язків [223, с. 286]. Поняття *мислення* перебуває у тісному зв'язку з поняттями "буття", "матерія", "людина", "пізнання", "знання", "ідея" тощо. Воно є фундаментальним у концептуальних системах знання філософів минулого та сучасності.

Поняття "мислення" і взаємопов'язані з ним поняття "відображення", "образ", "відчуття", "поняття", "знання", були сформовані ще античними філософами (Геракліт, Анаксагор, Демокрит, Епікур, Сократ, Платон, Аристотель та ін.). За Аристотелем, мислення є частиною душі, іншою її частиною є відчуття. Як частина душі, мислення є специфічною здатністю розмірковувати, осягати думкою світ і самого себе, тобто душу. Мислення є діяльністю, яка спрямована на пізнання,

осягання родів суцього. Досліджуючи мислення, Аристотель створив логіку – науку про мислення, сформулював закони та класифікував форми мислення.

У концептуальних системах філософів Нового часу (Дж. Локк, Ф. Бекон, К. Гельвецій, Д. Юм) мислення – це діяльність, яка спрямована на пізнання та практичні дії; воно розробляє метод, тобто засіб, прийом пізнання та практичних дій. Філософи вирізняють вияви мислення – відчуття, споглядання; рівні мислення – здоровий глузд, розум; вияви діяльності мислення – сумнів, віра, задум, прийняття рішень, розуміння, уявні операції.

У концептуальних системах представників класичної німецької філософії (І. Кант, Ф. Шеллінг, Г. Гегель) мислення розглядається як акт самодіяльності суб'єкта, що породжує різні інтелектуальні, уявні феномени – поняття, принципи, закони, ідеї, ідеали, тобто знання.

Зокрема, І. Кант відзначав спонтанність актів мислення, апріорний характер його діяльності, спрямованість на пізнання за допомогою понять; вирізняв рівні мислення – інтуїція, здоровий глузд, розум; його типи і види – формально-логічне (розсудливе) і діалектичне (розумне), конкретне й абстрактне, практичне і теоретичне. Філософ визначив однобічність, обмеженість і антиномічність розуму, встановив зв'язки "чистого" мислення з чуттєвістю, із зовнішнім світом.

Г. Гегель розглядав мислення як діяльність суб'єкта, спрямовану на пізнання світу в формі понять (категорій). Вищою формою пізнання є наука (філософія), яка пізнає Абсолютний дух. Мислення є пізнанням у поняттях (категоріях) Абсолютного духу, внаслідок чого формується всезагальне знання [88].

В аспекті психології мислення тлумачиться як множина різних за організацією, рівнем та засобами психічних процесів. Ці процеси здійснюють виконання проблемних завдань, які виникають у повсякденному житті та сфері професійної діяльності [199, с. 299].

Мислення є процесом опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках та відношеннях; воно є одним із провідних пізнавальних процесів, його вважають найвищим ступенем пізнання. Відображення на стадії мислення відрізняється від чуттєвого пізнання на стадії сприймання тим, що мислення відбиває дійсність опосередковано, за допомогою системи специфічних засобів, зокрема, операцій мислення, мови й мовлення, знань людини тощо. Відображення дійсності на рівні мислення має також узагальнений характер.

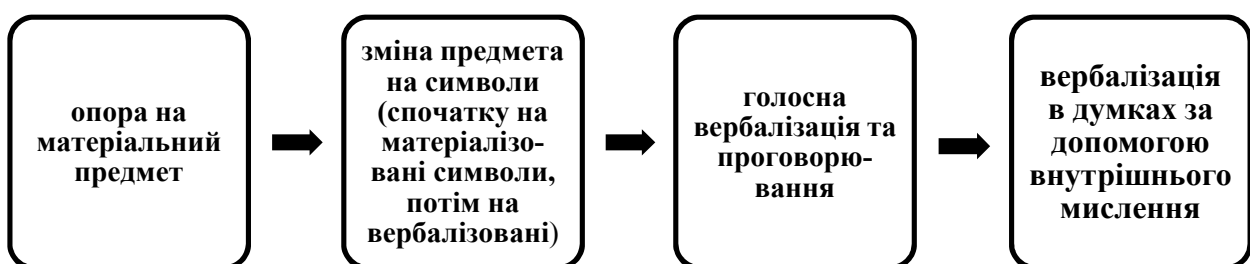
Виділяючи загальне, ми спираємось не тільки на ті об'єкти, які сприймаємо в даний момент, а й на ті, які сприймали в минулому.

У підходах провідних вітчизняних психологів, зокрема, Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, П. Гальперіна, Г. Костюка, можна виділити такі загальні положення щодо трактування мислення як предмета психології:

- усі явища мислення не входять до предмета психології, необхідним є виділення спеціального аспекту вивчення психологічною наукою;
- мислення процесуальне або розгорнуте в часі, динамічне;
- мислення як процес і мислення як діяльність (С. Рубінштейн) [184], орієнтування як процес і орієнтування як орієнтувально-дослідницька діяльність (П. Гальперін) дуже часто розглядається як близькі або навіть синонімічні поняття [54];

- мислить суб'єкт, орієнтування також здійснює суб'єкт. Якщо на рівні теоретико-пізнавального і логічного аналізу абстрагувати мислення від суб'єкта можна і навіть необхідно, то на рівні психологічного аналізу це неможливо. Мислить суб'єкт, особистість, активна людина, яка не тільки пізнає навколишній світ, а й перетворює його власним розумом. Мислення є ядром інтелектуально-творчого потенціалу особистості, його активною складовою [175, с. 270–271].

Мислення як процес відбувається завдяки мисленнєвим діям та операціям. Мисленнєві дії – це дії з об'єктами, що відображені в образах, уявленнях та поняттях. Мисленнєві дії є основним видом розумових дій шляхом їх інтеріоризації. У дослідженнях П. Гальперіна описано процес поетапного формування розумових (мисленнєвих) дій, який здійснюється протягом чотирьох етапів [37]. *Першим* з них є зовнішня дія з опорою на матеріальні предмети. Далі ці матеріальні предмети замінюються символами, спочатку теж матеріалізованими, а потім оформленими у вигляді вербальних знаків. Вербалізація відбувається спочатку голосно, а потім у вигляді проговорювання і, нарешті, в думках, за допомогою так званого внутрішнього мислення [175, с. 31]. Схематично це можна уявити так:



Завдяки поступовій інтеріоризації дії стають внутрішніми, розумовими, мисленнєвими. Вони узагальнюються, завдяки чому легко переносяться з одного матеріалу на інший, скорочуються, певною мірою автоматизуються. Кожна мисленнєва дія включає мисленнєві операції, серед яких найважливішими вважаються аналіз, синтез, порівняння, абстрагування та узагальнення. Як зазначав С. Рубінштейн, аналіз і синтез – це дві сторони єдиного мисленнєвого процесу [184].

Мислення є варіативним і досить неоднорідним процесом, конкретні форми перебігу якого залежать від багатьох чинників. У сучасній психології мислення має свою класифікацію: 1) за його формою: *наочно-дійове (практичне-дійове), образне (наочно-образне) та словесно-логічне (або поняттєве, вербальне, теоретичне)*; 2) за характером завдань, які ставляться: *теоретичне, практичне*; 3) за рівнем узагальнення: *емпіричне, теоретичне*; 4) за ступенем розгорнутості: *дискурсивне, інтуїтивне*; 5) за адекватністю відображення реальної дійсності: *реалістичне, аутичне*; 6) за мірою новизни та оригінальності: *репродуктивне, продуктивне (творче)*; 7) за впливом на емоційну сферу: *патогенне, саногенне* [175, с. 277].

Сучасна психологія висвітлює різні концептуальні підходи до з'ясування природи мислення – інформаційний, творчий, діяльнісний, особистісно-орієнтований тощо. Найпоширенішим є діяльнісний підхід. Однак перспективним напрямком розробки феномену мислення має стати поєднання всіх підходів в узагальнену систему.

Людське мислення має свою структуру, яка складається з таких реалій соціальної активності інтелекту:

- *свідомість* – форма відображення і духовного засвоєння світу, що охоплює раціональні й чуттєві сторони відображення; як пізнавальне, так і емоційно-оцінювальне ставлення людини до світу;
- *самосвідомість* – один із різновидів ціннісно-орієнтаційної діяльності свідомості, що складається з рефлексії, тобто з осмислення індивідом власного "Я", усвідомлення власної особистості як суб'єктивно-пізнавальної і практичної діяльності й одночасно як соціуму певних класових, етнічних та інших спільнот;
- *цілеутворення* – найвищий вияв творчої активності і свободи мислення, в основі якого синтез пізнання й оцінки, логіко-конструктивних і експресивно-емоційних начал суспільної свідомості, спроектованих на доцільну людську діяльність [109, с. 9].

Однією з головних методологічних проблем є залежність специфічності форм мислення від сфери, в якій вона функціонує.

Музикознавець І. Котляревський пояснює, що від вирішення цієї проблеми залежить правомірність таких понять, як "наукове мислення", "художнє", "музичне", "технічне" тощо. Послідовно розвиваючи ідею множинності форм мислення залежно від сфери його функціонування, автор стверджує, що кількість форм мислення нескінченна, як нескінченні безліч аспектів розумової діяльності. Проте таке уявлення про принципову множинність форм мислення суперечить його значенню як фундаментальної категорії філософського знання. Уникаючи цієї проблеми, І. Котляревський звертається до найзагальніших основ мислення, які забезпечують його цілісність [83, с. 28].

У загальному плані розумовий процес складається з трьох ланок: **форми мислення – продукту мислення – мови** як засобу передачі результатів розумової діяльності у разі потреби. Найбільшою стабільністю вирізняються такі форми мислення: думка, поняття, висновок (іноді до них додаються теорія і гіпотеза).

Доводячи проблему *цілісності* мислення, І. Котляревський наводить наступні положення:

- мислення за своєю природою цілісне і неподільне на форми, що протиставляються, залежно від сфер його функціонування;
- цілісність мислення забезпечується спільністю його форм для всіх сфер застосування. Основу складають відчуття, уявлення, на базі яких виникають думки, розуміння, висновки;
- залежно від сфери функціонування відбувається специфізація продуктів і мови мислення. Досягнувши певного рівня цієї специфізації, відбувається ніби відособлення розумової діяльності певної спрямованості, і в результаті виникають поняття художнього мислення, технічного, математичного тощо. Проте це не заперечує цілісності мислення [83, с. 29].

Отже, *цілісність розумового процесу формує основу, фундамент для різних видів мислення, і тільки сфера функціонування надає мисленню специфічності*. Звідси музика є сферою музичного мислення, що й забезпечує специфіку цього процесу.

Музичне мислення в музично-освітній практиці розглядається як процесуальне явище, зумовлене природою музичного мистецтва і спрямоване на поглиблення суб'єктом свого розуміння музичного мистецтва. У центрі уваги психологів (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. М. Леонт'єв, Б. Теплов та ін.), музикознавців і педагогів (М. Арановський, В. Бобровський, Л. Дис, В. Медушевський, І. Котляревський, Г. Ципін та ін.) постали такі вузлові питання, як

взаємодія і внутрішнє протиріччя емоційного та раціонального в механізмі творчої діяльності, природа і специфіка інтелектуальних (розумових) виявів в ній, подібне і відмінне між художньо-образними й абстрактними, конструктивно-логічними формами розумової активності людини.

Йдучи до розуміння поняття "музичного мислення", важливо виявити його відношення до більш широкої категорії – мислення художнього. **Художнє мислення** – це вид інтелектуальної діяльності, спрямованої на творення і сприймання витвору мистецтва, особливий різновид мислення людини, відмінний за характером перебігу, кінцевою метою, соціальними функціями і способами включення до суспільної практики. Природа і сутність художнього мислення зумовлена духовно-практичним способом художнього освоєння світу, характером художнього відображення. Специфіка цього типу мислення пов'язана з розвитком уявлень про характерні ознаки мистецтва, його пізнавальні та інтелектуальні потенціали [78, с. 220].

Протягом століть філософи розмірковували про спільність поезії з мудрістю, здатність мистецтва адекватно пізнавати світ та осягати істину. Ще Платон заперечував думку про поетів як мудреців; Геракліт звинувачував художників у поверхневому судженні; Г. Лейбніц постулював недостатність естетичного пізнання; Г. Гегель обґрунтував ідею щодо безперспективності мистецтва; романтики віддавали перевагу мистецтву, розглядаючи його як досконалий інструмент пізнання Всесвіту.

Питання щодо специфіки художнього мислення в історичному аспекті вирішувалося у контексті дослідження сутності мистецтва та науки, діалектики раціонального та емоційального, дискурсивного та інтелектуального. В XIX столітті склалися традиції (Г. Гегель, В. Белінський) трактувати мистецтво як *мислення в образах*, на відмінну від науки як мислення у поняттях.

У художньому мисленні особливу роль відіграє *ставлення* суб'єкта до об'єкта. Визначаючи ставлення в якості головного моменту відображальної діяльності в художньому мисленні, ми повинні враховувати, що ставлення, існуючи об'єктивно, не може виявлятися поза об'єктом і суб'єктом, як у науковому мисленні. У нашій свідомості воно відтворюється лише за допомогою асоціативних зв'язків, об'єктів внутрішнього світу, внутрішніх станів. Саме за допомогою ставлень суб'єкт реконструює в своїй свідомості всю картину цілісних уявлень про навколишній світ. Ця специфічна риса процесу відображення в

мистецтві втілена в найбільш узагальненій категорії естетики, яка надає проєкцію на всі мистецтвознавчі дисципліни – художній образ. Отже, мета мистецтва – фіксація ставлень у художньому образі. Звідси зміст мистецтва – складна багаторівнева система ставлень суб'єкта до реальної дійсності. Художній образ – модель системи ставлень, реалізована в матеріалі певного виду мистецтва.

Відповідно, **художнє мислення, це процес моделювання системи ставлень суб'єкта до реальної дійсності, що здійснюється як кореляція між сформованими в свідомості базовими елементами і плотськими, емпіричними даними, що знову надходять** [76, с. 39].

Мислення в своєму саморозвитку оперує ним же сформованими моделями, визначеними як *поняття, категорії, теорії*. Щодо музичного мистецтва, його специфіки, що виявляється вже на рівні розумового процесу, правомірне введення в науковий обіг терміну *музичне мислення*. Відповідно, *"музичне мислення – це реалізований в інтонації процес моделювання системи ставлень суб'єкта до реальної дійсності* [76, с. 39].

Специфічність, сутність інтонації як музично-розумової діяльності викликає методологічні труднощі в процесі її аналізу. Інтонації, які за своєю природою є поняттями і категоріями музичного мислення, для повноцінного наукового освоєння повинні бути спочатку вербалізовані, тобто переведені в категоріальний апарат музикознавства. Однак будь-який переклад грішить недостатньою повнотою, неадекватністю об'єкта. Щоб компенсувати цей момент, Л. Дис пропонує систематизувати категоріальний апарат.

Як один із перших етапів розгляду специфіки музичного мислення в історичному аспекті музикознавець висуває категоріальне розчленування процесу інтонації відповідно до існуючої в той або інший період системи виразних засобів. Таку функцію виконує музикознавче поняття *склад*, яким позначається тип процесу (вид музичної тканини) інтонування, що характеризується єдністю конструктивного елемента. В монодії таким конструктивним елементом є *тон* [76, с. 40].

Після встановлення типології конструктивних елементів Л. Дис для категоріального освоєння музичного мислення виявляє логічну основу взаємодії цих елементів. Як дефініція, що характеризує таку основу розгортання процесу інтонації, традиційно в музикознавстві використовується категорія *лад* (як категорія для визначення звуковисотної організації процесу інтонації).



Позначивши типологію конструктивних елементів за допомогою категорії *склад* і принципи їх організації за допомогою категорії *лад*, ці категорії можуть бути реалізовані лише в конкретній звуковій системі, яка звичайно описується за допомогою терміна *звукоряд*.

У системі категоріального апарату враховується ще один істотний момент розгортання в часі кожного елемента музичної виразності, який в музикознавстві закріплений категорією *метроритм*.

Означені категорії визначають логіко-конструктивну основу музичного мислення, встановлюють тип системи, в якій може розвиватися діяльність музичного мислення. За допомогою даних категорій атрибується кожний елемент музичної виразності. Атрибуція, тобто встановлення належності звукового елемента до тієї або іншої музично-розумової системи, є необхідним актом у слухацькому сприйманні, композиторській і виконавській творчості [76, с. 41].

Важливими є категорії, що характеризують процес розвитку і перетворення елементів інтонацій, а саме: *тотожність, контраст, варіантність, варіаційність і розробковість*. Вони визначають процес розвитку музичного матеріалу і в поєднанні з категоріями, що визначають тип розумової системи, формують цілісність інтонації.

Отже, музичне мислення, будучи складовою більш широкої категорії – мислення художнього – і включаючись у загальне розуміння мислення як виду людської діяльності, водночас володіє цілком визначеною специфічністю, пов'язаною, з одного боку, з виявленням ставлення як сутнісної характеристики цільової спрямованості даного типу мислення, з іншого боку – з сутністю інтонації даного процесу. Останнє виявляється на рівні базових елементів – розумових моделей (поняття інтонацій, категорії, теорії). Вони можуть бути вербалізовані за допомогою категоріального апарату музикознавства [76, с. 42].

Схожі думки щодо сутності інтонації в процесі музичного мислення висловлює В. Бобровський: "Думка, як чинник розумової активності, часто набуває того або іншого емоційного забарвлення, а в русі емоцій виявляються логічні зв'язки" [32, с. 7].

Витоки музичного мислення, якщо розглядати їх у генетичному плані, сходять до *відчуття інтонації*. Це початкова субстанція, першооснова музично-естетичного переживання. "Музика – інтонація", – лаконічна формула Б. Асаф'єва. *Інтонація є головним провідником музичної змістовності, музичної думки* [32, с. 7].

Образ дійсності в музиці реалізується за допомогою системи сполучень інтонацій, в яких емоційний і раціональний ряди зливаються

в цілісний феномен – систему музичної інтонації, основу якої складає *емоція-думка*. В музичній емоції-думці значною мірою знімається конкретність наших буденних переживань. "Емоції-думки – художнє "тіло" музики, що виникло у результаті *переплавлення* життєвих реалій, – володіють особливими естетичними і етичними якостями. У результаті *переплавлення* явищ дійсності й вражень від неї в матеріальну субстанцію музики вносяться естетичні й етичні початки. Ступінь їх взаємодії різний" [32, с. 8].

Втілені у сполученнях інтонацій емоції-думки ("розумні емоції") керуються системою логічних зв'язків, складених у них самих. В основі музичного мислення лежить не просто переплавлена емоція, а інтонація, реалізований *сплав емоції і думки*.

Музичне мислення, на думку В. Бобровського, це *діюча в творчому процесі система логічних зв'язків між сполученнями інтонацій, що виникають на всіх рівнях. Через них проєктуються в звукове матеріальне середовище зв'язки життєвих реалій, переплавлені за допомогою художнього осмислення у форму зв'язків між емоціями-думками* [32, с. 13].

Інтонаційне втілення принципів музичного мислення композитора – проблема особлива і вимагає спеціального дослідження його мелодики, гармонії, фактури тощо. В. Бобровський, досліджуючи принципи музично-тематичного мислення В. А. Моцарта, виділяє окремі аспекти втілення інтонації. Так, автор звертається до поліфонічної фактури музики композитора. Вона присутня в межах гомофонно-гармонійного складу і наповнює музичну тканину зсередини, причому не стає методом безперервного тематичного розвитку, не пов'язана з саморухом. Імітації, контрапункти наповнені художньою значущістю, фугоподібний склад деяких тем головних партій посилює їх самостійність, не відриваючись при цьому від загального контексту.

Ще один принцип музичного мислення В. А. Моцарта виражається в методі узагальнення через жанр. Так, менует, певні риси якого в узагальненій формі використовуються в багатьох тридольних темах, об'єктивізує ліричні висловлювання композитора.

Аріозність, що пронизує мелодизм, запозичений з оперної царини, проходить у В. А. Моцарта крізь фільтр інструментальної узагальненості. Прикладом цьому може слугувати перша частина ля-мажорної сонати для фортепіано – тема з варіаціями (тема написана в жанрі сициліани) [32, с. 52].

Отже, в системі музичного мислення можна виділити дві вихідні функції – інтонаційну і логіко-конструктивну. Джерела музичного мислення сягають відчуття інтонації [233, с. 136].

Емоційна реакція на інтонацію, проникнення в її виразну сутність – вихідний пункт процесів музичного мислення. Відчуття відіграють мотиваційну роль у мисленні. Тому відчуття музичної інтонації є сигналом до будь-яких музично-розумових дій. Всі вони спираються на здатність людини чуттєво сприймати виразний зміст музичної інтонації. Саме це явище відноситься до першої функції музичного мислення.

Наступне відображення музичних явищ у психіці людини пов'язане з осмисленням логіко-конструктивної організації звукового матеріалу. Коли інтонації певним чином опрацьовані, зведені в ту або в іншу систему, вони набувають можливості трансформуватися в музичну мову. Об'єктивні логіко-конструктивні категорії музичного мистецтва безпосередньо співвідносяться, знаходять відображення в музичній свідомості. Таким чином, до другої функції відноситься осмислення логіки організації різних звукових структур – від простих до найбільш складних, уміння оперувати музичним матеріалом, знаходити подібне і відмінне, аналізувати та синтезувати, встановлювати взаємозв'язки.

Друга функція складніша за своєю природою, ніж перша (емоційне сприйняття інтонації). Це зумовлено інтелектуальними виявами з боку індивіда. Вона потребує сформованості вищого ступеня розвитку музичної свідомості. Однак поняття музичного мислення виступає при проникненні у виразно-смысловий підтекст інтонації, з одного боку, та осмисленні логічної організації звукових структур – з іншого. Саме цей синтез і відповідає за музичне мислення.

Отже, музичне мислення – це відображення в свідомості людини музичного образу, під яким розуміють сукупність діалектичної єдності *раціонального* (логічного) та *емоційного* [233, с. 137].

При дослідженні поняття *музичне-інтонаційне мислення* особливої уваги заслуговують погляди В. Медушевського. У роздумах над тим, *з чого потрібно розпочинати вивчення музичного мислення*, він вказує на недоречність для мистецтва раціоналістичних асоціацій, що приховані у терміні та провокують почати з питання щодо психічних механізмів мислення. Натомість музикознавча традиція спрямовує на розкриття музично-семіотичних механізмів мислення. Передумова музичного мислення вбачається у творчому володінні нормами музичної мови, у здатності точно відчувати своєрідність жанрів, орієнтуватися в семантичних просторах системи стилів, у виразних можливостях

фактури, гармонії тощо. Однак це тільки передумова мислення, але не саме мислення.

Критично ставлячись до існуючих у психології визначень поняття мислення, вчений вказує на неврахування психологічною наукою духовності людини, її прагнень до істини і краси. До мислення відносять як нехитру гру в хрестики-нолики, так і натхнення, що визначає розвиток культур. У музиці його дію вбачають як у вирішенні гармонічних завдань, написанні поліфонічних прав, так і в створенні шедеврів музичного мистецтва.

В. Медушевський трактує феномен *музичного мислення* не лише як акт і процес, але й як здібність. Аналізуючи співвідношення музичного мислення з іншими музичними здібностями (гармонічним, ритмічним та іншими видами слуху), вчений стверджує, що сукупність музичних задатків ще не гарантує успішності розвитку музичного мислення. Однак якщо сила музичного мислення не визначається сумою елементарних своїх складових, то в чому її джерело? "Сила мислення своєю основою має не здібності чи задатки, а істину – добро, красу, до яких чутлива душа генія", – відповідає вчений [122, с. 25].

У концепції музичного мислення, як комплексу практичних здібностей, істотною є активність інтонаційного мислення. Це пов'язано зі змістом вихідних теоретичних категорій Б. Яворського, особливо з його трактуванням джерела музичного руху – ладової диференціації звуків, зокрема, "внутрішньої слухової настройки", яка розкривається через здатність слуху простежувати тяжіння нестійкості до відносної стійкості. Отже, в теорії вченого провідною виявляється здатність до сприймання інтонаційного процесу. Саме цю здатність Б. Яворський вважає наріжним каменем музичних здібностей. Розвиток музичного мислення, яке конкретизується в рамках ладової теорії Б. Яворського, має бути зближеним із завданням виховання певних якостей слуху: сприйняття динамічного інтонаційного життя твору [20, с. 51].

Великий вплив на Б. Яворського здійснили його спостереження в галузі образотворчих мистецтв: архітектури, скульптури, живопису. Музикознавець, ретельно вивчаючи історію архітектурних стилів, виявив характерну динаміку в зміні співвідношення стійкості та нестійкості в історичному розвитку архітектури. Відповідно до цього Б. Яворський запропонував класифікацію історично детермінованих типів-принципів конструктивної організації музичного матеріалу. Дослідник виділив шість таких принципів конструкції музичного твору: "Шість відомих нам принципів конструкції – це шість етапів історичного розвитку наших

уявлень про світ, нашого процесу мислення, нашого вміння відобразити цей світ у науці ... мистецтві" [228, с. 540].

Аналізуючи проблему музичного мислення, вчені виділяють такі його види: учнівське, стихійне, автономне, діалогове, творче. Кожний вид мислення характеризується своїми операційними особливостями, співвідношеннями в ньому образу і слова, чуттєвого і раціонального.

Музичне мислення, як категорія художнього, за своєю природою є комплексним. Незважаючи на багатогранні думки вчених, воно є нерозривною єдністю трьох основних компонентів: **сприймання, рефлексії, творчості**. М. Д'яченко, І. Котляревський, Ю. Полянський показують трифазну структуру мислення у вигляді таксономічної карти, де кожен момент у процесі свого розгортання проходить фази сприймання, рефлексії, творчості:

	<b>С</b>	<b>Р</b>	<b>Т</b>
<b>С</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>7</b>
<b>Р</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>8</b>
<b>Т</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>9</b>

**С** – сприймання,

**Р** – рефлексія,

**Т** – творчість

Структура матриці в цілому відбиває як механізм одномоментного акту художнього мислення, так і закономірність більш розгорнутого процесу розвитку мислення. Горизонтальні ряди фіксують послідовність зміни фаз сприймання, рефлексії, творчості у кожному часі функціонування мислення. Вертикальні ряди показують, що одночасно всі фази є єдністю сприймання, рефлексії, творчості. Таким чином, кожна фаза розкривається завжди в цих трьох аспектах, зокрема:

1. Сприймання в аспекті *сприймання* – активна форма, яка забезпечує запам'ятовування та розпізнавання сприйнятого, віднесення його до індивідуального інтонаційного фонду.

2. Сприймання в аспекті *рефлексії* – усвідомлене сприймання музичних явищ, спрямоване на вибір та корекцію матеріалу з метою його наступного вивчення.

3. Сприймання в аспекті *творчості* – звернення з високим ступенем мотивації до музичних явищ для встановлення музично-історичного кругозору та усвідомлення цих явищ як бази творчої діяльності.

4. Рефлексія в аспекті *сприймання* – первинні форми усвідомлення характерних рис музичних явищ, які сприяють їх запам'ятовуванню, а також їх творчій інтерпретації.

5. Рефлексія в аспекті *рефлексії* – глибоке теоретичне усвідомлення накопиченого матеріалу з виходами на форми його творчого опрацювання.

6. Рефлексія в аспекті *творчості* – цілеспрямоване використання теоретичних знань та наявного широкого музично-історичного кругозору для забезпечення повноцінної творчої діяльності.

7. Творчість в аспекті *сприймання* – форми практичної діяльності, які сприяють активізації творчого сприймання музичних явищ та усвідомлення їх властивостей у різних інтерпретаціях.

8. Творчість в аспекті *рефлексії* – форми практичної діяльності, які пропонують переробку художнього матеріалу в плані його історико-стилістичного та теоретичного усвідомлення.

9. Творчість в аспекті *творчості* – творча діяльність на базі широкого історичного кругозору та глибоких теоретичних знань [77, с. 59–90].

Зі складним процесом мислення пов'язане **музичне сприймання**, в результаті якого у свідомості музиканта народжується й поступово кристалізується музичний образ.

Сприймання в сучасній психології тлумачиться як складний психофізіологічний процес формування перцептивного образу. Формування перцептивного образу є процесом, який складається з фаз: від нерозчленованого сприймання до формування диференційованого цілісного образу явищ, адекватного оригіналу. У формуванні образу об'єкта беруть участь кілька аналізаторів. Залежно від того, який з аналізаторів є провідним, розрізняють сприймання зорове, слухове, дотику, смаку, запаху [199, с. 76].

Музичне сприймання спрямоване на те, щоб досягнути та збагнути ті значення, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен. З психологічної точки зору, сприймання музики включає в себе не тільки психоакустичний план аналізу, але й розуміння сприймання музики як діяльності, яка має внутрішню структуру. Внутрішня структура зумовлена культурно-специфічними вимогами, які історично склалися.

Психологічні особливості музичного сприймання пролягають через емоційну сферу. Б. Теплов писав: "Через емоції ми пізнаємо світ. Музика є емоційне пізнання" [215, с. 23]. Таке пізнання стає можливим лише в результаті особливого типу мислення, яке пов'язане зі

здатністю людини оперувати емоціями. Чим вищий ступінь зумовленості особистих емоцій художника, тим більше його творіння набувають загальнолюдської цінності.

Сутність музичного мислення як різновиду художньо-образного полягає в пізнанні й перетворенні об'єктивної дійсності завдяки комплексу властивих цьому виду мистецтва специфічних виразових засобів, утворень, передаванні та сприйманні музичних звуко-інтонаційних образів. Ці образи формуються на основі уявлень про єдність мелодичних інтонацій, ритмічної структури, динамічного розвитку, тембрової характеристики, розуміння композиційної побудови, виявів музичної виразності.

Розглядаючи феномен музичного сприймання, Б. Теплов звертається до ладового сприйняття мелодії. "Ладове відчуття виявляється в тому, що всі звуки мелодії сприймаються в їх відношенні до стійких звуків ладу, в результаті чого кожний звук набуває своєрідної якості, ладового забарвлення, характерного ступеня його стійкості та характеру його тяжіння" [214, с. 120].

Ладове сприймання мелодії можливе лише на основі відчуття музичної висоти, пов'язаного з переживанням відношень між звуками. "Сприймати музичну висоту означає сприймати звуки не самі по собі, а в їх звуковисотному відношенні один до одного. Відчуття інтервалу не первинне; воно виростає з ладового відчуття (називається абсолютною якістю інтервалів), є похідним від переживання визначених співвідношень між ступенями ладу". Сприймання висоти, підкреслює Б. Теплов, виявляється в процесі сприймання звуків, які утворюють музичний рух [214, с. 121].

Чуття музичної висоти здійснюється в процесі сприймання мелодії, яка не існує поза ладовим чуттям. Ладове чуття Б. Теплов розглядав як емоційне переживання певних відношень між звуками. Слово *чуття* в терміні *ладове чуття* психолог розуміє не в тому значенні, яке воно має, наприклад у термінах *чуття висоти* або *чуття інтенсивності*, що визначають сенсорні функції розрізнення, а в прямому його значенні – у значенні емоційного переживання.

Ладове чуття виявляється в тому, що кожен звук мелодії сприймається не сам по собі, а в його відношенні до стійких звуків, перш за все до *тоніки*. Це означає, що під час усього процесу сприймання мелодії зберігаються сліди від цих стійких звуків. Мелодичний слух, стверджує Б. Теплов, має дві основи – ладове відчуття та музично-слухові уявлення. У зв'язку з цим учений говорить про два компоненти

мелодичного слуху: перцептивний, або емоційний, і репродуктивний, або слуховий [214, с. 126].

Під час сприймання музики значну роль відіграє уява. Робота уяви розглядається в психології як перетворення наявних у людини уявлень та понять і створення на їх основі нових образів. Сприймаючи музичний твір, слухач, завдяки роботі уяви, створює на основі наявних у нього уявлень про музику в цілому та окремих її засобів виразності образ конкретного музичного твору. Чіткість та багатство образу, який виникає, характеризує глибину та витонченість музичного сприймання.

Аналізуючи феномен музичного сприймання музики, звертаємо увагу на погляди В. Медушевського, який в своїх працях по-іншому розкриває сутність мислення-сприймання (в єдності з мисленням творчим) у контексті музичної форми. Для багатьох теоретиків музична форма відірвана від людини, розглядається як об'єктивована звукова структура, на додаток зручно схематизована нотним текстом. Учений пропонує інше поняття музичної форми – "не просто як звукова організація, що виражає зміст, але й як здібність художнього мислення. Музична форма вкорінена в мозку, бере участь у його роботі, організовує мислення-сприймання, мислення творче, виконання, аналіз; об'єднує в структурі своїх знань думку, емоцію, тіло. Духовні концепції світу, що передаються музикою і з її ж допомогою потрапляють у підсвідоме, емоційно-інтуїтивні сфери психіки та просвітлюють їх" [123, с. 195].

Усі засоби музичної форми (гармонія, поліфонія, ритм, синтаксис, композиція) мають інтонаційну основу, але це ще не є теоретичний синтез. "Це лише констатація, яка не пояснює, яким чином з інтонаційної *праоснови* зростає цілісний організм музики" [123, с. 185]. В. Медушевський роз'яснює варіант синтезу, який спирається на дві узагальнені категорії – поняття аналітичної та інтонаційної (інтонаційно-драматургічної) сторони форми. Домінуючою є остання. Аналітична сторона вбудована в неї як схематизуючий каркас.

Отже, у процесі слухання окремих музичних звуків ми сприймаємо образ подвійно: аналітично, виділяючи у них висоту, гучність, тривалість, тембр, артикуляцію; але одночасно синкретично, як цілісну, багатопланову, виразну інтонацію. Зміна одного її параметру веде до зміни задуму, завдяки чому він перетворюється на іншу інтонацію.

При дослідженні різних поглядів учених щодо поняття "музичне мислення" привертає увагу інший ракурс думок. Так, музикознавець М. Михайлов, розкриваючи картину психологічного механізму музичного мислення, розглядає цей феномен у стильовому контексті,



висвітлюючи такі питання: стиль і музичне мислення, стиль і психологічні механізми музичної творчості, роль психології музичного сприймання музики для стильового аналізу.

Музичний стиль, на думку М. Михайлова, це "вираження особливості музичного мислення, різновид специфічної художньої форми мислення... Музичне мислення визначається як мислення музично-образними уявленнями, засвоєними пам'яттю за допомогою музично-інтонаційного слухового досвіду, результату повторних музичних сприймань" [134, с. 117]. "Музичне мислення, – підкреслює музикознавець, – більш широке, ніж музично-творче мислення, яке пов'язується з поняттям композиторської діяльності. Воно складає основу трьох головних ланок, які створюють фундамент музичної культури: *творчість, виконання і сприймання музики*. Ці ланки переплітаються: слухацьке музичне мислення притаманне і композитору, і виконавцю; творче мислення може розвиватися у композитора, виконавця, слухача. Що стосується музичного сприймання, то воно об'єднує усі три ланки, тому особливості психології музичного сприймання неможливо ігнорувати при аналізі сутності стилю як однієї зі сторін творчості" [134, с. 118].

Музичному мисленню притаманна низка психологічних функцій вищої нервової діяльності (емоційного та інтелектуального порядку) – *відчуття, сприймання та їх аналіз, пам'ять і формування уявлень, логічне узагальнення*.

Необхідною умовою музичного мислення є безсвідоме формування стійких музично-слухових уявлень, що осідають у довготривалій пам'яті. Учений розширив поняття *інтонаційного фонду* або *інтонаційного запасу*, яке увів Б. Асаф'єв. Інтонаційний запас він розуміє як закріплений завдяки багаторазовим сприйманням у довготривалій внутрішньослуховій пам'яті деякого комплексу музично-інтонаційних уявлень. Функція запасу виявляється у процесі реального сприймання музики, знаходячи вираження в упізнаванні знакових інтонацій (які перебували до цього в латентному стані), що викликає відповідний емоційний відгук [134, с. 119].

Феномен інтонаційного запасу є первинним, найглибшим відображенням інтонаційно-слухового досвіду і водночас необхідною умовою сприймання музики в її художньо-образному змісті. Запас музично-інтонаційного досвіду є умовою його формування та збагачення. Джерелом інтонаційного запасу будь-якого історичного періоду може слугувати вся сукупність музичних творів, яка створювалась до цього

періоду. Запас включає як окремі музичні твори в цілому, так і окремі їх елементи (залежно від музичної пам'яті).

Поняття інтонаційного запасу тлумачиться як окремі, виділені з-поміж інших шляхом інтуїтивного аналізу в процесі сприймання елементи, що привернули увагу та були зафіксовані у довготривалій пам'яті. На відміну від асаф'євського поняття запасу, що мало на увазі мелодико-ритмічні утворення, поняття інтонаційного запасу трактується М. Михайловим ширше. Виділені з контексту елементи, що існують у внутрішній слуховій свідомості, можуть бути будь-які засоби виразності (мелодія, гармонія, ритм, артикуляція, тембр, інструментовка, агогіка тощо) [134, с. 120].

Характеризуючи гіпотетичні моделі психологічних механізмів музичного мислення, вчений відзначає ще одне явище – *внутрішній слуховий фон*.

Внутрішній слуховий фон, за визначенням М. Михайлова, це один із виявів музичного мислення, яке відповідає поняттю *внутрішньої мови*, що є процесом інтонування подумки. Явище фону притаманне творчому мисленню, виконавському, слухацькому, але тут музикознавець підкреслює кардинальну відмінність між слухацьким та творчим мисленням. *Пасивний слухацький фон* створюється з готових, цілісних фрагментів музичного матеріалу, *активний творчий фон* включає дискретні елементи музичної мови. Звідси дві форми фону: 1) репродуктивна, що полягає у відтворенні фрагментів готових текстів (наприклад, наспівування подумки); 2) продуктивна, що є невимусеним, безсвідомим комбінуванням елементів музичної мови, які вступають у контекстуально нові логічні зв'язки [134, с. 122].

Наступним етапом, який відноситься до механізму музично-інтонаційного мислення, є **рефлексія**. У психології рефлексія визначається як мисленнєвий процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мови, досвіду, почуттів, стану, здібностей, характеру, ставлення до інших тощо [199, с. 459].

Музичне сприймання має рефлекторну природу, воно є аналітико-синтетичною діяльністю людини, що здійснюється під впливом об'єктів зовнішнього середовища [145]. Зовнішнє середовище, впливаючи на людину, викликає у неї відповідні реакції, які називаються рефlekсами. Різновидом їх є голосові рефлекси, що породжують різні інтонації. Рефлекс інтонації, як і будь-який інший, залежить, з одного боку, від якості подразників, з іншого – від особливостей мозку, що їх сприймає.

Чим багатші й різноманітніші впливи середовища, тим різноманітніші за формою і змістом інтонації, що виникають у відповідь на них [30, с. 173].

З фізіологічної точки зору, створення повноцінних інтонацій можливе лише при нормальній роботі та тісній взаємодії всіх трьох інстанцій вищої нервової діяльності: 1) близької до великих півкуль підкірки, що тонізує кору головного мозку; 2) першої сигнальної системи, що здійснює образне мислення, та 3) другої сигнальної системи, тобто мови та абстрактного мислення. При погодженій роботі всіх трьох інстанцій інтонації будуть яскраві, образні, змістовні, правдиві та здатні сильно впливати на людину [30, с. 185].

На етапі рефлексії музично-інтонаційного мислення сигнал, що надходить до нервової системи людини, викликає певну реакцію. Але для усвідомлення та розуміння цього сигналу потрібен провідник, який відіграє роль розпізнавача. Цю функцію виконує *асоціація*.

Передача художньої інформації потребує навіювання та збудження, що неможливо виконати без активної роботи асоціативного механізму. В процесі функціонування мистецької мови асоціативному механізму належить вирішальна роль. "Засвоїти такі мови – означає сформувати деяку сукупність міцних асоціативних зв'язків у своїй психіці... Тільки в процесі накопичування загального життєвого та спеціального художнього досвіду складаються потрібні для досягнення мистецтва стійкі психічні зв'язки" [178, с. 41].

Психіка людини має широкі асоціативні можливості. У психології виділяються чотири види асоціацій: за схожістю, контрастом, часовою або просторовою близькістю, а також за взаємовідношенням (причинність, властивість) [175, с. 274]. С. Раппопорт виділяє два типи психічних зв'язків, яким належить особлива роль у механізмі дії мов мистецтва. *Пускова ланка* цих типів – *сприймання*. Кінцева ланка, в одному випадку, – *емоція того, хто сприймає*; кінцева ланка в другому випадку – *зовнішній предмет*.

*Емоційні асоціації пов'язують у психіці людини ті або інші явища дійсності зі ставленням до них суб'єкта, з самим цим суб'єктом. Їх головний спрямовуючий центр – особистісний сенс. Предметні асоціації пов'язують у психіці людини ті або інші явища дійсності, незалежно від суб'єкта та його до них ставлення. Їх спрямовуючий центр – об'єктивне значення. Існує проміжний тип – предметно-емоційні асоціації. Їхня кінцева ланка – одночасно і емоція того, хто сприймає, і зовнішній для нього предмет* [178, с. 41–42].

У мистецтві велику роль відіграє ще один рід асоціацій – *художній*. С. Раппопорт зазначає, що ці асоціації пов'язують сприймання стійких художніх структур різних рівнів з життєвими предметно-емоційними асоціаціями. Під час створення композитором структури **A** (де **A** – ідеальний стан твору у свідомості композитора) та об'єктивуючи її в **M** (де **M** – матеріальний або знаковий стан твору, який оформлений композитором у нотному вигляді), автор розраховує на певне коло художніх асоціацій, які склалися у суспільній свідомості. Спираючись на ці асоціації, композитор може бути впевненим у тому, що його ідеї дійдуть до слухача (але тільки до тих, хто засвоїв такі асоціації) [178, с. 43].

У повсякденному житті людина стикається із ситуаціями та явищами, переживаннями і думками. У ході практики в суспільній свідомості створюються стійкі асоціативні фонди. Б. Асаф'єв писав: "У суспільній музичній свідомості складаються стійкі звукокомплекси, які набувають у ході історичного розвитку музики певні життєво-асоціативні зв'язки та слугують завдяки цьому тією ариадною ниткою, яка вводить слухача у стан свідомості композитора і у сутність його концепції" [19, с. 267].

Як підкреслює В. Медушевський, одномоментний образ при прослуховуванні твору виникає з перших тактів і в душі слухача керує його сприйманням. У цей момент у пам'яті активуються музично-мовні і стилістичні знання (готовність до дії, перцептивної в даному випадку, психологи називають установкою). Відтак те, що звучить, з'єднується з тим, що відлунало [121]. Цей факт є дією механізму згортання, що виходить за межі твору. Завдяки ньому музиканти і слухачі зберігають у пам'яті образи стилів, жанрів, музичних епох.

В складній структурі музично-інтонаційного мислення особливе місце посідає **творче (композиторське) мислення**. У процесі творчої діяльності композитор і виконавець (він же й інтерпретатор) проходять етапи мисленнєвої діяльності: сприймання, рефлексії та творчості.

Сприймання музики інших авторів виступає для композитора стимулом його творчої діяльності [101]. Композитор довільно чи мимовільно, свідомо чи несвідомо виокремлює зі всього прослуханого матеріалу те, що є близьким його творчій натурі [129]. Музичні враження, отримані від сприймання "чужих" музичних образів, опосередковано сприяють виникненню власних звукових образів. Їх виникнення може йти шляхом наслідування (навмисного чи ненавмисного) або свідомого руйнування сприйнятих музичних послідовностей. Орієнтація на наслідування має позитивний характер, якщо "переплітається"

творчою уявою, якщо музичні враження перетворюються на імпульси знаходження творчих рішень, притаманних художньо-творчій індивідуальності композитора. Творча уява при цьому відіграє головну роль. Якщо ж композитор має обмежену уяву, набуття досвіду слухання "чужої" музики може призвести до тривіального епігонства [147].

Важливий компонент структури творчого мислення складають *почуття*. Мистецька творчість супроводжується високою напруженою емоційною життям художників, поетів, музикантів. В. Роменець підкреслює значущість емоційного компонента творчості як такої, що характеризує її внутрішню, іманентну сутність [180]. Без емоційного напруження, стверджує автор, не може бути плідним творчий пошук.

У творчості композитора або інтерпретатора емоції носять "омузичений" характер. Звукові асоціативні зв'язки здатні пробуджувати певний емоційний відгук, а емоційне переживання дійсності спричиняє відповідні нюанси музичних інтонацій. Мова емоцій і почуттів надихає на творчість, активізує образне мислення композитора, виконавця, слухача. А. Муха підкреслює, що композитор, як і кожна людина, здатен не тільки подумки відтворювати розгорнуту послідовність емоцій-почуття, а і здійснювати процес згортання емоцій-почуттів у певний клубок, згусток, змістовий символ, знак. Композитор мислить символами реальних емоцій, свідомо прискорюючи їх перебіг під час творчого акту, і це не суперечить безпосередньому виявленню емоцій, як і підсвідомому розгортанню дії – переживання [143, с. 222–223].

Творче мислення є особливим ступенем музичного мислення. Музично-інтелектуальні процеси на цьому рівні характеризуються переходом від репродуктивних дій до продуктивних, від відтворювальних – до творчих.

Створення музики передбачає єдність таких моментів:

- формування композитором художнього змісту на основі власного життєвого і музично-художнього досвіду;
- втілення його в інтонаційному процесі за допомогою музично-виразних засобів.

Результатом мисленнєвої діяльності композитора є інтонаційні моделі та їх взаємодія. Художній образ музичного твору зароджується у вигляді задуму-ідеї, яка потім розгортається у часі, наповнюється конкретними звуковими образами-темами, втілюється у відповідну фактуру і фіксується в нотному запису. Під час створення музичного твору композитор, на думку А. Сохора, "виконує завдання мислення, аналогічні до завдань ученого, конструктора, творця у будь-якій галузі.

Він також ставить відповідне евристичне завдання та шукає шляхи його виконання, діючи методом відбору, зіставляючи досягнуте з метою, до якої він прагне, відшукуючи внутрішні зв'язки між знайденими інтуїтивно результатами та розвиваючи ці результати за допомогою логічних методів" [92, с. 61].

Музичне мислення – діюча у творчому процесі система логічних зв'язків між інтонаційними з'єднаннями, що виникають на всіх рівнях. Через них проєктуються у звукове матеріальне середовище зв'язки життєвих реалій, які були переплавлені за допомогою художнього усвідомлення у форму зв'язків між емоціями-думками. У такий спосіб у творчій свідомості створюється організований потік специфічних музичних духовних рухів, що складають основу музично-образної системи [32, с. 13].

Написання музичного твору – це постійна робота мислення, спрямована на відбір тих чи інших компонентів задуму і його реалізацію. Перед митцем постає незліченна кількість можливих варіантів, шляхів розвитку, логічних послідовностей тощо, з яких потрібно безпомилково обрати єдину їх комбінацію або зв'язок, котрі й стануть справжнім витвором мистецтва.

Творчий процес іноді порівнюють з лабіринтом, в якому автор відшуковує один правильний шлях. Але парадоксальність творчого процесу полягає в тому, що автору доводиться відшукувати шлях одночасно з побудовою лабіринту. Ідею (образ, задум) неможливо відділити від процесу її реалізації. Відомо, що кожен етап творчого процесу є не тільки процесом дотримання плану, але й відступом від нього, переглядом, навіть зміною. Отже, ідея або задум стають такими лише у міру того, як набувають художнього втілення [143, с. 10–11]. Для композитора "образ-задум – це сяюча мета, що спрямовує пошук і забезпечує спадковість етапів твору. Так здійснюється контроль за змістовою відповідністю деталей цілому в початкових ескізах і в остаточній шліфовці" [121, с. 149].

Процес творчого мислення властивий не тільки композиторам, але й виконавцям. У цьому аспекті інтерпретація розглядається саме як творчий процес. Музичний образ, створений композитором, є об'єктом не наслідування, а основою для інтерпретації. Під час роботи над музичним твором та його виконанням здійснюється усвідомлення власної художньої позиції інтерпретатора, виявлення власного ставлення до музики, творче осмислення нотного тексту і відтворення його у музичному виконанні [69; 137].

Отже, **сутність музично-інтонаційного мислення полягає у пізнанні та перетворенні, у творчому процесі творення, сприйманні специфічних музично-звукових образів, що виражаються в інтонаціях.** Цей процес має три основні компоненти: *сприймання, рефлексію, творчість*, які можуть розгортатися, проходячи ті ж самі фази, та набувати нової якості. Відтак *сприймання, рефлексія та творчість*, перебуваючи в аспекті *сприймання*, відповідають первинним якостям музично-інтонаційного мислення (накопичення музично-інтонаційного словника); в аспекті *рефлексії* відповідають стадії глибокого усвідомлення цього процесу; в аспекті *творчості* відповідають найвищій стадії. Коли до музичних явищ звертаються з великим ступенем мотивації, цілеспрямовано використовуючи теоретичні знання, творча діяльність здійснюється на базі широкого музично-історичного кругозору.

### **Висновки до першого розділу**

Теоретичні основи дослідження сутності поняття *музично-інтонаційного мислення* окреслилися завдяки різнобічному і багатопрофільному підходу, розгляду їх з точок зору різних наук. Аналіз наукових набутоків з цієї проблеми підводить нас до таких висновків.

Мислення розглядається різними науками як загальна і як конкретна категорія зі специфікою вияву в ній філософських, психологічних, естетичних, педагогічних тощо компонентів. Для різних видів мислення характерна цілісність розумового процесу, а сфера функціонування надає мисленню специфічності.

Особливим різновидом мислення, спрямованим на творення і сприймання творів мистецтва, є *художнє мислення*, відмінне за характером перебігу, кінцевою метою, соціальними функціями і способами включення до суспільної практики. Природа і сутність художнього мислення зумовлена духовно-практичним способом художнього осягнення світу, характером естетичного ставлення до дійсності, притаманного мистецтву. Специфіка цього типу мислення пов'язана з розвитком уявлень про характерні ознаки мистецтва, його пізнавальні та інтелектуальні потенціали.

У художньому мисленні особливу роль відіграє ставлення суб'єкта до об'єкта, яке відтворюється у свідомості людини за допомогою асоціативних зв'язків та внутрішніх станів. Завдяки цьому суб'єкт вибудовує у свідомості всю картину цілісних уявлень про навколишній

світ і трансформує їх у *художній образ*, що є моделлю системи ставлень, реалізованих у матеріалі певного виду мистецтва. Закони художнього мислення загальні для всіх видів мистецтва: *художнє мислення* – це мислення *художніми образами*, *музичне мислення* – це мислення *музичними образами*.

Образ дійсності в музиці реалізується за допомогою системи сполучень *інтонацій*. Інтонація є головним провідником музичної змістовності, музичної думки. Музичне мислення – це процес творення на основі пластично-звукового матеріалу складних інтонаційних поєднань, які виражають певну ідею (думку) у специфічно-інтонаційній формі.

У системі музичного мислення виділяються дві вихідні функції – інтонаційна (емоційна реакція на інтонацію) і логіко-конструктивна (осмислення логіки організації різних звукових структур від простих до найбільш складних, уміння оперувати музичним матеріалом, знаходити подібне і відмінне, аналізувати та синтезувати, встановлювати взаємозв'язки). Діалектична єдність емоційного та раціонального (логічного) складає основу музичного мислення.

Згідно з визначенням музичного мислення ми використовуємо термін *музично-інтонаційне мислення*, оскільки саме інтонація розкриває природу музики і несе в собі вирішальну ознаку цього складного процесу.

Музично-інтонаційному мисленню характерна низка психологічних функцій вищої нервової діяльності (емоційного та інтелектуального порядку) – *відчуття, сприймання та їх аналіз, пам'ять і уявлення, логічне узагальнення*.

Процес музично-інтонаційного мислення включає три основні компоненти: *сприймання, рефлексію, творчість*.

*Музичне сприймання* – це процес осягнення та осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво. Психологічні особливості музичного сприймання пролягають через емоційну сферу. Сплав емоції і думки має свою реалізацію в інтонації. Образ ми сприймаємо подвійно в сприйманні окремих музичних звуків: *аналітично та синкретично*.

*Рефлексія* – це мисленнєвий (раціональний) процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мови, досвіду, почуттів, стану, здібностей, характеру, ставлення до інших тощо. У процесі накопичення загального життєвого та спеціального художнього досвіду складаються потрібні для осягнення мистецтва



стійкі психічні зв'язки. Завдяки цьому в суспільній свідомості створюються стійкі асоціативні фонди.

У структурі музично-інтонаційного мислення особливе місце посідає *творче* мислення. У процесі творчої діяльності композитор, виконавець і слухач проходять усі етапи мисленнєвої діяльності: сприймання, рефлексії та творчості. Результатом мисленнєвої діяльності композитора є інтонаційні моделі та їх взаємодія. Художній образ музичного твору зароджується у вигляді задуму-ідеї, яка потім розгортається у часі, наповнюється конкретними звуковими образами-темами, втілюється у відповідну фактуру й фіксується в нотному запису.

**Отже, музичне-інтонаційне мислення – це особливий вид художнього відображення дійсності, що полягає в її цілеспрямованому, опосередкованому й узагальненому пізнанні і перетворенні, творчому процесі творення, сприймання і передачі специфічних музично-звукових образів. Музично-звуковий образ виражається в інтонації, яка є семантичною одиницею в музиці, що виступає як змістова ланка формоутворення і має відносно самостійне значення. Інтонація в музичному мисленні відіграє роль рушійної сили та визначає специфічність мисленнєвого процесу.**

## *Розділ 2*

# НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

### 2.1. Проблема формування музично-інтонаційного мислення у теорії та методиці музичної освіти

Проблема формування музично-інтонаційного мислення є однією із найактуальніших у музикознавстві, музичній психології та педагогіці, про що свідчать численні праці відомих учених-музикантів і педагогів. Складність та багатогранність музичного мистецтва, в якому емоційне та інтелектуальне перебуває у постійній взаємодії, визначають необхідність комплексного підходу до формування музично-інтонаційного мислення.

Механізм музично-інтонаційного мислення складає наявність компонентів, які мають складну систему взаємозв'язку та взаємодії одне з одним (*сприймання, рефлексія, творчість*). Однак при висвітленні питань методики формування музично-інтонаційного мислення більшість дослідників концентрує свою увагу здебільшого на окремих його компонентах, доводячи їх пріоритетність у процесі мислення. Тому розглянемо сутність структурних компонентів музично-інтонаційного мислення у педагогічному аспекті.

Музичне сприймання – це сприймання, яке спрямоване на осягнення та осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний феномен [148, с. 91–92]. Воно є складним процесом, в якому взаємодіють багато елементів, спільних для багатьох людей і особливих для конкретної особи. Ця система складається з множинності умов, функцій, операцій і механізмів з їх особливими властивостями, структурою і змістом [183, с. 39–40].

У працях багатьох дослідників (В. Белобородової, Л. Кадцина, О. Костюка, В. Медушевського, Є. Назайкінського, Г. Панкевич, К. Руч'євської, С. Раппопорта та ін.) структура музичного сприймання висвітлюється з позицій таких наук, як естетика, соціологія, мистецтвознавство, педагогіка, психологія. Однак єдина точка зору на структуру цього процесу відсутня. Зокрема, виділяються такі рівні й етапи, як переживання, роздум, інтерпретація, співтворчість, естетична насолода, розкриття смислу форми (М. Каган); враження, уподібнення,

осмислення, зіставлення, оцінка, осягнення надзмісту (О. Єремєєв); емоційно-естетичний відгук, слухова диференціація звукового потоку, асоціативно-зорова активність (О. Костюк); безпосереднє відображення, осягнення ладо-гармонічних тяжінь переживання метроритму, інтелектуальний рівень (С. Раппопорт); фізіологічний, елементарно-асоціативний, ідейно-концептуальний рівні, рівень музичних асоціацій (К. Руч'євська); психологічна готовність до сприймання, вибирання і переробка, творча активність уяви, емоційна й інтелектуальна реакція, оцінка (М. Кушаєв); початковий етап, орієнтовне охоплення твору, його емоційно-осмислене осягнення, особистісне ставлення до сприйнятого (В. Остроменський) [183, с. 42].

Г. Панкевич під структурою сприймання музичного твору розуміла поєднання і взаємозв'язок таких складових елементів: сприймання нинішнього (безпосереднє сприймання твору); минулого (безперервне порівняння з уже прослуханим, його актуалізація); об'єктивне і суб'єктивне, аналіз і синтез [183, с. 42].

О. Ростовський, розуміючи під структурою музичного сприймання спосіб поєднання і динамічного взаємозв'язку між об'єктивно даним музичним твором і слухачем як суб'єктом сприймання, виділяє три складові елементи: об'єкт, суб'єкт і процес взаємодії цих елементів, тобто процес сприймання, які також є структурами і взаємодіють між собою усіма елементами своїх структур [183, с. 43].

Розуміння сприймання як засобу осягнення акустичних якостей і закономірностей музичного твору (Ю. Рагс, М. Гарбузов, О. Володін, Є. Юцевич) зумовило педагогічне спрямування на розвиток у дітей здібностей, безпосередньо пов'язаних зі сприйманням акустичних і конструктивних сторін музики; як діяльність, у результаті якої у слухачів формується звуковий образ твору (Ю. Алієв, О. Давидова, Г. Рігіна). Ці підходи орієнтували педагогів на розвиток музично-слухових уявлень, на засвоєння учнями окремих властивостей музики (звуквисотність, лад, ритм, гармонія, тембр тощо).

Важливе методологічне значення для формування музично-інтонаційного мислення має **ідея активності сприймання**. Методичним орієнтиром цього напрямку можуть бути ідеї Б. Асаф'єва. На його думку, вчитель повинен вміти збуджувати та дисциплінувати увагу слухача, спрямовувати її на те, що слугує одним з основних імпульсів музичного руху. Вчений вказує, що, з одного боку, слід зосередитися на діалектичному ході музичного руху у складних формах, що розвиваються; з іншого – на більш простих контрастних зіставленнях

та періодичному чергуванні музичного матеріалу в нескладних формах [17, с. 81].

Під час прослуховування музики Б. Асаф'єв радив дотримуватися низки методичних положень, а саме: ознайомлення з твором шляхом його виконання, а не шляхом теоретичного аналізу; врахування індукції, тобто наведення уваги слухача на те, що йому до смаку (врахування бажання слухача, його смаків, часової тривалості уваги; звернення уваги на ті твори, які пробуджують чутливість слухачів) [17, с. 83].

Особливу увагу вчений звертав на вибір творів для слухання. Музичний матеріал, на його думку, повинен орієнтуватися на:

- засвоєння закономірностей мелодичного потоку у зв'язку з основними його підрозділами за кількістю наспівів, які сприймаються (засвоєння мелодико-ритмічних побудов, формування чуття кадансу, зміни парних періодів);

- ознайомлення з мелодичним складом народної пісні; з легкими різновидами варіацій; формування музичного сприймання шляхом засвоєння тотожності мелосу серед орнаменту; розрізнення варіацій та пісенних варіантів; ознайомлення з підголосками та орнаментом;

- розрізнення на слух тем, їх груп та тематичних відношень (прикладом може бути увертюра, твори, які мають сонатну форму);

- засвоєння найпростіших поліфонічних форм (підголоскова поліфонія);

- усвідомлення ладового та тонального відношень: мажор – мінор – мажор або навпаки; тоніко-домінантове відношення; відхилення у мінор; простої тричастинної, складної тричастинної форми; програмної музики (з опитуванням слухачів щодо їх вражень);

- засвоєння більш складних тональних контрастів на широкій відстані (увертюри, рондо); складних видів варіацій та музичного орнаменту, тобто форм, у яких на тотожній тематичній основі здійснюється чергування тонких контрастних утворень; також відчувати взаємозв'язки тем – у збільшенні, у зменшенні, у прямому та оберненому вигляді, різні ритмічні варіанти; канонічних форм, лейтмотивів, розуміння драматургії складних сонат та симфоній.

Новаторською була методика Б. Яворського, в якій велике значення приділялося сприйманню музики та музичному мисленню взагалі. Основним завданням було розкриття засобами музики художніх та інтелектуальних даних, закладених у дитині природою, та розвиток у дітей здатності безпосередньо сприймати музику та музичну мову

розчленовано, одночасно об'єднуючи у своїй свідомості в єдине художнє ціле усі деталі, з яких вона складається [60, с. 116–117].

У спогадах Н. Гольденберга вказується, що головною ідеєю методичної системи Б. Яворського стало виховання музичного мислення, яке базувалася на трьох видах роботи: 1) слухання музики з пояснювальними бесідами; 2) хоровий спів; 3) рух під музику [60, с. 126]. Цей метод допомагав процесу сприймання музики, засвоєнню законів побудови музичного мовлення, специфічних засобів її виразності.

У методичній системі Б. Яворського перевага надавалося саме "слуханню музики", яке мало велику кількість методичних варіантів. Найбільш ефективними виявилися два:

1) побудова уроку ґрунтувалася на докладному вивченні тільки одного твору: а) спершу – метод безпосереднього сприйняття музики; б) потім – докладний слуховий аналіз усіх засобів музичної виразності, які визначають зміст і характер твору;

2) і навпаки, для кращого засвоєння якого-небудь елемента або творчого поняття такому ж аналізу піддавалася ціла низка дрібних форм, в яких ці явища виражені особливо характерно і чітко.

Метою занять зі слухання музики було вдосконалення художнього сприйняття музики. Ці заняття, за Б. Яворським, передбачали організацію творчої уваги, звільнення творчого сприйняття від зайвої напруги, а словесні оформлення слухової реакції мали вимагати від учнів серйозної аналітичної роботи. Схема аналізу складалася з: 1) безпосереднього сприйняття характеру музики, загальної музичної думки і напрямку її розвитку; 2) розчленування на частини, характеристики кожного елемента в процесі розвитку твору; 3) усвідомлення схем звукового і музичного побуту, часу, епохи [20, с. 55]. Сприймання музики, за визначенням ученого, це сприймання музичного образу, музичного змісту через засвоєння *засобів виразності*, елементів музичної мови. Відповідно, аналіз *засобів виразності* мав оформлення під рубрикою "розкладення на елементи та аналіз": а) цезурність (дихання); б) ритм: активний, пасивний, інертний; в) сила – динаміка; г) тембр – забарвлення; г') загальна шкала звуків [20, с. 62].

Методична система Б. Яворського була спрямована як на вдосконалення викладання теоретичних і виконавських дисциплін, так і на розвиток загальної культури учня. Вона стимулювала його музичний, моральний і інтелектуальний розвиток. "Створюючи перші навички музичного мислення, ця система сприяє розвиткові й загального мислення. І особливо цінне в ній те, що вона породжує в

людині потребу активно спрямовувати свою творчу ініціативу в будь-якій формі діяльності" [60, с. 132].

Процес музичного сприймання визначається взаємодією музичного твору та слухача. У цій взаємодії є розрізненість активних і пасивних, довільних і мимовільних, усвідомлених і неусвідомлених компонентів [20, с. 24]. Слухач в цьому процесі виступає водночас як особистість-суб'єкт, який пізнає й оцінює музичний твір, і як особистість-об'єкт, на якого впливає музика.

Музичне сприймання як складний багаторівневий процес розглядав А. Сохор. Вчений виділяє кілька стадій: слухання як фізичний і фізіологічний процес; розуміння і переживання музики; її інтерпретація й оцінка. Також він вказує на наявність двох стадій музичного сприймання, які знаходяться за межами реального звучання музики: стадія формування у слухача установки на сприймання; наступна післядія твору, тобто його осмислення і переосмислення після виконання, вплив на подальшу поведінку слухачів. Оцінка твору, на думку А. Сохора, залежить від особистих якостей, здатності слухача досягнути твір, а також від впливу середовища, в якому перебуває слухач при сприйманні музики, від підготовчого етапу і післядії. Важливою умовою розуміння музики є знання слухачем семантичних можливостей музичної мови, особливостей її суспільного побутування (це стосується жанрових асоціацій, в яких зливаються в єдині комплекси усі виразні засоби: мелодичні інтонації, ритм тощо) [201, с. 100].

Важливі методологічні положення щодо формування музичного сприймання висвітлюються в працях О. Костюка, Л. Мазеля, В. Медушевського, Є. Назайкінського та інших, в основі яких лежить інтонаційна теорія Б. Асаф'єва. Провідною ідеєю асаф'євської теорії є орієнтування педагогів на виховання здатності дітей розуміти музику як мистецтво інтонаційного смислу, що функціонує в загальній системі естетичних відношень. Цей підхід у педагогічному аспекті визначив увагу до виховання здатності до емоційно-образного сприймання музики з опорою на інтонаційно-образний досвід слухача, розкриття життєвих зв'язків музики.

Розвиваючи ідею Б. Асаф'єва щодо інтонаційної концепції музики, В. Медушевський надає перевагу інтонаційному мисленню. "Інтонаційно мислити – означає чути життя в звуках, через узагальнену інтонацію ліричного героя відчувати його душу, дивитися на світ його очима. Саме так у музиці здійснюються дивовижний і специфічний для мистецтва ефект художнього сприймання, який у естетиці й

музикознавстві називається "перенесенням" і який однаковою мірою властивий композитору, виконавцю, слухачеві" [123, с. 191]. Для формування музичного сприймання особливе значення мають висновки вченого про суб'єктно-особистісне ставлення до музики і процесу її пізнання; необхідність виявлення кожним слухачем особистісного смислу музичного твору.

Складний процес мислення музикознавець розглядає крізь призму теорії механізму згортання та розгортання музичного образу. "Звукозмістовий образ твору здатний стискатися і розгортатися. Він стислий у початковому композиторському задумі і в спогадах слухача про прослуханий твір. Розгорнутий він у момент безпосереднього контакту композитора, виконавця і слухача з твором, що звучить або інтонується подумки" [121, с. 149]. Вчений підкреслює, що "дія механізму згортання переноситься і за межі твору: завдяки ньому музиканти і слухачі беруть в собі образи цілих стилів, жанрів, музичних епох" [121, с. 150].

Інтонаційне згортання відрізняється від конструктивного своїм механізмом, завдяки якому стиснення аналітичної сторони спирається на просторові асоціації. Дослідник стверджує, що "звукові уявлення не йдуть у тінь наочно-зорових або узагальнено-просторових і не заміщуються ними. В основі своїй – це саме змістозвукове узагальнення. Оскільки інтонація і музично-психологічний знак спираються на тілесно-моторні відчуття, то і те, що генералізує інтонації, слід характеризувати як тілесно-звукове узагальнення" [121, с. 151]. Крім тілесних зв'язків, В. Медушевський розглядає узагальнення інтонації, яке супроводжується тактильними, зоровими, смаковими, нюховими асоціаціями. Такі інтонації, як *колючі, жорсткі, м'які, теплі, холодні* тощо, музикознавець розглядає як акомпанемент до звукової основи.

Проблему музичного виховання з опорою на вчення про інтонацію піднімає музикознавець О. Маркова. У центрі уваги її досліджень знаходиться історико-теоретичний аналіз прямих, опосередкованих та зворотних зв'язків у системі понять *жанр – стиль – твір* у педагогічному ракурсі взаємодій музичних явищ. "Художня завершеність музичного твору складає специфічну сторону творчого процесу. Останній об'єктивується виконавською активністю в реальному звуковому втіленні творів і стильових єдностей, та соціально регулюється колективним слуховим досвідом через естетичний норматив жанру" [119, с. 25].

У своїх дослідженнях О. Маркова звертає увагу на важливість усвідомлення інтонаційної ідеї музики. Вона поділяє процес усвідомлення на три етапи, який має характер нанизування. Перший – етап усвідомлення інтонаційної ідеї як *жанру*. У музиці викарбовуються типологічні ознаки її розгортання до масштабів символічного звучання, які створилися за допомогою соціокультурних подій. Наступний етап – розвиток інтонаційної ідеї у різних музично-жанрових структурах, пов'язаних зі стильотворенням. На базі інтонаційної ідеї створюється жанрово-стильовий пласт – історичний, національний, особистий (композиторський) стиль. "Його носієм виступає інтонаційна ідея як конкретно-історичний згусток самовідчуття мас, соціальних та етнічних груп, індивідів. Найвищий етап, який характеризується цілісністю художнього виразу, – народження творіння мистецтва, яке дає неповторне вираження інтонаційної ідеї" [119, с. 25].

*Жанр – стиль – твір* розглядаються вченою як рівні вияву музичної інтонаційності, закладеної в стихії інтонаційної виразності. Музична інтонаційність складає органічну частину художнього, специфічний вияв естетичного в світі музики як виду мистецтв [119, с. 26]. Дане співвідношення суті понять має велике значення для наукового обґрунтування інтонаційної концепції в музиці, а також методів її використання в системі музичної освіти.

У сучасній музичній педагогіці загальноновизнаним стало положення про основоположну роль музичного сприймання для формування всіх видів музичної діяльності та музичної культури в цілому. Вчені встановили пряму залежність рівня музичної вихованості від розвитку здатності до сприймання, розуміння мови й образів музичного мистецтва (Е. Абдулін, О. Апраксіна, Н. Ветлугіна, Д. Кабалевський).

Цінною є розробка узагальнених способів музичної діяльності Н. Ветлугіною, які допомагають сприйняти, зрозуміти найзагальніші музичні явища. І хоча її принципи відносяться до роботи з дітьми, доцільним буде також використати їх у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики.

На думку вченої, способи музичної діяльності повинні викликати інтерес, внутрішнє прагнення до неї та орієнтування в ній; передбачати розвиток "вслухання" в різні музичні явища, включаючи основні властивості музичних звуків і виражальність музичних образів; спрямовувати та стимулювати людину до адекватного вираження музики у виконавській діяльності; передбачати активізацію творчої ініціативи; мати



узагальнювальний характер, оскільки їх можна застосувати до всіх видів музичної діяльності [43, с. 91].

У низці методичних досліджень особливе місце посідає педагогічна концепція Д. Кабалевського. Відомий музикант-педагог наполягає на важливості своєчасної сформованості в дитини здатності сприймати музику у жанровому аспекті, тобто як пісню, танець і марш. Він наголошував, що в основі музичного виховання в цілому, усіх його ланок лежить **активне сприймання музики**. "Лише тоді музика може виконати свою естетичну, пізнавальну і виховну роль, коли діти навчаються по-справжньому чути її і роздумувати про неї. Справжнє відчуте і продумане сприймання музики – основа усіх форм прилучення до музики, тому що при цьому активізується внутрішній духовний світ учнів, їх почуття і думки. Поза сприйманням музика як мистецтво взагалі не існує" [84, с. 28].

М. Старчеус зазначала, що суть вияву активності слуху при сприйманні музичних творів полягає у виділенні найбільш значущих в інтонаційному плані елементів музики, що звучить, і зв'язуванні їх у єдину низку [207, с. 171].

Проблему сприймання музики у педагогічному аспекті глибоко розкриває В. Белобородова. Вчена виводить три умовні стадії музичного сприймання. Перша стадія характеризується дифузністю, розмитістю, цілісністю сприймання незнайомого твору. У слухача складається загальне враження про музичний образ, з'являється емоційна реакція. Друга стадія – повторні слухання – є процесом заглиблення у зміст твору, виділення найяскравіших і найцікавіших особливостей, усвідомлення виразності окремих елементів музичної мови. На третій стадії музичний образ постає збагаченим асоціаціями, які виникають.

У процесі музичного сприймання, а відповідно, в музично-інтонаційному мисленні, велику роль відіграє музичний слух. Музичний слух – явище складне, яке складається з наступних взаємопов'язаних компонентів: звуковисотного слуху, чуття ладу, чуття метроритму, гармонічного слуху [160, с. 21]. О. Давидова наводить три провідні вияви музичного слуху: *сприймання, звуковідтворення, внутрішнє уявлення*.

Будь-яка діяльність пов'язана, передусім, із сприйманням і переробкою великої кількості інформації. Людина отримує ззовні подразнення і певним чином відгукується на них. Основою цього процесу є *рефлекторна діяльність мозку* – механізм зв'язків організму

із зовнішнім середовищем. За визначенням І. Павлова, рефлекс – це реакція організму на дії зовнішніх та внутрішніх подразників. Усі рефлекси поділяються на *безумовні* та *умовні*. *Безумовні* є вродженими, успадкованими, а *умовні* набуваються у практичній діяльності [160, с. 79–89].

У музичній діяльності ми зустрічаємося з рефlekсами умовними. Процес створення умовних рефлексів складається з багаторазових повторень, одноманітних актів, кожний з яких складається з трьох ланок: уловлювання зовнішніх подразників (в музичній діяльності це уловлювання за допомогою органів слуху, зовнішнього аналізатора); аналіз та синтез їх у підкірці головного мозку; кінцеві різноманітні реакції.

У музичній діяльності важливими є рефлекси на відношення. Для формування музичного слуху велике значення має формування рефлексів на звуковисотні, часові та інші відношення. Створення зв'язків рефлексів на відношення в слуховому аналізаторі дає можливість упізнавати мелодію по відношенню звуків, з яких вона складається, не зважаючи на відмінність у їх абсолютній висоті та силі.

У музичній діяльності існують специфічні музичні рефлекси: найважливіші з них – *слухацькі* та *співацькі* [73, с. 25].

*Слуhaцькі* рефлекси вловлюють і сприймають різні компоненти музичного звуку – висоту, гучність, тембр, тривалість тощо. Подразнення, які виникли, поширюються по клітинах різних аналізаторів (не тільки слухових, але й зорових, рухових тощо), активізують сліди минулих вражень у пам'яті, викликають асоціації. Пізніше, у другій ланці, виникає аналіз та синтез подразнень, які заново були отримані; цей процес поєднується з роботою щодо відновлення у корі головного мозку слідів від минулих вражень. У третій ланці виникає різноманітна реакція: емоції, жести, міміка, а також спів подумки. На цій базі виникають найбільш міцні системи нервових слідів.

*Співацький* (виконавський) рефлекс, доводить О. Давидова, є координованою системою рухових реакцій голосового апарату [73, с. 26]. Він виявляє себе у звуконаслідуванні іншому виконавцю. У цьому процесі беруть участь перша та друга сигнальні системи (найбільше звуконаслідування виявляє себе у процесі виконання мелодії без нот – підбір на слух).

Під час співу з нот механізм сприймання (перша ланка у рефлексорному акті) буде іншим. Первісне збудження виникає не в слуховому аналізаторі, а у зоровому, потім воно переходить у мисленнєве

уявлення звучання. Цей перехід стимулюється попередніми багаторазовими повтореннями процесу пов'язування зорових образів-знаків з відповідними звучаннями. Так на базі взаємозв'язків між зоровими та слуховими образами формуються міцні навички читання (співу, виконання) з аркуша.

У процесі формування музично-інтонаційного мислення доцільно спиратися на методичні положення щодо розвитку *інтонаційного слуху*, а саме: виховання чуття ладу та ладових зв'язків звуків; вивчення та закріплення слухових уявлень елементів музичної мови; формування правильних співацьких навичок; уміння оперувати слуховими уявленнями для використання їх у співі; уміння слухати та оцінювати якість співу [73, с. 62].

**Інтонаційний слух** – важливий компонент музичних здібностей. Його властивість – це здатність сприймати, запам'ятовувати звуки різної висоти. Однак йдеться не про розвиток абсолютного слуху. Головне – приділяти велике значення засвоєнню зв'язків звуків, мелодії. Отже, у процесі формування музично-інтонаційного мислення потрібно розвивати мелодичний слух, а саме здібність сприймати, запам'ятовувати та відтворювати мелодію. Під час роботи над мелодичним слухом інтонація розуміється як мелодичний зворот і як точність та чистота звучання. Дотримуючись порад О. Давидової, бажано акцентувати увагу на взаємозв'язку цих значень та значущості їх урахування в роботі над розвитком слуху.

Б. Теплов підкреслював, що не можна прагнути розвивати відчуття музичної висоти, тобто сенсорну базу музичного слуху, починаючи роботу над окремими інтервалами. Вчений пропонує зосередитися на роботі над мелодіями, особливо такими, які дають можливість яскраво переживати ладові відношення.

Робота над розвитком чуття ладу повинна здійснюватися протягом усього музичного навчання. Звертаючись до методичних порад вітчизняних педагогів, формування ладового чуття має бути поетапним. Так, перший етап – виховання чуття тональної стійкості, вміння зберігати тональність, чуття тональної перспективи, тобто – засвоїти діатоніку на будь-якій висоті. Другий етап – виховання здібності долати діатоніку, тобто засвоєння альтерації ступенів, хроматичних прохідних та допоміжних звуків у межах відповідної тональності. Слід виокремити виховання здібності слухової перебудови, тобто вміння переосмислювати звук відповідної тональності у нову.

У розвитку мелодичного слуху та чуття ладу велику роль відіграє гармонія. Саме завдяки гармонії, акордам, звуковим комплексам здійснюються ладові зв'язки. Для цього необхідно навчити учня відчувати рух акордів, розуміти функціональні зв'язки гармонії.

Рівень розвитку мелодичного слуху залежить від точного інтонування мелодії. Працюючи над чистим інтонуванням, слід звернути увагу на внутрішні музичні уявлення та на голосовий апарат. Розвиваючи мелодичний та інтонаційний слух, ми звертаємося до слухових та співацьких рефлексів.

Проблемі виховання та розвитку музичного слуху багато уваги приділив С. Мальцев. У своєму доробку музикознавець поділяє розвиток музичного слуху на два етапи. Перший етап – від слухового досвіду до асоціацій, до теоретичних знань, тобто втілення звучання в теорію за формулою: звучання (слуховий досвід) – асоціації – теоретичні знання.

Другий етап – це зворотний процес, тобто втілення теорії в звучання за формулою: теоретичні знання – асоціації (теоретичне пригадування) – пригадування (інтонаційне) – відтворення.

На другому етапі всі дії знаходяться на вищому щаблі розвитку музичного мислення. Вирішальним на цьому етапі постає пригадування, що є необхідним при співі інтервалів, акордів, гармонічних послідовностей, читанні з аркуша, слуховому аналізу тощо [118].

У процесі пригадування, безумовно, значну роль відіграє така людська здібність, як *пам'ять*. Б. Теплов зазначав: "Пам'ять – це вияв минулого досвіду, що полягає в заповненні, зберіганні та наступному звуковідтворенні або впізнаванні того, що раніше сприймали, пережили та робили" [215, с. 88]. Від пам'яті залежить яскравість та точність внутрішніх уявлень.

За Б. Асаф'євим, розвиток музичного мислення може відбуватися шляхом "гімнастики запам'ятовування" – без неї немає прогресу сприймання музики, немає еволюції музичної культури" [19, с. 25]. Г. Чиж виводить таку закономірність: рівень мислення багато в чому визначається кількістю і якістю "накопиченої" в пам'яті інформації. У свою чергу, музична пам'ять визначає інтонаційний фонд, на основі якого відбуваються осмислення інтонаційних моделей у розгортанні музичного цілого. Формування його можливе лише в процесі музичного мислення [235, с. 65].

Якість пам'яті характеризується наступними властивостями: швидкістю, точністю запам'ятовування, надійністю зберігання, активністю

волі до запам'ятовування, готовністю уваги. Запам'ятовування буває: безпосередньо звукове, яке ґрунтується на наслідуванні; механічне, пов'язане з руховими рефлексами виконання на інструменті; логічне, змістове – засноване на розумінні, у процесі якого використовуються знання. На додаток до цього в музичній педагогіці зустрічається зорова пам'ять.

У сучасній музичній психології існують такі два поняття, як внутрішнє слухове уявлення та музична пам'ять. Їх об'єднує загальне визначення як здібності до утримання, збереження та актуалізації музично-слухових вражень. Однак Н. Кьон зазначає, що співвідношення внутрішньослухового уявлення та музичної пам'яті не однозначне. Музична пам'ять розуміється більш широко, ніж внутрішньослухове уявлення. Вона охоплює актуалізовані та пасивні образи, які накопичилися у процесі музичного досвіду. Але й внутрішньослухове уявлення може виходити за межі знайомого, збереженого пам'яттю. Вона є діяльністю фантазії, яка розуміється як реалізація у вигляді творчої уяви, вільне оперування музичним матеріалом, який, зберігаючись у пам'яті, складає основу створення нових форм [90, с. 61].

Аналізуючи здібність до зберігання та актуалізації внутрішньослухових уявлень, Н. Кьон наголошує на наявності таких різновидів пам'яті: *ультракоротка*, *короткочасна* та *довготривала*, а також *оперативна* [90, с. 62]. Ультракоротка – це відображення та реакція на окремі короткі слухові враження, головним чином – на якісні характеристики звуку: висоту, тембр, динаміку. Ці людські можливості пам'яті лежать в основі сприймання та запам'ятовування звуків як явищ сонорного типу.

Короткочасна пам'ять забезпечує запам'ятовування мотивів, фраз, мелодій. Вона зберігає музичний образ нетривалий час. У музичній психології виокремлюють також таке поняття, як *первісні слухові уявлення*. Ці первісні, розмиті, нетривкі слухові образи мають пасивну форму та актуалізуються під час реального звучання матеріалу.

Довготривала пам'ять виникає завдяки повторенню і закріпленню короткочасних первісних слухових образів. У цьому процесі вони стають міцними, надовго зберігаються і, головне, створюють *музичний тезаурус* ("банк музично-образних уявлень") [90, с. 63]. У музичній діяльності потрібно приділяти велику увагу розвитку довготривалої пам'яті, оскільки ця здібність відіграє вирішальну роль у процесі музично-інтонаційного мислення. Довготривала пам'ять, підкреслює Н. Кьон, забезпечує зберігання конкретних мелодій, складних творів з

їх мелодичними, гармонічними, фактурними особливостями (у досконалому вигляді – у тембровій, динамічній, артикуляційній забарвленості), цілісного та деталізованого слухового образу.

Оперативна пам'ять визначається як здібність до актуалізації узагальнених та конкретних слухових образів. Ця пам'ять використовує раніше засвоєні, накопичені слухові образи у виконавстві.

Сприймання та виконання музики безпосередньо залежить від запасу інтонацій (музичного тезаурусу), що зберігаються у пам'яті людини, а також набуваються під час постійного спілкування з найкращими зразками музичної спадщини минулого та сьогодення [151, с. 8]. Під *музичним тезаурусом* розуміється структурне знання музики та про музику, яке склалося завдяки особистому та колективному пізнанню. Це поняття має дві форми існування: усну та письмову. Перша – спирається на невербальні уявлення та зв'язки з системою кодів емотивного та слухового характеру, що зумовлено природою даного виду мистецтва, яке оперує звуковими та інтонаційними одиницями, звертається до чуттєвого, психологічного начала особистості. Друга форма музичного тезаурусу – вербальна. Вона припускає фіксацію знань у названій комунікативно-творчій сфері в тезаурус-словнику або певним чином організованому комплексі даних, що підлягають каталогізації та індексації [64, с. 3].

У процесі накопичення слухового досвіду в учнів формуються *слухові стереотипи*. Формування слухового стереотипу важливе для становлення музиканта-професіонала. Т. Філімонова звертає увагу на недостатність використання тих музичних матеріалів, в яких легко упізнаються закономірності одного і того ж стилю. Таке ставлення веде до стандартизації мислення, звички мислити "за шаблоном". Для виховання гнучкого та активного музичного слуху, разом з формуванням слухового стереотипу, слід паралельно формувати практичні навички для його подолання. Це завдання виконується завдяки використанню стилістично-різноманітного матеріалу в курсі сольфеджіо на усіх етапах музичного навчання [151].

З педагогічної точки зору Б. Яворський радить "вивільняти свободу сприйняття протиставленням різних принципів організації різних епох" [20, с. 53]. Учений наполягає на необхідності використовувати для музичних диктантів стилістично визначені художні приклади. "Ті приклади, що не розміщуються з урахуванням історичності і стильових ознак, позбавляють виклад ясності, логіки мислення" [20, с. 53].

Цінним є використання тих зразків, які спеціально створювалися для навчання. Ці твори містять комплекс технічних та виконавських завдань, характерні риси музичної мови композиторів, національного стилю.

Так, "Мікрокосмос" Б. Бартока є ідеальним прикладом, який можна застосувати як у виконавському класі, так і в курсі теоретичних дисциплін. Б. Барток зауважував, що "не можна бути піаністом, не будучи музикантом" [117, с. 44]. Композитор задумав "Мікрокосмос" не тільки як школу фортепіанної гри, але й як твір, у який закладено основи виховання музичного мислення.

Цінними є поради Б. Бартока, в яких пояснюються особливості музичної мови, дається характеристика імітаціям, оберненням, канонам, різним ладам (дорійському, лідійському, фрігійському, міксолідійському, пентатоніці). Для засвоєння того або іншого засобу виразності композитор радив: синкопу підтримати рухами (наприклад, тупати ногою) у співвідношенні з ритмом, який записаний між рядками (п'єса № 9). У п'єсі № 14 композитор пропонує заспівати цей номер двом учням, також на фрази мелодії "запитання" та "відповіді" дібрати вірші. Б. Барток надавав великого значення творчим формам музикування: співу, акомпанементу, грі в ансамблі, читанню з нот, транспозиції та транскрипції [24].

Отже, "Мікрокосмос" демонструє особливості музичного мислення ХХ століття, які виходять за межі класичних уявлень. З методичної точки зору, багатозначність кожної п'єси дає можливість застосовувати їх на етапі формування музично-інтонаційного мислення.

Формуючи музично-інтонаційне мислення, слід звернути увагу на таке поняття, як *уява*. У психології уява (фантазія) – це психологічний процес оперування образами (уявленнями) та синтезу нових образів. Існують різні способи побудови нових образів: аглютинація – з'єднання частин та властивостей різних предметів в одне ціле; гіперболізація – перебільшення та применшення величини, сили, значення предмета; типізація – виділення суцього, характерного у більшості фактів. Уява є основою наочно-образного мислення та творчості; бере участь у регуляції емоційних станів людини; завдяки їй планується діяльність та формується внутрішній план дій [37; 76].

В аспекті музичної психології О. Давидова визначає уяву як створення нових образів на основі наступного сприйняття. Чим воно активніше, тим яскравіше внутрішнє уявлення. Р. Шуман писав: "... Ти музикальний, якщо в новому творі приблизно відчуваєш, що повинно

бути далі, і в знайомому творі знаєш це напам'ять, – словом, коли ... музика в тебе не тільки в пальцях, але в голові та в серці" [241, с. 16–17]. Г. Нейгауз підкреслював: "Тільки вимаганням від роялю неможливого досягаєш все можливе... Це означає, що уява є бажанням випереджати реальне можливе" [152, с. 78].

Зазначимо, що велике значення для всіх видів музичної діяльності має розвиток *внутрішнього слуху*. Здібність передчувати звучання, оперувати музично-слуховими уявленнями може забезпечити творче ставлення до виконання та слугує контролем за якістю виконання.

Завдяки внутрішньому слуху музиканти подумки уявляють звучання твору до його виконання, а також під час виконання, що дозволяє контролювати реальне звучання. Цьому феномену надають великого значення музиканти, психологи, педагоги. Так, Б. Теплов підкреслював: "Внутрішній слух ми повинні визначити... не просто як здібність уявляти собі музичні звуки, а й як здібність за власним бажанням оперувати музичними, слуховими уявленнями" [216, с. 174]. А. Щапов зазначав: "... однією з важливих функцій музичного слуху є здібність передбачати розгортання музики під час самої гри" [242, с. 12].

Серед методів формування та розвитку внутрішнього слуху зорієнтуємося на основних: підбір музики по слуху (цей вид діяльності вимагає від виконавця ясних та чітких слухових уявлень); виконання твору (навчального репертуару) в повільному темпі з налаштуванням на передчуття наступного розгортання музики; виконання музичного твору засобом "пунктиру" (одну фразу "вголос", другу "подумки", зберігаючи злиття звукового руху); беззвучна гра на інструменті; прослуховування маловідомих творів зі стеженням за нотним текстом; засвоєння музичного матеріалу шляхом заглиблення в його виразну сутність через виконання подумки з нот; вивчення напам'ять завдяки музикуванню подумки з нот [233, с. 78–79].

Внутрішній слух Б. Яворський вважав найважливішим, оскільки він слугує основою музичного мислення. "Внутрішній слух надає музиканту-виконавцю: здатність швидко орієнтуватися у творі, досягати його в цілому, уявити співвідношення частин, розділів, оперувати музичними уявленнями, подумки створювати чіткий конкретний виконавський план, який мобілізує волю музиканта, керує вибором необхідних засобів втілення. З накопиченням досвіду на базі внутрішнього слуху відбувається **формування музичного мислення**" [20, с. 54]. За класифікацією Б. Яворського, музичний слух поділяється на такі різновиди:



*слух строю* – відчуття правильності співвідношення; *слух ладу* – здатність установити устої та неустої в межах музичних систем та взаємовідношення систем; *слух часовий*; *архітектонічний слух*; *чуття логіки*.

Серед форм педагогічної роботи з розвитку слуху та музичного мислення Б. Яворський рекомендував і запроваджував у навчальному процесі для музикантів усіх спеціальностей спів у хорі, диригування хором, сольфеджування гармонічних схем (яке формує логіку голосоведення та ладового тяжіння) і, головне, слухання музики.

Теоретичне вчення Б. Яворського має слухову спрямованість. Питання щодо виховання слуху вчений ставив широко. Організація слуху, на думку вченого, має єдине джерело походження: виховання певної культури слухового сприйняття, поява "внутрішнього слухового налаштування" [21, с. 136]. З поняття *внутрішнього слухового налаштування* Б. Яворський виокремлює **якості слуху**. Саме це він вважає опорою музичної свідомості та музичного мислення.

Термін *ладове налаштування* часто зустрічається в працях з методики сольфеджіо, а також у працях, які розглядають психологію музичного мислення та музичного слуху. Музичний процес для Б. Яворського – це простежування формування та функціонування внутрішнього слухового налаштування, яке організовує мислення в процесі сприймання. Обов'язковою умовою внутрішнього слухового налаштування є **увага**, яка може "встановити, безперервно утримувати й активно спрямовувати відповідне внутрішнє слухове налаштування впродовж певного проміжку часу" [247, с. 9].

Б. Яворський розрізняє внутрішній слух – справжній, автентичний, музикантський, що характеризується самостійністю, активністю; та слух зовнішній – стандартизований (пасивне сприймання, яке виховане на звичці перебудовувати слухову реакцію "на стандарт"). Учений вважав, що при зовнішньому слуху відбувається "сприймання окремих звичних і тому бажаних звукових моментів і відкидання небажаних... Внутрішнє налаштування не піддається новій організації звукових явищ" [247, с. 11]. Відповідно, в нормальній слуховій реакції здійснюються звичні асоціації, які заважають внутрішньому слуху вільно реагувати на вплив нового.

Музикознавець Ю. Бичков тлумачить поняття *ладового налаштування* як особливого психологічного механізму, який регулює процес осмислення та оцінки звукових елементів і формує з них ціле. Звуко-ряд, система устоїв та неустоїв, функціональна структура ладу

створюють у нашій свідомості ладове поле (налаштування). Окремі звуки та мелодичні звороти, які потрапляють у ладове поле (при багатоголосному викладі – акорди та акордові послідовності) набувають ладової якості. Учений підкреслює, що включення налаштування у процес інтонування зумовлює її постійну зміну, необхідність переналаштування. Залежно від ступеня індивідуалізації ладового процесу налаштування може бути інерційним (якщо воно впливає із закономірностей музичної мови) та ініціативним (якщо воно побудоване на особливостях конкретного процесу інтонування). Стійкість та нестійкість виявляються у ладі на різних рівнях.

Ю. Бичков звертає увагу на феномен налаштування та переналаштування, виокремлюючи два протиставлення:

1) ладові системи, які досягли рівня естетичної гармонічності, під впливом інтонаційно-змістових факторів внутрішньо розхитуються та трансформуються, заново гармонізуються, але вже у новій художній якості. Трансформація може бути закріплена у суспільній музичній практиці або стати особистою творчою знахідкою;

2) ладові процеси характеризуються взаємопроникненням інерційних та ініціативних начал. Інерційність означає опору на закріплену систему, тобто на ладовий звукоряд та корелюючий з ним набір мелодичних поспівок. Ініціативність – це створення нового, відхилення від раніше закріплених шляхів розвитку; але при цьому не ігнорується початковий, базовий ладовий стан [40].

В сучасній музичній педагогіці розвитку внутрішнього слуху приділяється велике значення. Завдяки цьому сформувалося багато різнобічних методик. Методичні принципи різних авторів відображаються в збірниках із сольфеджіо. Саме сольфеджіо має можливість поставити завдання формування та розвитку внутрішнього слуху.

Одна з найбільш поширених систем розвитку слуху кінця XIX – початку XX століття була інтервальною. Вона ґрунтувалася на вивченні інтервалів від будь-якого звуку вгору та вниз. Мелодія розглядалася як сума інтервалів. Ні ладове розташування, ні структура мелодії при цьому не усвідомлювалися та не були орієнтиром (І. Руденко, Н. Ковалевський, Я. Мединиш).

Методика чеського педагога М. Долежила передбачає два напрямки: перший – базування на ладових відношеннях ступенів мажору та мінору; другий – засвоєння інтервалів від будь-якого звуку вгору та вниз поза ладовими зв'язками [73, 222].

Існує інша система – гармонічна (І. Дубовський, Г. Вальдман), в якій за основу береться акорд, тобто гармонія тоніки, субдомінанти та домінанти, а ступені ладу розглядалися як звуки, які склали акорд тієї або іншої функції. Так, німецький педагог Г. Вальдман радить звертати увагу на гармонію під час написання диктантів. Потім учневі пропонувалося імпровізувати мелодичні та ритмічні варіанти мелодії на фоні тих самих акордів у різних тональностях. Ускладнення матеріалу погоджувалося з програмою класичної гармонії. Також багато уваги приділялося фігураціям різного роду та використанню в мелодії звуків розкладених акордів [73].

Особливу увагу привертає до себе угорська релятивна система, створена З. Кодаєм. Початковий етап будується на ритмічному вихованні та використуванні ручних знаків. Найголовніше в цій системі те, що навчання починається з найпростіших мелодичних поспівок. "Поспівка, – писав Б. Асаф'єв, – інтонаційний конструктивний елемент мелодії – утворює групу пов'язаних тонів, що становлять мелодійний зворот або рельєф. Так, щоб засвоїти значення пісенності, суть пісенного стилю і форму наспіву через їх інтонацію, необхідно привчити слух до характерних пісенних зворотів-поспівок" [16, с. 19–20].

У сучасній музичній педагогіці подібного принципу дотримується методична система В. Брайніна. Музикант-педагог пропонує відразу ж учити невеличкі, не поділені на складові музичні думки. Це можуть бути два-три звуки, які об'єднуються певними ладовими та ритмічними відношеннями. *Поспівки* містять конкретну інтонаційну інформацію та створюють стилістичний контекст. Наприклад, мотив, який типовий для європейської музики, проспівується, програється:



Цікаво те, що учень, не знаючи нот, засвоює ладові та ритмічні формули. У такий спосіб ці інтонації міцно осідають в його свідомості і перетворюються на зрозумілий образ. Далі процес навчання будується на поступовому засвоюванні основного інтонаційного фонду класики, романтики тощо.

У цьому зв'язку можна згадати методологічні принципи Л. Робустової. Теоретик звертається до мовної та музичної інтонації, підкреслюючи походження і єдність понять. У педагогічному аспекті до

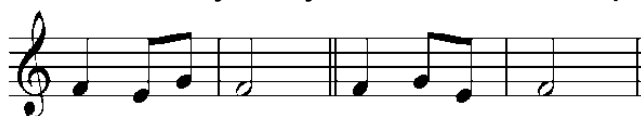
цього питання звертався Б. Асаф'єв, пропонуючи як один із прийомів роботи "музичне читання". Наслідуючи його ідеї, Л. Робустова підкреслює, що "найбільш доступним для музичного сприймання дитини є інтонації біогенного типу (тобто інтонації стогону, виклику, запитання тощо). Ці інтонації посідають чільне місце у словесному лексиконі людини" [179, с. 244]:



Музичні еквіваленти інтонації стогону (А), запитання (Б), ствердження або виклику (В).

Прості ладові структури повинні засвоюватися практично, тобто в живому інтонуванні. Б. Асаф'єв писав: "З інтонаційної точки зору, кожен інтервал досягається (усвідомлюється) слухом, і мелодія, по суті, є виявом інтервалів" [19, с. 218]. Учений зазначав, що "кожен інтервал закріплюється в музиці – завдяки передаванню життєвої практики – як носій емоційно-смиислового тону, як інтонація, що сформувалася і закріпилася, як вокальна або інструментальна експресія, як резонанс відчуттів, які викарбувалися в даному постійному звуковідношенні" [19, с. 239].

Дотримуючись поглядів Б. Асаф'єва, Ю. Бичков пропонує інтервал секунди або терції подавати як побудований з них пісенний матеріал. Також теоретик наголошує на значущості виховання відчуття стійкості та нестійкості, оскільки поняття ладу містить поняття тоніки. Наприклад, такі поспівки можуть бути одним з "ембріонів" тональності.



Із засвоєнням елементарних ладових звукорядів здійснюється засвоєння певного набору мелодичних поспівок. Так, музикознавець наводить приклади, де секундовий лад включає в себе чотири поспівки, терційний лад, відповідно, – більше.



Ці мелодичні поспівки мають емоційно-сміслову інтерпретацію. Емоційний заряд, який відчують учні під час співу матеріалу, дадуть можливість сформувати та розвинути інтонаційний слух. Саме він і буде слугувати одним з головних компонентів у процесі музично-інтонаційного мислення.

Безумовно, однією з важливих сторін методики виховання мелодичного слуху є знакове фіксування звуковисотних співвідношень. Під час нотного запису часовий музичний образ перетворюється на просторовий образ. Музика починає засвоюватись не тільки слухом, але й очима. Око починає брати участь у процесі слухання музики. Ю. Бичков пише, що "зорові образи здатні досягати динаміки мелодичного руху: через нотний запис до його сприймання підключаються зорові асоціації та емоційний досвід, пов'язаний з оцінкою руху в просторі... Виникає специфічне підкріплення смислової сторони інтонування" [40].

Багато педагогічних систем у процесі розвитку мелодичного слуху, як основи формування музично-інтонаційного мислення, спираються на релятивну методику. Так, складові назви ступенів у методичній системі В. Брайніна, запозичені в естонського хормейстера Х. Кальюсте, системою ручних жестів Дж. Кьорвена – З. Кодая, а також графічними та кольоровими символами. На основі взаємозв'язку між ступенями ладу та кольорами спектру В. Брайнін створив схему, яка показує функціональне відношення ступенів мажоро-мінору. Завдяки цьому формуються механізми реагування на інтонаційну інформацію.

Отже, розвиток музичного мислення В. Брайнін безпосередньо пов'язує з розвитком музичного слуху. Він поділяє музичний слух на два види – *реєструвальний* і *прогнозувальний*. Реєструвальний слух визначає музично-слуховий феномен, дає можливість позначити його умовним найменуванням, але не дає можливості припустити, який наступний за ним в музичному творі елемент найбільш ймовірний. Це і є те, що звичайно називають слухом. Прогнозувальний слух – це ймовірне слухове мислення. Такий слух дозволяє робити найбільш імовірні припущення, це слух, побудований на очікуваннях.

Розвиваючи музично-інтонаційне мислення, В. Брайнін створює теорію та методику формування музичного інтелекту, основний зміст яких розкривається в наступних положеннях:

а) розвиток прогнозувального сприймання, тобто такого, під час якого слухач не тільки реєструє звукові феномени, які сприймає, але й може робити інтуїтивні ймовірнісні припущення щодо того, які

феномени будуть з'являтися далі у звуковому потоці, що сприймається. Лише таке сприйняття активне;

б) систематизація музично-культурної інформації не за хронологією і не за формами та жанрами, а відповідно до поступового нарощування інтонаційного словника. З точки зору загальноприйнятого уявлення, загальноновживаної, загальнопоширеної думки про системність, культурний тезаурус, який ми отримуємо у такий спосіб, може здаватися хаотичним. Зате при такому підході забезпечується як розуміння, адекватне можливостям учня, так і підтримування постійного інтересу;

в) центральним музичним феноменом, навколо якого вибудовується весь дидактичний курс, повинна бути не звуковисотність і не тривалість, не мелодичний інтервал і не гармонічна функція, не такт і не твір, а виразно відмежована від свого оточення музична фраза;

г) гра на музичних інструментах вторинна, спів і слухання музики – первинні. При цьому ознайомлення із будь-яким, навіть інструментальним твором, повинне передбачати проспівування напам'ять хоча б одного мотиву, що повторюється в цьому творі. Мимовільне незумисне співінтонування в процесі слухання буде підтримкою сприйняттю, що не дає відключитися від слухання [261].

Отже, музично-інтонаційне мислення ґрунтується на внутрішніх уявленнях (внутрішньому слуху), на досвіді, на запасі слухових образів у пам'яті, на знаннях, які допомагають узагальнювати, створювати асоціації (Б. Асаф'єв, О. Давидова, В. Медушевський, М. Михайлов, Б. Теплов, Б. Яворський та ін.). Музично-інтонаційне мислення дає можливість розуміти та називати те, що чуєш, подумки уявляти та чути елементи музичної мови, читати – отже, чути написану музику [73, с. 30].

Розглядаючи питання рефлексії як складової структури музично-інтонаційного мислення, знаходимо такі важливі для нас думки.

Рефлексія відіграє особливу роль у процесі музично-інтонаційного мислення. Процес рефлексії означає звернення свідомості на самого себе, розмірковування над своїм психічним станом. У філософському аспекті рефлексивний акт розглядається як здібність, яка реалізується в процесі мисленнєвої діяльності. Рефлексивний акт розгортається у мисленні завдяки мовній реальності.

Музична рефлексія, на думку І. Унжакової, – це *стан душі*, яка здатна у музичному просторі "показуватися" у способі своєї даності,

оскільки така форма рефлексії виявляє внутрішню здатність ідеї до здійснення.

Процес музичної рефлексії є найвищим ступенем інтенціональності мислення при визначенні ступеня вираження ідеї. При цьому дослідниця підкреслює, що характерними рисами музичної рефлексії є відсутність етапу завершеності у процесі оформлення ідеї, оскільки вона не доходить до свого кінцевого результату. Відповідно, це процес утримання виразності в її становищі без переходу в іншу, опосередковану сферу, яка і є реальністю мови [221, с. 16].

Музична рефлексія виступає як усвідомлення своєї здібності сприймати музику, інтерпретувати власні враження від прослуханої музики, розуміти її, насичувати її власним особистісно значущим смислом.

Рефлексивний аналіз будується на основі процесів самоусвідомлення себе у музиці, рефлексивних інтерпретацій сприймання та розуміння музичних творів, опису власних вражень від музики, музичної діяльності. Механізм поширення сфери музичної рефлексії здійснюється завдяки поетапному опису музичних вражень.

У музичних вищах студенти починають усвідомлювати світ з усіма явищами на прикладі свого досвіду, формування своїх власних навичок, вивчення філософії, естетики, психології, літератури, музики тощо. У процесі усвідомлення особистість щоразу виконує для себе конкретне виховне завдання, яке робить певний вклад у його світогляд.

Проблема музичної свідомості як самостійної категорії, яка має специфічний зміст і структуру, висвітлюється в працях Б. Асаф'єва, М. Блінової, А. Сохора, Б. Теплова, Г. Ципіна, Б. Яворського та ін. Такі вчені, як М. Арановський і В. Максимов, музичну свідомість розглядають як складову музичного мислення і музичного сприймання.

Музична свідомість, у науковому розумінні, це процес психічного відображення музичної діяльності, яка спирається на знання та розуміння музики. Цей процес існує в активності суб'єкта щодо музичних явищ та виховується в різних видах музичної діяльності. Формуючи музично-інтонаційне мислення студентів, необхідно розвивати сферу їх музичної свідомості завдяки створенню спеціальної художньо-естетичної атмосфери їх спілкування з музичним мистецтвом в умовах організованої рефлексивної діяльності (В. Федорчук).

Головною умовою рефлексорної діяльності майбутніх учителів є внутрішній діалог, який, за визначенням В. Федорчук, є необхідним чинником музично-пізнавальної діяльності на основі рефлексії.

Дослідниця звертає увагу на те, що "реалізація внутрішньодіалогового потенціалу сьогоднішніх студентів дасть змогу формувати у самих педагогів та їхніх учнів здатність до відкриття під впливом музики самих себе, свого внутрішнього "Я", усвідомлювати власну сутність, вдосконалювати підготовку студентів до міжособистісної взаємодії в навчально-виховному процесі та до організації музично-пізнавальної діяльності" [222].

Музично-інтонаційне мислення існує в різних сферах музичної діяльності: в оцінці, виконавстві, створенні музики (імпровізації). Так, у створенні музики продуктом мислення є музичний твір, у виконавстві – його інтерпретація. Проблема створення музики та інтерпретації (продуктивної та репродуктивної творчої діяльності) приділяли багато уваги музиканти-педагоги.

Музична діяльність залежить від наявності творчих здібностей та їх розвинутості. Дана проблематика посідає особливе місце у музично-педагогічній системі Д. Кабалевського, який зазначав, що "всі форми музичних занять у школі повинні сприяти творчому розвитку учнів, тобто формувати в них прагнення до самостійного мислення, до вияву особистої ініціативи, прагнення зробити щось нове, найкраще" [84, с. 35]. Ці вимоги відносяться не тільки до учнів загальноосвітніх шкіл, але й до студентів професійних закладів музичної освіти. Отже, щоб виховувати означені якості у школяра, потрібно сформувані їх у майбутнього вчителя музики.

Формуючи творчі здібності дітей, Б. Яворський у педагогічній практиці залучав різноманітні асоціації: зорові, звукові, моторно-динамічні, вербально-комунікативні. Особливе місце відводилося музичним асоціаціям, в основі яких лежить жанрова природа музики, її **інтонаційний** зміст. Розвиваючи асоціативне мислення, вчений закладав основи різних видів художньої діяльності і через них стимулював музичну творчість.

В методиці Б. Яворського та його послідовників широко використовувався принцип колективної творчості. Прикладом можуть слугувати вокальні імпровізації, які не були суто індивідуальними: один учень доповнював інших. Проте великого значення у формуванні творчої особистості Б. Яворський надавав індивідуальному підходу за допомогою творчих завдань.

У становленні творчості він виділяв п'ять етапів: накопичення вражень; спонтанне вираження творчого начала у зорових, сенсорно-моторних, мовних виявах (колективна творчість); рухові, мовні, музичні



імпровізації; ілюстративність у малюванні; створення власних композицій, які є відбиттям якого-небудь художнього враження; створення одноголосних пісень, віршів, прозаїчних мініатюр, пластичних композицій, теоретичних робіт (письмових аналізів структури твору, засобів музичної виразності), створення малюнків (домінування індивідуальної творчості); музична творчість – написання пісень (одноголосні, двоголосні), фортепіанних п'єс [17; 136].

Питання творчої діяльності як процесу музичного мислення розглядав Б. Асаф'єв. Учений обґрунтував ідею "викликання творчого дарунку", тобто здібності винаходити та комбінувати матеріал [17, с. 91]. Але йдеться не про виховання композиторів, а радше про викликання творчого музичного *інстинкту*. "Художній інстинкт, – пише В. Медушевський, – духовно-рухоме начало музичного мислення, живуча сила, в присутності якої правильно зав'язується плід творчого задуму та органічно дозріває. Це камертон, який забезпечує правильне налаштування процесу мислення. Мислення ж – це зав'язування та дозрівання плоду" [122, с. 26].

До ідеї інстинкту як початкової ланки творчого процесу звертається низка музикознавців (М. Бонфельд, А. Муха, М. Старчеус). Так, М. Бонфельд наголошує на важливості у мистецтві *інсайту* (*insight* – спалах, осяяння) як особливого вияву інтуїції. Акцентуючи роль інтелекту (вмінь розуміти, оцінювати, бачити перспективу результату), що діє позасвідомо, він робить висновок щодо художньої творчості як процесу, в якому "спалахи зливаються в мерехтливую лінію" як безперервний, прихований від усвідомлення мисленнєвий процес – континуальне мислення (лат. *continuum* – безперервний, тобто той, що не ділиться, недискретний) [121].

Учений характеризує співвідношення інтуїції і континуального мислення так: інтуїція – це частковий випадок континуального мислення, його вияв у найбільш інтенсивній і результативній формі, коли питання або поставлене завдання каналізують потужні неусвідомлені мисленнєві процеси, і одразу ж народжується очікуваний результат. Континуальне мислення виявляється на рівнях створення, виконання і сприймання музики як вияву її "вічної таємниці" – симультантності, тобто одномоментності. Водночас континуальне мислення (при всій його унікальній неповторності для кожного індивіда) є відбитком законів вищої гармонії, впорядкованості та краси.

М. Старчеус визначає, що творчість – це не стільки реалізація наміру, скільки випередження його, тобто реалізація ніби випереджає

намір, рука веде думку. Проблема інтуїції, зазначає вчена, виникає там, де є багатозначність, багатоваріантність у когнітивному полі творчої діяльності. Інтуїтивна дія – це безпосереднє оперування речами; коли способи дії незрозумілі, знання та досвід вичерпані, підказати рішення може тільки внутрішня "логіка речі". Тому інтуїтивні знахідки усвідомлюються як несподівані, непередбачувані явища – як відкриття [208, с. 11].

Методологічне значення для розуміння творчого процесу мають думки А. Мухи. Музикознавець обґрунтовує таке поняття, як *творча орієнтація*. У загальному плані під орієнтирами творчого пошуку розуміються всі початкові різноманітні уявлення про майбутній твір, тобто всі умовні, попередні абстрактно-змістові реалії, які творчою уявою композитора вільно трансформуються, варіюються, комбінуються, відбираються, упорядковуються та закріплюються у новоствореній конкретно-змістовій цілісній формі [143, с. 134]. А. Муха виокремлює такі сфери орієнтацій: *орієнтації на дійсність* (ідейно-тематичні, змістові орієнтири); образно-емоційні орієнтації (суб'єктно-психологічні орієнтири); орієнтація на музичне мистецтво – народне та професійне (музично-специфічні орієнтири) [143, с. 137–143].

У процесі навчання музиканта розвиток творчих навичок та здібностей відбувається у ході вивчення цілого комплексу теоретичних та виконавських дисциплін. Розглядаючи питання розвитку творчих навичок у курсі теоретичних дисциплін (елементарної теорії музики, сольфеджіо, гармонії, стильової гармонії, аналізу музичних творів), можна визначити різноманітні методичні підходи до розвитку творчих здібностей. Ці дисципліни мають важливе значення у процесі підготовки студентів виконавських спеціальностей і майбутніх учителів музики.

Перші джерела цінних методичних вправ з композиції та імпровізації надійшли з початку середніх віків. Так, реформатор музичної педагогіки, нотного письма та сольмізації Гвідо д'Арецо у трактаті "Малий посібник у науці музики" (1020–1030 рр.) пропонує методику створення наспівів на основі випадковості. Цей процес нагадував моделювання імпровізаційної творчості, тобто гру у композицію, яка витримана у дусі співацького та педагогічного експерименту [193, с. 12].

Перший етап полягає в наступному:

- 1) вписуються підряд позначення звукоряду літерами;

2) під існуючим звукорядом випикується ще один рядок, який складається з голосних літер латинського алфавіту (таким чином, кожна голосна припадає на тон);

3) береться латинський текст і розписується по складах на шкалі звукоряду так, щоб кожна голосна відповідала тону, який на неї припадає.

Так виходить твір на основі випадковості, де тонова послідовність цієї мелодії залежить від довільно вибраного порядку голосних букв, а також від сполучення голосних латинського тексту, який теж вибраний довільно.

На другому етапі Гвідо д'Арецо ускладнює умови, пропонуючи додати під рядком голосних літер ще один, який би починався з іншої літери, котра не збігалася б з попереднім рядком. Далі латинський текст розташовується по складах. Але тут вже починається процес вибору.

Під час створення наспіву учень користується фактором індивідуальної волі та музичного смаку. На цьому етапі створення наспіву Гвідо д'Арецо закликав не насолоджуватися набутими результатами композиції, а намагатися отримати красивий наспів шляхом додавання та зміни тонів. Музикант-теоретик писав: "Ти повинен відшліфувати та очищати мелодію, як срібло, за допомогою власного музичного смаку" [193, с. 13]. Зазначимо, що такий принцип композитори стали використовувати у 50–60-ті роки ХХ ст.

Встановлено, що прагнення до творчості у шкільному віці більш активне, ніж у студентському. Незважаючи на пасивність у творчій діяльності (створенні музики), формування навичок написання музики та імпровізації стає необхідним.

Прикладом формування творчих навичок можуть слугувати методичні поради Д. Кабалецького. Так, на заняттях з імпровізації вимальовуються дві взаємозв'язані мети: перша – формування інтонаційного та ладового слуху; друга – розвиток творчої фантазії. Для цього пропонуються спеціальні вправи, такі як: продовжити запропоновану вчителем мелодію та завершити її на тоніці заданої тональності; імпровізація мелодії з виходом за межі звичайних мажоро-мінорних ладових відношень (наприклад, у цьому випадку мелодія може завершитися інтонацією "запитання", "незавершеності"); ритмічні імпровізації та імпровізації, пов'язані з виконавством, що змінюють характер, темп, динаміку виконання. Також необхідною вправою для формування музично-інтонаційного мислення є усвідомлена імпровізація з

опорою на розуміння того, що таке інтонація і як з неї (як з зерна) вирощується мелодія [84, с. 36].

Творчі методи роботи на заняттях з музично-теоретичних дисциплін сприяють розвитку музичних здібностей, творчої ініціативи у ставленні до музики, вихованню естетичного смаку, а також підвищенню ефективності навчального процесу. Так, на заняттях з *гармонії* такі види діяльності, як виконання гармонічних завдань та гра гармонічних послідовностей, вже мають творчий початок. Виконуючи їх, студент може висловлювати свою музичну думку. Важливою формою творчої роботи з гармонії є імпровізація за фортепіано. Цей вид діяльності допомагає глибше зрозуміти закономірності гармонічної мови, повніше усвідомити виражальну та формотворчу роль гармонії у комплексі з іншими компонентами музики в художньому цілому. Імпровізація розвиває творчі здібності, гармонічний слух, музичну пам'ять, почуття форми, стилю тощо.

Для оволодіння імпровізаційною технікою Т. Бондаренко визначає такі основні передумови: 1) розвиток навички виконавсько-творчого володіння музичним матеріалом (виконавська техніка); 2) вироблення навички миттєвого перетворення музичних образів на внутрішні слухові уявлення та їх реалізація у звучанні на інструменті; 3) високорозвинена слухова підготовка, в якій особлива увага повинна приділятися формуванню чітких уявлень, активного мелодичного та гармонічного слуху, музичного мислення, почуття форми, стилю тощо; 4) багатий та стилістично різноманітний музичний досвід, який передбачає знання інтонаційних стереотипів музики різних стилів (тезаурус); 5) здібність до перетворення наявних у пам'яті музичних образів та створення на цій основі нових [33, с. 58].

Імпровізація як самостійна творчість на уроках гармонії є складною діяльністю, в якій концентруються різні аспекти психічної діяльності, теоретичні знання, вміння і навички, сформовані у процесі навчання.

Уміння і навички імпровізації та композиції можна розвивати в курсі *стильової гармонії*, який передбачає розкриття інтонаційної концепції музики.

Як і в загальному курсі гармонії, стильова гармонія включає кілька видів практичної діяльності. Крім необхідності засвоєння теоретичного матеріалу, а саме розуміння гармонічних особливостей музичної мови композитора і стилю, студент повинен використовувати ці здобутки у виконавській та педагогічній практиці. Теоретичні здобутки можна

отримати завдяки аналізу музичних прикладів і виразити у вигляді *музичного моделювання*.

Музичне моделювання – це вид практичної діяльності, яка припускає створення прикладу (у будь-якій формі) за моделлю (модель головної партії сонати Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена або жанрового напрямку: вальсу, маршу, танцю, балади тощо).

Моделюючи об'єкт дослідження та вдосконалення, студент заглиблюється в його сутність, характерні властивості.

Процес музичного моделювання складається з таких етапів:

а) визначення мети моделювання та постановка завдання, аналіз твору, який підлягає моделюванню;

б) розробка моделі у вигляді ідей, які фіксуються схемою (тобто мелодичних, ритмічних, гармонічних, логіко-конструктивних засобів музичної виразності, які характерні для даного композитора, стилю або жанру). На цьому етапі відбувається створення моделі на основі попереднього інтонаційно-образного та контекстно-історичного аналізу для виявлення умов дії музичних закономірностей та проведення аналізу результатів;

в) процес музичної побудови методом перебору варіантів, порівняння, аналізу, зіставлення, міркування. Мета цього етапу – перевірка відповідності дібраних засобів музичної виразності характеристикам об'єкта, логічність побудови моделі;

г) аналіз результатів музичного моделювання. На цьому етапі відбувається порівняння отриманої композиції заданого твору шляхом виконання на інструменті, після чого робляться висновки щодо відповідності отриманої моделі характеристикам цього твору.

У процесі музичного моделювання відбувається конструювання складних інтонаційних поєднань, які визначають жанрові та стилістичні особливості музичного твору.

Методичні принципи розвитку творчих здібностей у процесі вивчення поліфонії наводить А. Чугаєв. Він стверджує, що саме створення творів у вільному стилі сприяє розвитку творчих навичок. У його методичній концепції важливе місце посідає *тема*. Музикознавець пише, що "музику створюють, виходячи з певного художнього задуму та використовуючи тверді знання певних об'єктивних закономірностей" [236, с. 144]. Так, розпочинаючи створення поліфонічного твору, потрібно поставити перед собою конкретну творчу мету. А саме: написання теми співучої чи неспівучої; за характером світлої, бадьорої, активної, м'якої тощо; за жанровістю – пісенної, танцювальної. Також учень

повинен уточнити питання щодо засобів музичної виразності, які визначають характер теми.

Наступний етап більш складний – вибір засобів (лад, ритм, мелодія та її рух, інтерваліка, хроматизм тощо), який має організуюче значення. Він дасть учневі "силу орієнтування, допоможе вирішити питання, як створювати тему, з чого почати, де саме шукати потрібні йому засоби виразності" [236, с. 145]. Головною метою створення матеріалу є внесення у творчу роботу елемента свідомості.

У процесі формування музично-інтонаційного мислення вирішальну роль відіграють аналітичні уміння особистості. "Музично-аналітичне уміння – це інтегральне утворення, що у взаємозв'язку та взаємозумовленості структурних компонентів (художньо-емоційного, логіко-конструктивного, пізнавально-емоційного) забезпечує продуктивність художньо-творчої діяльності" [165, с. 9].

І. Гринчук, спираючись на ідеї зарубіжних та вітчизняних філософів, психологів, музикознавців, педагогів, подає визначення музично-аналітичного уміння "як інтелектуального новоутворення, в якому фіксується набутий музично-естетичний (і ширше – культурологічний) досвід, що спирається на рефлексію, і реалізується можливість його використання для цілісного особистісно-орієнтованого осмислення музики через аналіз-інтерпретацію" [66, с. 9].

Музично-аналітичні вміння реалізуються в цілісному аналізі музичного твору. З методичної точки зору, цілісний аналіз, за визначенням Л. Мазеля, це розбір твору, зафіксованого у нотному запису. Але вчений підкреслює, що "розбір, про який йдеться, не проходить повз соціально-історичні та художні зв'язки твору, однак акцентує його власну індивідуальну виразність, присутність у ньому творчої знахідки, його своєрідність у відображенні явищ дійсності, у передачі загальнозначущих ідей та почуттів. Важливо те, що образний зміст твору розкривається через аналіз його структури та засобів" [159, с. 76]. Це визначення орієнтує на цілі та специфічні прийоми, на методику, якою користується дослідник у процесі цілісного аналізу. До них відносяться: 1) визначення зв'язку між образним змістом твору та його структурою і засобами (мається на увазі низка конкретних прийомів, які пов'язані з розкриттям семантики композиційних структур, окремих засобів музичної виразності та їх комплексів); 2) пошук рис індивідуальної виразності твору, авторських знахідок, своєрідність, тобто художнє відкриття.

Цілісний аналіз музичного твору Н. Очертовська подає у вигляді моделі системи методів його вивчення (див. схему 1):

## Зміст

---

*Концептуальний аналіз*
*Образно-драматургічний аналіз*
*Тематичний аналіз*
*Інтонаційний аналіз*
*Композиційний аналіз*
*Аналіз засобів виразності (мелодія, гармонія, ритм, поліфонія, тембр, фактура, динаміка тощо)*
*Аналіз матеріально-фізичного субстрату (акустичні методи)*


---

## Форма

У даній моделі, яка ієрархічно вибудована, видно зростання завдання аналізу змісту, переходу від аналізу елементів форми до вивчення елементів змісту. В цій методичній системі Н. Очертовська розташовує інтонаційний аналіз над композиційним та сукупністю методів аналізу окремих засобів музичної виразності. Інтонація в даній схемі – це "синтез, органічна єдність різних засобів музичної виразності на основі їхньої тієї або іншої історично зумовленої координації та субординації". Відповідно, дослідження інтонаційного процесу в творі подає нам "логіку розвитку окремих засобів музичної виразності, й осягнення, відкриття закону їх синтезу, що притаманне конкретній художній структурі" [159, с. 82–83].

Досліджуючи багатогранність методичних підходів до проблеми цілісного аналізу, ми бачимо єдину мету, а саме: розкриття механізму формування та функціонування твору як музично-художньої цілісності. Цей механізм уявляється як система організації ієрархії дій, операцій з вирішення проблеми, при якому на всіх етапах і рівнях дослідження у полі зору дослідника перебуває система в цілому [159, с. 85]. Для цього музикознавець пропонує поетапну методичну систему цілісного аналізу музичних творів.

Перший етап – створення гармонічного єдиного інтонаційно-образного уявлення про твір. На цьому етапі важливу роль відіграє розвинутий *інтонаційний слух*, який для музиканта-виконавця є важливим "інструментом пізнання художніх явищ". Н. Очертовська підкреслює важливість *наявності музично-слухових уявлень* індивіда.

Їх розвиток потребує постійного накопичення як музичних, так і позамузичних уявлень.

Другий етап цілісного аналізу пов'язаний з виконанням аналітичних операцій на різних рівнях твору (схема-модель цілісного аналізу музичного твору) з метою набуття інформації про їх участь у формуванні образно-емоційного змісту твору.

Третій етап – синтез отриманої інформації. На цьому етапі здійснюється відновлення цілісної системи з урахуванням даних минулого етапу. На такому ступені пізнання встановлюється глибокий, органічний взаємозв'язок між виділеними рівнями (окремих засобів виразності, інтонаційних, композиційних, тематичних тощо). На думку музикознавця, в результаті співвідношення отриманої інформації відкривається шлях до встановлення прямих кореляцій між ідейно-художнім рівнем твору та засобами його втілення [159, с. 86].

<b>Перший етап</b>	<b>Другий етап</b>	<b>Третій етап</b>
Цілісний аналіз на рівні слухацької інтерпретації (чуттєво-споглядальна конкретність). Діють механізми індуктивного, чуттєво-образного пізнання (мислення)	Цілісний аналіз – фон аналітичного процесу. Система аналітичних методів (див. схему 1). Діють механізми понятійного мислення	Цілісний аналіз – науково-художня інтерпретація. Синтез інформації, що була отримана на другому етапі у новій збагаченій конкретності. Діють механізми понятійного, чуттєво-образного та предметно-практичного мислення

Особливу увагу в методиці аналізу музичних творів вчена приділяє інтонаційному рівню. Інтонаційний аналіз, на думку Н. Очертовської, є опорним початком, який розповсюджується вширину (на рівень образної системи, концепції, драматургії) та вглибину (в систему, що формує інтонацію виразних засобів, матеріально-звукову організацію [159, с. 87]. Б. Асаф'єв писав: "Яку б не взяти музику – вона завжди інтонаційна система, і в умовах її завжди наявний інтелектуальний момент: її можна збагнути через форму" [18, с. 26].

Формування музично-інтонаційного мислення здійснюється у процесі виконавської діяльності, спрямованої на розкриття задуму



композитора, створення художнього образу. Отже продуктом мисленнєвої діяльності у сфері виконавства є *інтерпретація*.

Питанням теорії інтерпретації присвячені наукові розробки Є. Бодіної, Є. Гуренка, Г. Драговець, Н. Корихалової, В. Москаленка, С. Раппопорта П. Рікера та ін.; теорії музичного виконавства – Ф. Бузоні, Й. Гофмана, Г. Когана, Г. Нейгауза.

Процес інтерпретації науковці розглядають на двох рівнях: перший – це трактування змісту твору у вербальній формі, наступний – це творчий процес відтворення музичного твору виконавськими засобами на основі нотного тексту [110, с. 7].

В. Крицький визначає п'ять провідних положень художньої інтерпретації: 1) художня інтерпретація є результатом складної розумової діяльності й реалізується в єдності емоційного і логічного; 2) художня інтерпретація формується в процесі осягнення художнього твору, є результатом його розуміння; 3) основними діями, що становлять зміст художньо-інтерпретаційного процесу, є дії розпізнавання художньо-сміслових елементів твору та їх осмислення; 4) реалізуються дії в ході художнього аналізу як основного способу осягнення художньо-змістової сутності музичного творів на кількох рівнях (конкретно-чуттєвому, емоційному, образно-драматургічному); 5) матеріально-звукову реалізацію художня інтерпретація знаходить у виконанні [100, с. 31].

Отже, досліджуючи проблему формування музично-інтонаційного мислення, окреслимо наступні провідні методичні принципи: принцип усвідомлення структури музично-інтонаційного мислення; принцип активізації музичного сприймання; принцип накопичення музичного тезаурусу; принцип активізації творчої діяльності; принцип цілісного аналізу музичного твору; принцип розвитку музичної рефлексії.

## 2.2. Педагогічні умови формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів у процесі фахової підготовки

Процес формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики вимагає створення певних педагогічних умов. Як філософська категорія умова виражає відношення речі до явищ, що її оточують, без яких вона не може існувати. Умову складають середовище, обставини, можливості виникнення та розвиток чого-небудь [223, с. 466].

Специфіка музично-інтонаційного мислення, взаємодія його компонентів дали можливість визначити й обґрунтувати такі *педагогічні умови*:

- педагогічне керування процесом формування музично-інтонаційного мислення;
- розвиток мотивації до музичної діяльності;
- формування умінь музичного сприймання;
- створення ситуацій, які вимагають активізації музично-інтонаційного мислення;
- накопичення музичного досвіду, знань і музично-аналітичних умінь.

Процес формування музично-інтонаційного мислення вимагає **педагогічного керування**. О. Ростовський розглядає педагогічне керування як вираз сутності, характеру і функціонального аспекту виховної роботи, яка спрямовується на організацію навчальної та іншої суспільно значущої діяльності учнів, встановлення духовної спільності вчителів і вихованців, стосунків взаємної поваги і довір'я. Так, керування процесом музичного сприймання (компонента музично-інтонаційного мислення) вчений подає за такою схемою: "учитель, володіючи інформацією про учнів і музичний твір та орієнтуючись на мету педагогічної діяльності, планує і здійснює певні керівні впливи. Каналами зворотного зв'язку до нього надходить інформація про зміст і рівень сприймання, процес його перебігу, реалізацію керівних впливів, згідно з якою вчитель здійснює нові керівні впливи" [182, с. 85].

У музично-педагогічній системі об'єктом керування є людина – особистість з усіма її фізіологічними та психологічними особливостями. Формуючи музично-інтонаційне мислення майбутніх учителів музики, слід враховувати психологічні характеристики студентського віку, які визначаються як період пізньої юності або ранньої дорослості. У цей

період студент оволодіває всіма різноманітними соціальними ролями дорослої людини, отримує право вибору, набуває певної юридичної та економічної відповідності, має можливість включатися в усі види соціальної активності, здобувати вищу освіту та отримувати професію.

Нейрофізіологічні особливості студента пов'язані з розвитком центральної нервової системи. Серед найважливіших Л. Подоляк і В. Юрченко визначають такі:

- найменший латентний (прихований) період реакцій на будь-який зовнішній вплив подразників (у т. ч. і словесний сигнал), тобто найшвидше реагування на нього;

- оптимум абсолютної та розпізнавальної чутливості всіх аналізаторів (порогові значення чутливості периферичного зору, слуху й рухових центрів);

- найбільша пластичність кори головного мозку та висока гнучкість в утворенні складних психомоторних та інших навичок;

- найбільший обсяг оперативної (короткочасної) пам'яті, зорової і слухової модальності (існує залежність динаміки розвитку мнемонічних функцій від характеру діяльності людини: активна розумова діяльність сприяє вищим показникам пам'яті);

- оптимум розвитку інтелектуальних функцій, які припадають на 18–20 років;

- найвища швидкість виконання вербально-логічних завдань (комплексний характер мисленнєвих операцій при високому рівні інтеграції і різних видів мислення, гнучкого переходу від образного до логічного та навпаки);

- інтенсивний розвиток усіх видів почуттів, підвищена емоційна чутливість (подразливість) до різних обставин навколишнього життя [170, с. 50].

Залежно від особистості студента процес керування має бути гнучким. Так, у педагогіці етап виховного впливу не повторюється і зафіксувати його неможливо. В. Ражніков зазначав, що зміст діяльності викладача складають реальні творчі вчинки. Викладач створює творчі ситуації, які включають: діагностику особистого стану учня, напрям його мотивації (його налаштування, самопочуття, актуальні потреби – з чим прийшов на урок, що його хвилює, у чому причина його скутості тощо); послаблення дій особистих перепон (конформізм, комплекси тощо); надавання уроку часової форми, з кульмінаціями та спадами у

роботі, з чергуванням напруги та послаблення на різних рівнях, гри, показів, навіювання, входу та виходу з проблемних моментів [177].

Процес керування формуванням музично-інтонаційного мислення у своїй структурі містить *керування предметом, керування учнями, самокерування*.

Організація музично-освітнього процесу вимагає певних дій, серед яких можна виокремити:

*в організаційному аспекті*: підбір музичного матеріалу для сприймання, опрацювання його із детальним аналізом (акцент на інтонаційні особливості твору, композитора, стиль, жанр). Моделювання процесу майбутнього опитування, що ґрунтується на комплексному аналізі опрацьованого матеріалу, із залученням усіх студентів. Розробка відповідних вправ, які б сприяли формуванню музично-інтонаційного мислення. Урахування існуючих ефективних методик розвитку музичного мислення взагалі. Використання психологічних прийомів щодо активізації мисленнєвих дій;

*у соціальному аспекті*: прислухання до побажань студентів щодо організації уроку; творча, інтелектуальна співпраця з ними, моделювання планів удосконалення наступних занять. Ретельний аналіз запитань студентів та розробка програми плідної взаємодії з ними;

*у рефлексивному аспекті*: аналіз учителем ефективності як керівника навчального процесу на основі критеріїв реального покращення знань та результатів студентів. Планування своєї діяльності, яка б враховувала реальні можливості студентів. Проектування планів своєї співпраці з учасниками навчального процесу. Аналізування власних якостей як стратега й лідера, що працює на перспективу.

Наступною умовою формування музично-інтонаційного мислення є **мотивація до музичної діяльності**. У психолого-педагогічній літературі мотиви навчальної діяльності тлумачаться як "ідеальні сили" учіння. Процес навчання має свою закономірність, яка визначається наступними компонентами: "потреба – ситуація – установка – мотив". Цю структуру слід розуміти як механізм, де *потреби*, що потрапляють у певну *ситуацію*, створюють *установку на дію, що мотивується*.

Визначаючи мотив як об'єкт діяльності, О. М. Леонтьєв акцентує увагу на тому, що "роль загальної мети виконує усвідомлений мотив, який перетворюється, завдяки усвідомленості, на мотив-ціль" [104, с. 105].

Мотив є необхідним компонентом будь-якого акту поведінки. П. Анохін підкреслював, що будь-яка зовнішня інформація, яка надходить до центральної нервової системи, порівнюється з домінуючою у даний момент мотивацією та оцінюється відповідно до неї. Мотив є детермінантом і початковою ланкою процесу розвитку особистості. Таким чином, у процесі розвитку особистості постають наступні компоненти: *потреба, мотив, дія, мета*, а також *фактор зацікавленості* [7, с. 220].

Провідним фактором розвитку є *формування потреби*, яка визначається як усвідомлене та активне прагнення людини до певних умов життя та діяльності. Л. Виготський зазначав, що "думка народжується не з інших думок, а зі сфери потреб та інтересів, що саме слід шукати відповідь на "останнє чому" в загадці людського мислення. При усьому його значенні мислення саме по собі не є двигуном людської поведінки, а також діяльності... Таким двигуном є потреба" [194, с. 70]. Тому формування та зростання потреб, які пов'язані з процесом навчання, повинні бути у центрі уваги педагогів. Б. Ліхачов стверджував, що потреба, яка розвивається у процесі адекватної педагогічно організованої діяльності, зумовлює і розвиток відповідних здібностей [77, с. 18]. Тому головне завдання музичної педагогіки – це виховання потреб у спілкуванні з музикою, а вже потім оволодіння виконавським мистецтвом.

Емоційно-ціннісна сфера індивіда, яка відображає реальне ставлення до життя, є тим вихідним "полем" значущості, на якому розгортається музична мотивація як процесуальне явище. Тому тільки ті ідеї, почуття й образи, які потрапляють у реальні, життєві межі емоційно-ціннісної сфери особистості, можуть мотивувати її музичну діяльність [212, с. 77]. Відповідно мотивація музичної діяльності – найбільш істотний чинник, що характеризує спрямованість особистості музиканта.

Формування стійкого інтересу до музики, "соціалізація" цього інтересу визначається способами, зафіксованими в предметному матеріалі музичного мистецтва. Спрямованість слухача на музику стає музичною мотивацією тільки у міру того, як способи музичного вираження і розвитку стають внутрішніми способами вираження і розгортання емоційно-ціннісної сфери індивіда. Г. Тарасов зазначає, що соціальна форма вираження, яка задається музикою, одночасно задає і змістовний соціальний контекст почуттям, емоційним ставленням слухача [212, с. 184]. Логіка цілісного вибудовування способів музичного вираження і розвитку, відбита в "репертуарній політиці"

музичної педагогіки, характеризує форму організації, упорядкованості, генералізації музичної мотивації слухача.

Система музичних мотивів включає в себе дві групи мотивів, які мають ієрархію співвідношення між собою. З одного боку, це мотиви, які визначають ставлення особистості до музики і відображають позитивний досвід їх задоволення в музичній діяльності. Для індивіда ці мотиви є життєвими орієнтирами в музиці, які утворюють загальний смисловий контекст і визначають спрямованість музичного сприймання. З іншого боку, це мотиви виконавські, функція яких пов'язана з пошуком можливостей самореалізації в музичній діяльності. Основна функція цих мотивів – постійне знаходження засобів виражальної реалізації вихідних музичних спонук [212, с. 85].

Спонукальна і виконавська ланки музичної мотивації взаємозумовлені, оскільки будь-яка музична спонука включає в себе суб'єктивний і власне музичний аспекти; будь-яка музична спонука має знайти свою визначеність через засіб музичного вираження. Відтак диференціація спонукального і виконавського в музичній мотивації характеризує відношення актуального і потенційного, наявного й очікуваного, стійкого і мінливого тощо. Єдність спонукального і виконавського в музичній мотивації характеризує її, з одного боку, як стійке ставлення, спрямованість особистості, з іншого боку – як стійку форму реалізації цього ставлення [212, с. 86].

Становлення найпростіших форм музичної мотивації пов'язане лише з позитивним значенням для індивіда об'єктивних музичних впливів. Домінування індивідуальної вибіркової й активності в загальній системі детермінації музичної діяльності визначає соціальну специфіку музичних впливів. На думку Г. Тарасова, генезис музичної мотивації полягає у перетворенні суб'єктивних феноменів активності (почуттів, ставлень індивіда) на об'єктивні музичні форми активності [212, с. 139].

В умовах конкретної музичної діяльності виникнення різних форм музичної мотивації залежить від організації музично-перцептивного процесу в плані співвідношення "зовнішнього" (об'єктивно-предметного) і "внутрішнього" (суб'єктивно-особистісного). До першого відносяться: музичне мистецтво, мета й завдання музичної освіти, особистість учителя, умови проведення музичних занять; до другого – духовні потреби, художньо-пізнавальні інтереси, здібності, ціннісні орієнтації [6, с. 14]. На думку Г. Тарасова, саме суб'єктивна позиція слухача (навіть неусвідомлена) в інтерпретації ролі "зовнішнього" і

"внутрішнього" задає певну логіку формуванню його музичної мотивації [212, с. 140]. Генезис музичної мотивації буде різним залежно від пріоритету "внутрішнього" або "зовнішнього" як вихідних детермінуючих чинників навчально-виконавської діяльності.

Структура мотивації музичної діяльності охоплює, насамперед, такі провідні мотиви, як *музичні потреби, естетичні ставлення та музичні інтереси*.

Музична потреба людини – це суб'єктивно необхідна, стійка форма детермінації музичної діяльності, що періодично діє впродовж онтогенетичного розвитку особистості [212, с. 88]; позитивне, стійке ставлення людини до музичного мистецтва [104, с. 16].

Значення музичної потреби зумовлене її основними функціями: мотивувальною, комунікативною, пізнавальною, гедоністичною в їх єдності і взаємозв'язку. В структурі мотивації музичної діяльності потреби виконують роль спонуки до виявлення тієї чи іншої форми відображення: пам'яті, емоцій, відчуття, мислення, сприймання, волі, ілюзій тощо. Музична потреба виступає у двох формах: як потреба в засвоєнні духовних цінностей музичних творів і як потреба в самому процесі музичної діяльності.

У процесі формування музично-інтонаційного мислення слід дотримуватися логічної побудови потреб у музичній діяльності. Орієнтиром можуть слугувати загальні принципи логічного формування потреб: 1) виявлення у студента вже закріплених потреб або потреб, які знаходяться у стані становлення; 2) створення та загострення відповідних ситуацій; 3) планування та проведення студентам необхідної навчально-пізнавальної діяльності, що передбачає формування соціально корисних потреб, і на цій основі – формування світогляду, оволодіння широкими та глибокими знаннями своєї професії тощо [77, с. 45].

У низці умов формування музично-інтонаційного мислення особливе місце посідає **формування вмінь музичного сприймання**.

Відомо, що процес сприймання залежить від внутрішніх умов, що включають психічні явища (психічні властивості й стани особистості). С. Рубінштейн зазначав, що від внутрішніх, суб'єктивних умов сприймання "образ речі так само об'єктивно, закономірно залежить... як сама річ від умов її функціонування" [185, с. 354]. Вчений підкреслює, що до причинної детермінації психічних явищ особистість виступає як пов'язана сукупність внутрішніх умов, через які відбуваються всі зовнішні впливи. Головна ідея С. Рубінштейна полягає в тому, що "усе

в психології особистості, що формується, так чи інакше зумовлене зовнішньо, але ніщо в її розвитку не виводиться безпосередньо із зовнішніх умов. Зовнішні впливи дають той чи інший психічний ефект, лише переломлюючись через психічний стан суб'єкта, через стрій думок і почуттів, які у нього склалися" [185, с. 315]. Зазначені положення С. Рубінштейна стають головним орієнтиром процесу керування музичним сприйманням.

На думку О. Ростовського, головним у формуванні музичного сприймання є збагачення художнього й емоційного досвіду, знань, умінь і навичок, які допомагають осягнути зміст музичного твору. Учений виділяє такі вміння та навички, які допомагають зрозуміти музичний образ: уміння виділяти інтонаційні зв'язки твору, стежити за розвитком основних інтонацій; відчувати жанрові ознаки як у простих формах (пісня, танець, марш), так і в більш розвинутих; розрізняти на слух національно-стильові особливості музики та її драматургічний розвиток; виявляти змістовність використаних у творі виразних засобів [183].

Слід зазначити, що за теорією В. Медушевського існує два види засобів виразності – специфічно-музичні та неспецифічно-музичні. Перший вид використовується лише в музиці та ґрунтується на музичному досвіді слухача (до них належать такі засоби, як лад і гармонія). Другий вид існує не тільки в музиці (до них належать темп, ритм, регістр, тембр, звуковисотний рисунок, штрихи, динаміка, фактура). Тому в процесі сприймання слухач може використовувати власний життєвий досвід – біологічний (сенсорний, кінетичний, просторовий) і соціальний (мовний, ширше – комунікативний, культурний). Отже, формуючи вміння музичного сприймання, слід дотримуватися логічного засвоювання музичної мови: від неспецифічно-музичних до специфічно-музичних елементів, де перше виконує функцію "введення" слухача в семантичну систему музики [127, с. 39–41].

У процесі формування навичок музичного сприймання О. Ростовський виділяє два аспекти: розвиток здатності до диференціації різних компонентів музики; художнє осмислення і семантичне наповнення елементів музичної мови [183, с. 78].

Рівень розвитку означених умінь і навичок залежить від наступних умов формування музичного сприймання, а саме: а) інформаційне забезпечення сприймання; б) формування установки на сприймання музичного твору; в) виховання уміння аналізувати музику; г) забезпечення взаємодії мистецтв у виховному процесі; ґ) організація творчої діяльності учнів у процесі сприймання [183, с. 120].



Для виявлення музично-інтонаційного мислення необхідне створення певних *ситуацій*. Відповідно до структури музично-інтонаційного мислення (сприймання, рефлексія, творчість), доцільне створення ситуацій до музичного сприймання, до рефлексії, до творчої діяльності.

У психологічній літературі ситуація розуміється як система зовнішніх стосовно суб'єкта умов, що спонукають і опосередковують його активність [183, с. 135].

Під педагогічною ситуацією розуміється сукупність взаємодіючих чинників навчального процесу, які безпосередньо створюють реальну обстановку для конкретного виду діяльності. Оцінка конкретної ситуації – вихідна основа для керування музично-освітнім процесом.

Осмислення музичного твору здійснюється у результаті безпосереднього контакту з ним, але важливе значення має і педагогічне опосередкування процесу музичного сприймання. Цей факт має вирішальне значення для здійснення естетичного виховання взагалі та для розвитку умінь музичного сприймання зокрема [115].

На думку О. Ростовського, виховний ефект у кінцевому підсумку визначається тим, як ці залежності й зумовленості враховуються у педагогічному процесі. Вчений зазначає, що особливістю педагогічної ситуації є те, що вона або спеціально створюється вчителем відповідно до змісту конкретної діяльності, або ним враховується ситуація, яка вже виникла. Але слід пам'ятати, що втручання педагога може порушити інтимність спілкування з музикою. Відтак педагогічний вплив має лише стимулювати учнів до глибшого осягнення музичного твору [183, с. 135].

Створюючи ситуацію сприймання музики, варто враховувати такі чинники: а) емоційний стан студентів, їх активність або пасивність, інтереси і прагнення на час сприймання, особистий досвід; б) поведінку викладача, експресію, паузи, інтонації, використання правильної міміки і жестів, вибір інформаційного змісту.

При створенні ситуацій музичного сприймання негативними є такі чинники: а) незбігання установок викладача й студентів, коли викладач має цікавий задум заняття, але група байдужа і не уважна; б) відсутність у групі комунікативної взаємодії; в) існуюча негативна оцінка групи, надана іншими колегами; г) звуження функцій спілкування до інформаційних завдань; ґ) невпевненість викладача у собі; д) неправильне інтерпретування психічного стану студентів.

Створюючи ситуацію для рефлексії (якщо рефлексію розглядати в аспекті сприймання), слід враховувати первинні форми усвідомлення характерних рис музичних явищ. Ці первинні форми, назовемо їх *кодами*, сприяють запам'ятовуванню та творчій інтерпретації. А. Лурія підкреслював, що процес сприймання починається з того часу, коли інформація, яка дійшла до центрального мозкового апарату, ділиться на велику кількість складових частин, які кодуються і синтезуються у певні активно-рухомі системи. Це процес відбору і синтезу властивостей, який носить активний характер, здійснюється під впливом завдань, що стоять перед суб'єктом, та спирається на участь *кодів* (тобто кодів мови). Коди включаються у систему, що сприймає та надають їй категоріального характеру. Обов'язковою ланкою перцепторної дії є *контроль* над сприйманням [108, с. 231–232].

У процесі формування музично-інтонаційного мислення головним є створення такої ситуації, яка б активізувала процес усвідомлення музичних явищ. Але усвідомлення – це лише одиничний акт свідомості.

На думку В. Максимова, свідомість – це поле, яке формується протягом усього життя людини. Формування *поля свідомості* є процесом безперервним, що здійснюється, однак, через окремі одиничні акти усвідомлення, що виникають [115, с. 65]. Так, А. Брушлинський зазначав, що "... минулий досвід мислення стає таким лише у відношенні теперішнього; з виникненням останнього тільки й починається буття минулого, минулих етапів мисленнєвого процесу; це буття полягає тільки в його зв'язку з теперішнім, тобто минулий досвід існує лише для теперішнього" [38, с. 84]. Відповідно до цього В. Максимов висловив гіпотезу, що "свідомість існує лише для усвідомлення, тобто все поле свідомості виникає як існуюче лише з початком одиничного свідомого акту, і свідомість може реалізовуватися одним єдиним шляхом – через конкретний одиничний свідомий акт усвідомлення" [115, с. 66].

Свідомість не існує поза конкретними свідомими актами (усвідомлення), і на рівні психічних процесів минулий досвід не зберігається. В. Максимов підкреслював, що минулий досвід записується у матеріальних носіях свідомості на рівнях фізіологічному та більш низьких (біологічних, електрохімічних тощо), але не зчитується під час перебігу актів-процесів усвідомлення, а є присутнім у них опосередковано, у вигляді *кодів*, які визначають характер прочитання дійсності [115, с. 67–68].

Отже, за визначенням В. Максимова, "*усвідомлення структурує свідомість*, тобто у процесі усвідомлення приводяться в дію ті чи інші психічні *механізми*, створюються ті чи інші *комплекси* цих механізмів,

формується нові згортання, нові елементи, які в майбутньому виступають як коди" [115, с. 68].

Особливу роль у створенні кодів відіграє мова та слово. "Слово – замінювач об'єкта – виконує функцію зовнішнього діяння. Слово як носій певного сенсу, – ідеальне утворення, але воно пов'язане з неподільними елементами, які існують на рівні нейродінамічних та нервових процесів – кодами, саме слово виконує пускову функцію щодо кодів, який включається у кожний акт-процес усвідомлення" [115, с. 69]. Відповідно, у процесі музично-інтонаційного мислення *інтонація* виконує пускову функцію та відіграє особливу роль у створенні кодів.

Для виявлення усвідомлення особистістю музичних явищ ідеальним є створення такої ситуації, яка б припускала такі форми роботи: усний аналіз, опитування, анкетування, тобто вербалізацію сприйнятого музичного матеріалу. Ефективними формами роботи у даному напрямку можуть бути вступні бесіди до прослухування творів, обговорення й аналіз творів, написання невеличких творів-роздумів про музику (О. Щербініна). Корисним буде використання словника емоційно-образних визначень музики О. Ростовського, наданий у вигляді таблиці. Вчений зазначає, що такі таблиці стимулюватимуть учнів, які недостатньо володіють лексичним багатством мови, до глибшого усвідомлення своїх музичних вражень і переживань [183, с. 237].

Продуктом музично-інтонаційного мислення є творча діяльність, яка реалізується у створенні музики, в інтерпретації та у вербалізованому вимовлянні. Ці види діяльності потребують створення ситуацій, які б активізували цей процес, стимулювали студентів до самостійної музичної діяльності.

Важливим орієнтиром для створення ситуації творчої діяльності є індивідуальний підхід. Головним стає створення позитивного емоційного фону: використання похвали й схвалення; постановка завдання пом'якшення сильних негативних переживань. У психолого-педагогічній літературі особлива увага приділяється педагогічному такту в процесі спілкування викладача і студентів. Слід зазначити, що до процесу спілкування відноситься не тільки вплив словесних засобів на формування творчої впевненості студента, а й артистична поведінка викладача.

Творча діяльність вимагає певних психолого-педагогічних умов. Зокрема, С. Сисоєва визначає такі умови: "сприяння самовизначенню кожного учня в усіх сферах внутрішньо шкільного життя через індивідуальний вибір; демократичний стиль спілкування педагогів із

учнями, свобода творчих дискусій, обміну думками; уміння вчителів помічати і цінувати неповторну творчу індивідуальність кожного учня; своєчасна доброзичлива оцінка творчої навчальної діяльності учнів, позитивних зрушень у їх розвитку" [168, с. 115].

Отже, творча ситуація народжується завдяки уважному ставленню викладача до студента, створенню сприятливої атмосфери, яка б розкривала творчі здібності, активізувала творчий процес, стимулювала до самостійної роботи, формувала творчу свідомість. Творча свідомість учня, на думку В. Ражнікова, полягає у тому, що він, знаходячись у діалогічній взаємодії з педагогом, з музичним твором, засвоює особливий спосіб ставлення до останнього. Тобто "учень стає спроможним створювати суб'єктивну емоційно-образну програму як народжену ним форму існування музики" [177, с. 36]. Цей момент визначає початок *художньої самостійності*.

Ступінь сформованості музично-інтонаційного мислення залежить від музичного досвіду та знань, від наявності музично-аналітичних умінь. Ці чинники зумовили наступну умову – ***накопичення музичного досвіду, знань та музично-аналітичних умінь***.

Людина, набуваючи досвід, формує в собі модель світу. У процесі усвідомлення людиною моделі світу значне місце посідає когнітивна сфера, тобто пізнавальна. Психологи серед пізнавальних процесів виділяють: відчуття і сприймання, пам'ять, мислення і уяву, увагу. Слід зазначити, що у житті людини всі ці процеси єдині і залежать від структури та змісту її діяльності, мотивів, глобальної мети тощо.

Процес пізнання має два аспекти: *чуттєве відображення* – відчуття, які безпосередньо пов'язані з впливом предметів на органи чуття (фізіологічно ці знання забезпечуються діяльністю першої сигнальної системи); *відображення абстрактно-теоретичне* – логічне пізнання, до якого належать мислення та уява. Так, мислення та уява є основою специфічного людського пізнання, перетворювальної функції людського інтелекту, продуктивності і творчої діяльності особистості.

Пізнавальний процес залежить від інтелекту людини. Сучасна психологія тлумачить інтелект як розуміння, розсудок, осягнення розумом; як систему розумових операцій з образами, символами, знаками; як об'єднання завдань; як розумову здатність, здібність, обдарованість. Інтелектуальну діяльність пов'язують з відображувальною і регулятивною діяльністю, що полягає у здатності ефективно виконувати завдання, навчатися використовувати набутий досвід для вирішення нових

проблем, краще пристосовуватися до нової ситуації. Ці здатності зумовлюються функціями мислення, стійкої уваги, оперативної пам'яті, сприймання, уяви тощо [175, с. 182–184].

У процесі навчання студент вивчає естетичні, психолого-педагогічні, музично-теоретичні, музично-історичні, виконавські дисципліни, де він отримує комплекс знань. Збагачення музичного досвіду і знань здійснюється завдяки інформаційному забезпеченню. Під інформацією мається на увазі система знань про навколишній світ і явища, які в ньому відбуваються, що знімають невизначеність [183, с. 121]. Накопичення інформації, яка отримується людиною у процесі музичної діяльності, створює інформаційний банк, який у науковій літературі прийнято називати *тезаурусом*.

Так, базовою основою формування музично-інтонаційного мислення є накопичення *музичного тезаурусу*. Я. Мільштейн зазначав: "Чим вищий тезаурус виконавця, ... чим більше його інтелектуальне та емоційне багатство, чим ширша та глибша його особистість, тим значніші, яскравіші, змістовніші асоціації, що виникають у нього при зіткненні з авторською думкою, з первиною інформацією" [133, с. 18].

У збагаченні змісту інформації особливу роль відіграє накопичення музично-теоретичних знань, які студент набуває протягом музичного навчання. Так, головне завдання курсів теоретичних дисциплін спрямоване на професійне зростання фахівця, а саме на оволодіння закономірностями музичної мови, розуміння музичного розвитку як цілісного процесу взаємодії різних засобів музичної виразності. У процесі навчання студент осмислює й інтонаційно засвоює низку основних закономірностей музичної організації, які склалися упродовж століть в умовах різних стилів і напрямків.

Збагачення музично-теоретичних знань удосконалює музично-аналітичні уміння, які реалізуються у процесі аналізу структури, фактури, гармонії, стилю музичного твору, у знаходженні конкретних ознак музичного твору. У музично-аналітичній діяльності важливим аспектом є логіко-конструктивна сфера, виховання у студентів вільної слухової орієнтації, уміння диференціювати та інтегрувати матеріал музичного твору. Завдяки розвитку понятійно-логічних, конструктивних умінь студент зможе визначати специфіку музичних творів, різних за стилем та жанром [165, с. 8].

Складовим компонентом музично-аналітичних умінь є уміння музично-стильової атрибуції (Д. Кабалевський, О. Лобанова, В. Медушевський, М. Михайлов). У процесі музичного навчання уміння

музично-стильової атрибуції вченими розглядається як здатність на слух визначити той чи інший стиль, відрізнити музику одного композитора від музики іншого [244]. Усвідомлення атрибутів певного музичного стилю здійснюється за допомогою операційних дії, а саме: виокремлення з потоку музичної інформації, зіставлення, порівняння, класифікація, систематизація тощо.

Отже, музично-теоретичні знання можуть і повинні забезпечити правильне тлумачення музичного твору, впевнену художню інтерпретацію, розуміння засобів виразності, що складають важливі ознаки стилів і жанрів, допомагають майбутнім учителям музики визначити зміст твору.

Означені педагогічні умови повинні враховуватися в процесі формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики. Ретельність у підході до керування цим процесом, урахування особливих якостей студентів, визначення правильних художньо-пізнавальних завдань, впровадження ефективних методичних принципів активізує музично-інтонаційне мислення, забезпечить якісний навчальний процес і музично-творчу діяльність студентів.

## Висновки до другого розділу

Проблема формування музично-інтонаційного мислення є однією з найважливіших у музичній педагогіці. Тому, орієнтуючись на сучасні досягнення музикознавчої та психолого-педагогічної науки, необхідним є аналіз усталених методик, які б відповідали вимогам вищої музичної освіти.

Головними напрямками в методиці формування музичного сприймання, як складової музично-інтонаційного мислення, визначено: активізацію музичного сприймання, яка здійснюється завдяки створенню установки на музичне сприймання; правильного добору творів; розвиток здібності сприймати музику емоційно та аналітично; виділення найбільш значущих в інтонаційному плані елементів музики; формування музичного сприймання в жанровому аспекті; сприймання музичного образу через засвоєння засобів виразності, послідовність музичного сприймання, а саме: процес слухання, розуміння і переживання музики, її інтерпретація та оцінка.

Важливим методичним положенням щодо формування музично-інтонаційного мислення виокремлено виховання здатності до емоційно-образного сприймання музики шляхом усвідомлення інтонації як семантичного знаку музичного змісту; усвідомлення інтонаційної ідеї (жанр – стиль – твір); збагачення асоціативного фонду; розвитку музичного слуху (мелодичного, гармонічного, чуття ритму тощо), внутрішнього слуху та уяви; розвиток музичної пам'яті та накопичення музичного тезаурусу.

Музична рефлексія – це усвідомлення своєї здібності сприймати музичний твір, інтерпретувати свої враження від прослуханої музики, розуміти її, збагачувати власні відчуття особистим значущим сенсом, пропускаючи крізь власний асоціативний досвід. Процес розвитку музичної рефлексії здійснюється поетапно, шляхом фіксування емоційних вражень, зіставлення композиторського задуму з власним емоційним станом. Завдяки цьому особистість може пережити та пізнати зв'язок музики з духовним життям людини, усвідомити, як сформована його власна думка щодо явищ музичного мистецтва.

Встановлено, що формування музично-інтонаційного мислення неможливе без реалізації особистого музичного досвіду в музично-творчій діяльності. Дослідження різних методів розвитку творчих здібностей дозволило виокремити провідні принципи, які відіграють вирішальну роль у процесі формування музично-інтонаційного

мислення: принцип колективної творчості (Б. Яворський); викликання "творчого дарунку" (Б. Асаф'єв), інстинкту (М. Бонфельд, А. Муха, М. Старчеус); формування самостійного мислення, прагнення до особистої ініціативи (Д. Кабалевський); імпровізації; музичне моделювання.

Визначено основні напрямки формування музично-інтонаційного мислення, що потребують створення відповідних педагогічних умов, до яких віднесено: педагогічне керування процесом формування музично-інтонаційного мислення; формування мотивації до музичної діяльності; формування умінь музичного сприймання; створення ситуацій, які вимагають активізації музично-інтонаційного мислення; накопичення музичного досвіду, знань і музично-аналітичних умінь. Забезпечення означених умов сприятиме формуванню музично-інтонаційного мислення та самостійності майбутнього вчителя в його фаховій музично-творчій діяльності.



### *Розділ 3*

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ

### 3.1. Критерії та діагностика сформованості музично-інтонаційного мислення студентів

Теоретичний аналіз сутності музично-інтонаційного мислення, його складових компонентів дозволяє визначити критерії сформованості музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики, а саме: *мотиваційний, когнітивний, емоційно-аналітичний, операційний, креативний*. Кожен із означених критеріїв включає показники, згідно з якими можна об'єктивно діагностувати ступінь сформованості музично-інтонаційного мислення студентів.

Будь-яка сфера діяльності потребує відповідної мотивації. Виходячи з цього, ми, насамперед, виокремлюємо ***мотиваційний критерій*** сформованості музично-інтонаційного мислення, спрямований на з'ясування спонук, які зумовлюють мисленнєву діяльність, активізують музичне мислення. У музичній педагогіці однією зі спонук музично-інтонаційного мислення вважають *інтерес до музичної діяльності*.

У психологічній літературі *інтерес* визначається як емоційно забарвлена інтелектуальна вибірковість. Інтерес виникає тоді, коли його об'єкт (у даному випадку – музичне мистецтво) викликає емоційний відгук. Інтерес включає емоційний та раціональний компоненти, співвідношення яких дає можливість виокремити безпосередні та опосередковані інтереси. Безпосередні інтереси пов'язані з емоційною привабливістю діяльності, спрямованої на відповідний об'єкт, опосередковані інтереси (в них переважає компонент розуму) – з результатами діяльності.

Інтерес характеризується також *широтою, глибиною та стійкістю*. *Широта інтересів* визначається кількістю об'єктів, сфер дійсності. Цей інтерес має для особистості стійку значущість. Але розпорошеність інтересів, у поєднанні з їх поверховністю, свідчить про негативну рису особистості. Отже, широта інтересу є необхідною, але недостатньою умовою розвитку особистості.

*Глибина інтересів* означає ступінь проникнення особистості у зміст твору мистецтва, що пізнається. Слід звернути увагу на те, що за певних умов відсутність кореляції між глибиною та широтою інтересів

може привести до дилетантства, коли людина має уявлення про все потроху.

*Стійкими інтересами* є ті, які найповніше відповідають основним потребам особистості, а тому стають істотними рисами її психологічного складу. Стійкість виражається у тривалості збереження відносної інтенсивності інтересу.

Зазначимо, що широта, стійкість та глибина інтересів певною мірою віддзеркалюють напрям розвитку музичних здібностей особистості. Відтак стійкий інтерес до музики, що виявляється в постійній увазі до неї, свідчить про наявність у людини музичних здібностей [175, с. 391].

Від характеристик інтересів, їх глибини, широти і стійкості залежить особистісне ставлення людини до художнього твору. Відомо, що мистецьке ставлення не розвивається поза багатогранністю художніх поглядів, поза вільним виявом оцінного ставлення. У цьому зв'язку Г. Падалка підкреслює, що "мистецькі цінності мають багатогранну природу, і це створює підстави для виявлення різних думок, але таких, які можуть претендувати на об'єктивний зміст" [163, с. 49].

Важливим показником мотиваційного критерію є потреба особистості у *самореалізації в музично-творчій діяльності*. Відомо, що людина, яка виявляє постійний інтерес до творчості, володіє вмінням реалізувати свої творчі можливості, успішно адаптується до змін життєвих умов. Творчість приводить до виникнення нового, новаторського продукту, вона є важливою якістю, необхідною для повноцінної творчої самореалізації. Творчий процес для студента – важлива складова особистого та професійного зростання як фахівця.

Відомо, що повноцінне розкриття здібностей людини можливе лише у процесі суспільної діяльності. Діяльність особистості стає самодіяльністю, а реалізація її у діяльності набуває характеру самореалізації. На думку З. Фрейда, самореалізація локалізується у безсвідомому людської психіки та виявляється у прагненні до насолоди, що людині властиво від народження. Цій інстинктивній потребі у самореалізації протистоять імперативні вимоги культури, які нав'язує суспільство (норми, традиції, правила, закони тощо), функція якої полягає у цензурі за безсвідомим, у зниженні інстинкту потреб [175, с. 82].

Потреба в самореалізації, за Е. Фроммом, є екзистенціальна потреба – психічний стан, вічне і незмінне у своїй основі. Вчений зазначав, що людина відрізняється від тварини тим, що вона прагне пізнати сенс життя і сутність свого "Я". Відтак у процесі самореалізації

особистості посилюється та стає більш стійкою її творча діяльність у загальній системі мотивації власного розвитку [172, с. 391].

Активний інтерес до музичної діяльності, прагнення до самореалізації, цілеспрямованість обов'язково приводять до високого результату у творчому процесі. Цей позитивний фактор приносить задоволення та відіграє роль спонуки до музично-творчої діяльності. Відтак *отримання естетичного та творчого задоволення від музичної діяльності* замикає коло спонук та набуває перманентного значення.

Отже, досліджуючи мотиваційний критерій сформованості музично-інтонаційного мислення, визначимо такі характерні показники: *інтерес до музичної діяльності, потреба у самореалізації в музично-творчій діяльності, ступінь отримання естетичного та творчого задоволення від музичної діяльності.*

Наступним критерієм сформованості музично-інтонаційного мислення є **когнітивний**, який свідчить про ступінь теоретичної обізнаності людини. Музично-інтонаційне мислення можливе за наявності у студентів життєвого та музичного досвіду, знань про музичний твір, обсягу музично-теоретичної інформації.

Системність музичних знань у процесі фахової підготовки повинна розглядатися як процес оволодіння теорією, об'єднання її елементів у певну структуру. Одна із найбільших проблем музичного навчання полягає в тому, що велика кількість інформації, яку засвоює студент у процесі навчання, розрізнена у пам'яті, оскільки інформація накопичується без зв'язку з іншими знаннями, безсистемно. О. Ростовський зазначає, що вирішальне значення має не стільки обсяг знань, скільки їх глибина і системність. Найважливішим для майбутнього вчителя є не максимум знань, а їх мобільність, гнучкість і достатність для викладання музики в школі [183].

Глибина знань утворюється шляхом установлення зв'язків не тільки всередині певного предмета, але й між предметами. Тому, на думку О. Щолокової, потрібно використовувати міжпредметні зв'язки, які включають:

- постановку теоретичних проблем та їх зіставлення з конкретними завданнями різних предметів;
- визначення спільних методів викладання та їх впровадження у фахову підготовку;
- зближення навчального матеріалу різних дисциплін;
- створення ситуацій емоційно-асоціативного збагачення і їх використання у навчанні [245, с. 129].

Ступінь теоретичної обізнаності залежить від особистих здібностей студента, властивостей психіки та попередньої музично-теоретичної підготовки. Особливу роль у процесі засвоєння музично-теоретичної інформації відіграє інтелектуальна сфера людини. Важливою властивістю інтелекту є запас знань (ерудиція), однак не можна оцінювати розум людини тільки за обсягом знань. У житті трапляється так, що знижуються пізнавальні можливості, але при цьому зберігаються розумові дії (аналіз, синтез, судження).

Інтелект пов'язують із відображувальною і регулятивною діяльністю, що полягає у здатності ефективно виконувати завдання, навчатися використовувати набутий досвід для вирішення нових проблем. Ці здатності зумовлені функціями мислення, а саме: стійкою увагою, оперативною пам'яттю, сприйманням, уявою, інтуїцією, пізнанням нового й реалізацією його результатів.

У процесі накопичення музично-теоретичних знань майбутній вчитель повинен усвідомлювати їх значущість та вміти застосувати їх у практичній діяльності. У практиці музичного навчання часто спостерігаються випадки, коли викладачі, даючи значний обсяг теоретичної інформації, не приділяють достатньої уваги практичному аспекту. І навпаки, викладачі інструментально-виконавських дисциплін у процесі тлумачення твору не аргументують свої судження загальними музично-теоретичними положеннями. Також помилковим поглядом є пов'язування ерудованості студента з практичною діяльністю. Не завжди достатній обсяг музично-теоретичних знань може дати високий результат у виконавстві. Дана проблематика полягає у правильному доборі необхідної теоретичної інформації для виконання поставлених завдань у практичній діяльності. Відтак ступінь здатності застосовувати набуті знання у практичній діяльності визначається умінням правильно добирати ту інформацію, якої потребує певна дія.

Отже, когнітивний критерій сформованості музично-інтонаційного мислення характеризується такими показниками: *грунтовність і гнучкість знань, системність знань, розуміння практичної значущості знань.*

Наступним критерієм сформованості музично-інтонаційного мислення є **емоційно-аналітичний**.

Емоційна форма, в якій домінують емоції, близька загальній естетичній формі сприймання. Інтелектуальна форма сприймання властива професійній інтерпретаторській та музикознавчій діяльності. Від

пріоритетності емоціональної та інтелектуальної особливості людини залежить ступінь активності сприймання музики.

Відомо, що музичне сприймання має складну структуру та характеризується певними властивостями (емоційністю, образністю, цілісністю, усвідомленістю, асоціативністю, вибірковістю). Людина сприймає музику цілісно, але це здійснюється на базі виокремлення окремих виразних елементів музичної мови: мелодії, гармонії, ритму, тембру тощо. Н. Ветлугіна підкреслювала, що цілісність сприймання знаходиться у нерозривному зв'язку з його диференціацією. Будь-який зміст виражається специфічними музичними засобами, тому для його розуміння потрібно мати уявлення про виразне значення цих засобів, смисл музичних категорій [183, с. 62]. Отже, уміння виокремлювати засоби музичної виразності у процесі музичного сприймання, відповідно, формує у студента *здатність до диференціації звукового потоку, яка залежить від уміння аналізувати на слух ці засоби*. Цей процес здійснюється за наявності асоціативних можливостей особистості, музичних здібностей (музичний слух, чуття ритму, чуття ладу тощо) та *обсягу музично-інтонаційного тезаурусу*.

У процесі сприймання музики характер асоціацій залежить від особливостей психіки людини. Так, музичне сприймання може збуджувати різні відчуття, слухові й зорові уявлення, почуття, думки, якщо вони свого часу були пов'язані психікою в асоціативний ряд. Існують найрізноманітніші види асоціацій: емоційні, предметні, предметно-емоційні, зорові. У людей, які належать до однієї нації, вікової групи, професії, формуються подібні за змістом асоціативні зв'язки, які потім перетворюються на стійкі асоціативні фонди. Відтак від закладених у свідомості людини фондів музичних асоціацій залежить глибина музичного сприймання.

Різновидом асоціацій у музиці є музичні інтонації. Тому від асоціативного мислення, його мобільності залежить процес накопичення *музично-інтонаційного тезаурусу та його обсяг*. Б. Асаф'єв зазначав у цьому зв'язку: "Музикант-спеціаліст та пересічний слухач відрізняються один від одного тільки у тому відношенні, що в першого у свідомості більший запас готових, систематизованих звуковідношень, тоді як у звичайного слухача їх менше, і він частіше задовольняється тільки відомими слуховими навичками та упізнаванням окремих моментів, а не загальними функціональними їх зв'язками" [19, с. 33].

Обсяг музично-інтонаційного тезаурусу залежить від музичної пам'яті, яка визначає інтонаційний фонд, на основі якого здійснюється

осмислення інтонаційних моделей. Музична пам'ять детермінує процес накопичення в свідомості людини необхідної кількості інтонаційних моделей. Отже, обсяг музично-інтонаційного тезаурусу залежить від таких факторів:

- усвідомлення семантичного значення кожного елемента засобів музичної виразності, за допомогою якого реалізується інтонація;
- формування загального смислового значення інтонаційного комплексу на основі синтезу інформаційного значення окремих елементів;
- закріплення у свідомості структурно-семантичної цілісності у результаті його неодноразового повторення;
- перехід сформованих моделей на рівень підсвідомості [235, с. 66].

Отже, характерними показниками емоційно-аналітичного критерію сформованості музично-інтонаційного мислення постають: *ступінь активності музичного сприймання; здатність до диференціації звукового потоку; обсяг музично-інтонаційного тезаурусу.*

Процес мислення здійснюється у певній послідовності. Відтак у структурі мислення виокремлюють такі логічні операції: порівняння, аналіз, синтез, абстракція, узагальнення, конкретизація. Кожна з цих операцій виконує певну функцію у процесі пізнання і знаходиться у складному взаємозв'язку з іншими операціями. Згідно з наявністю операційного компонента у структурі музичного мислення, ми виокремили **операційний критерій**, спрямований на виявлення ступеня оволодіння музично-мисленнєвими діями. Характерним показником операційного критерію є уміння застосовувати операції.

*Порівняння* несе функцію з'ясування тотожності і відмінності речей. У багатьох випадках воно виступає первинною формою теоретичного і практичного пізнання. Для розкриття внутрішніх зв'язків, закономірностей та істотних властивостей потрібно глибше проникати в суть речей. Цей процес реалізується за допомогою аналізу та синтезу.

*Аналіз* – це операція уявного чи практичного розчленування явища або предмета на складові його елементи. Операційна дія *синтезу* виступає побудовою із аналітично заданих частин. Звичайно, аналіз і синтез здійснюються разом і сприяють більш глибокому пізнанню дійсності. Так, теоретичний, практичний, образний і абстрактний інтелект удосконалюється за допомогою операцій мислення – аналізу, синтезу та узагальнення.

*Абстракція* здійснюється завдяки виділенню певного аспекту явища, який у дійсності як самостійний не існує. Абстрагувати можна

не тільки властивості, але й їх дії, зокрема, способи виконання завдань. Так, у процесі вивчення елементарної теорії музики побудова  $D_7$  може абстрагуватися від його розв'язання, від участі його у кадансовому звороті тощо.

*Узагальнення* виконує роль поєднання істотного в предметі (попередньо відокремленого, отриманого шляхом абстрагування). Відповідно, істотне в конкретному предметі узагальнення пов'язує його з цілим класом предметів і явищ. Результатом узагальнення виступає поняття.

Протилежно узагальненню виступає така операція, як *конкретизація*. Ця операція виявляється в тому, що із загального визначення поняття виводиться судження про належність до певного класу одиничних речей і явищ.

Музично-жанрова типологія, "як згусток естетичних показників інтонаційності", орієнтує музичну педагогіку на аналіз виразних можливостей жанру, що стає суттєвим компонентом вияву "інтонаційної ідеї" в професійній та народній музиці. Цей фактор потребує у навчальному процесі особливої уваги, оскільки жанрова інтерпретація у виконавстві визначає роль зв'язку виконавця та слухачів, до яких він звертається. Це стає актуальною проблемою музичної педагогіки, яка дозволяє глибше усвідомити естетичні основи музичної творчості [119, с. 57].

Відтак характерним показником оперативного критерію стає здатність до *усвідомлення жанрово-стильових особливостей творів*. Розглядаючи цей показник, звертаємо увагу на такий факт, як засвоєння майбутніми учителями музики жанрово-стильової інформації. Усвідомлення жанрово-стильових особливостей твору залежить від уміння жанрово-стильової атрибуції, яке відіграє роль набуття та формування стильо-слухового досвіду студента.

Слуховій атрибуції сучасна музична педагогіка приділяє велике значення (Д. Кабалевський, О. Лобанова, В. Медушевський, М. Михайлов, О. Щербініна та ін.). Уміння жанрово-стильової атрибуції розглядається нами як здатність на слух визначити жанр та національний, історичний, індивідуально-авторський стиль.

Усвідомлення атрибутів музичного жанру та стилю залежить від володіння операційними діями, а саме від виокремлення характерних засобів музичної виразності з потоку музичної інформації: конкретизації, порівняння, класифікації, систематизації тощо. Орієнтиром професійного аналізу музичних жанрів та історичних, національних і композиторських стилів є вміння визначити інтонаційну ідею твору,

виокремлювати композиційні прийоми та засоби виразності, їх змістову наповненість, тобто все те, що визначає характерні риси музичної мови.

Здатність до усвідомлення жанрово-стильових особливостей твору має бути реалізованою у процесі музичної діяльності. Відтак слід виокремити такий провідний аспект оперативного критерію, як *уміння оперувати жанрово-стильовими інтонаціями у процесі виконання і створення музики*.

Процес оперування жанрово-стильовими інтонаціями, безумовно, здійснюється завдяки умінням усвідомлювати жанрові та стильові особливості музики, що визначаються єдністю музично-інтонаційної змістовності форми (М. Михайлов). Так, у процесі виконання музиканти-педагоги радять звертати увагу на конкретні, типові виконавські прийоми. Володіння різноманітними виконавськими прийомами надає широкий діапазон можливостей музичного мовлення, свободу реалізації власних думок, що і приводить до вищого етапу творчої діяльності, тобто самостійності.

Отже, досліджуючи операційний критерій сформованості музично-інтонаційного мислення, визначимо такі характерні показники: *уміння застосовувати операції порівняння, аналізу, синтезу, абстракції, узагальнення, конкретизації; здатність до усвідомлення жанрово-стильових особливостей творів; уміння оперувати жанрово-стильовими інтонаціями*.

У низці означених критеріїв сформованості музично-інтонаційного мислення виділимо *креативний*, який зорієнтований на виявлення **здатності до самостійності та творчої ініціативи**. Ініціатива (від лат. *initium* – початок) тлумачиться як перший крок до будь-якої справи, здатність до самостійних активних дій. Самостійність у психолого-педагогічній літературі розглядається як особлива якість особистості, яка характеризується її ставленням до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення. Найвищим етапом професійної музичної діяльності (виконавської, композиторської, музикознавчої, музично-педагогічної) є самостійність. Так, серед складових здібностей цієї якості ми виокремлюємо *здатність самостійно музично мислити* (усвідомлене сприймання музики, її осмислення, уміння цілісно аналізувати твір, розкривати музично-образний зміст, виділяти особливості музичної виразності, усвідомлювати типові жанрові, композиторські, стильові інтонації тощо) та *здатність вербалізувати слухові враження та переживання*.



З одного боку, під час висловлювань студент повинен добирати слова, відповідні його враженням, які будуть свідчити про його емоційне сприймання музики. З іншого боку, повинен бути правильно визначений логіко-конструктивний аспект музичного твору. Ця здатність може характеризувати ступінь інтелектуального розвитку особистості.

Музично-творча діяльність (*продуктивна та репродуктивна*) неможлива без *критичного ставлення до неї*. Від самооцінки власних досягнень залежить професійний розвиток студента. У психології *самооцінка* – це цінність, значення якої індивід наділяє собі у цілому та окремим сторонам своєї особистості, діяльності, поведінки. Вона виступає як відносно стійке структурне утворення, як компонент *Я-концепції*, як *самосвідомість*, і як процес самооцінювання. Самооцінка виконує регулятивну функцію, яка впливає на поведінку та розвиток особистості, і характеризується такими параметрами: 1) за рівнем (величиною) – висока, середня, низька; 2) за реалістичністю – адекватна, неадекватна (завищена, занижена); 3) за особливостями будови – конфліктна, неконфліктна; 4) за стійкістю [174, с. 474].

Критичне ставлення до власної творчої діяльності здійснюється на підставі самоконтролю, завдяки якому на всіх етапах творчої діяльності студент коригує її перебіг. Характерними засобами коригування є планування, розучування, виконання (створення музики) і підведення підсумків. У процесі коригування студент має правильно спланувати роботу над музичним твором, активізувати свої операційні дії, критично оцінити результати власної музично-виконавської діяльності. Зазначимо, що остання ознака залежить від слухових здібностей студента.

Самоконтроль, самооцінка, коригування впливають на ступінь активності у творчій діяльності. На підставі цього ми виокремлюємо такий показник, як *активна творча діяльність на основі історико-теоретичних знань і виконавських умінь*.

Активність творчої діяльності здійснюється на мотиваційній базі, яка характеризується наявністю інтересу, його стійкості та глибини, мірою усвідомленості. Відтак інтерес відіграє значну роль у процесі активізації творчої діяльності. Характерними ознаками цього стають: *інтерес до самостійного виконання творів* (особливо це стосується самостійно обраного репертуару в інструментально-виконавському класі); *оригінальність інтерпретації твору* (широта та глибина музично-теоретичних та музично-історичних знань, звернення до звукових записів відомих виконавців, ґрунтовний аналіз виконавських інтерпретацій тощо); *частота прийняття участі у концертних*

заходах; обсяг виконання творчих завдань на заняттях з музично-теоретичних дисциплін; інтерес до імпровізації та композиції на професійному рівні; організація творчих гуртків, авторських концертів; співпраця зі студентами різних спеціальних галузей у творчих заходах (концерти, спектаклі тощо).

Отже, характерними показниками креативного критерію сформованості музично-інтонаційного мислення є: *вербалізація слухових вражень та переживань, критичне ставлення до власної творчої діяльності, активна творча діяльність на основі історико-теоретичних знань і виконавських умінь* (див. табл. 1).

На підставі визначених і обґрунтованих критеріїв (об'єктивних ознак) та їх показників необхідним стає проведення діагностики стану сформованості музично-інтонаційного мислення у майбутніх учителів музики. При діагностиці слід використовувати різні методи, які забезпечуть об'єктивність та різнобічність результатів. Констатувальне дослідження ґрунтується на таких методах, як педагогічне спостереження, аналіз результатів різних видів музичної діяльності, вивчення навчальних програм, тестування, колоквиуми, вікторини, анкетування, опитування, застосування письмових творчих вправ.

**Таблиця 1**

***Критерії та показники сформованості музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики***

<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Мотиваційний</b> <i>(спонуки, які зумовлюють мисленнєву діяльність)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- інтерес до музичної діяльності;</li> <li>- потреба у самореалізації в музично-творчій діяльності;</li> <li>- ступінь отримання естетичного та творчого задоволення від музичної діяльності</li> </ul>
<b>Когнітивний</b> <i>(ступінь теоретичної обізнаності)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ґрунтовність і гнучкість знань;</li> <li>- системність знань;</li> <li>- розуміння практичної значущості знань</li> </ul>

1	2
<b>Емоційно-аналітичний</b> (глибина осягнення й осмислення музики)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- активність музичного сприймання;</li> <li>- здатність до диференціації звукового потоку;</li> <li>- обсяг музично-інтонаційного тезаурусу</li> </ul>
<b>Операційний</b> (ступінь володіння мисленнєвими діями)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння застосовувати операційні дії (порівняння, аналіз, синтез, абстракція, узагальнення, конкретизація);</li> <li>- здатність до усвідомлення жанрово-стильових особливостей творів;</li> <li>- уміння оперувати жанрово-стильовими інтонаціями</li> </ul>
<b>Креативний</b> (здатність до самостійності та творчої ініціативи)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вербалізація слухових вражень і переживань;</li> <li>- критичність ставлення до творчої діяльності (продуктивної та репродуктивної);</li> <li>- активність музично-творчої діяльності на основі історико-теоретичних знань і виконавських умінь</li> </ul>

Діагностуючи рівень сформованості музично-інтонаційного мислення, ми пропонуємо підпорядкувати цей процес. Так, на першому етапі потрібно провести діагностику **мотиваційної** сфери музично-мисленнєвої діяльності. Для цього використовується метод педагогічного спостереження, тести, опитування та анкетування. Слід зазначити, що ці методи мають дещо ймовірнісний характер, оскільки не гарантують об'єктивних результатів діагностування. Складність полягає в тому, що деякі студенти ухиляються від відповідей, невпевнені у своїх судженнях, відчують психологічні бар'єри у спілкуванні тощо. Цей факт змушує розробити таку форму та зміст тестів, анкет і бесід, які б створювали для студентів комфортну ситуацію.

Для діагностики такого показника, як *інтерес до музичної діяльності*, застосовується тест, який складається з п'ятнадцяти запитань із відповідями "так", "ні", "невпевнений".

## Тест-опитування

Відповідь "так", "ні", "невпевнений".

Тематичне питання: **Я хочу займатися музикою тому що:**

	так	ні	невпевнений
1. Музика – це сенс мого життя.			
2. Мені подобаються витвори мистецтв.			
3. Отримую задоволення від творчого процесу.			
4. Отримую задоволення від результату.			
5. Займаються мої друзі.			
6. Хочу стати відомим музикантом.			
7. Хочу отримати добре оплачувану роботу.			
8. Хочу дізнатися все про музику.			
9. Цього захотіли мої батьки.			
10. Хочу реалізувати свої бажання			
11. Здатний тільки до музичної діяльності.			
12. Люблю активну творчу діяльність.			
13. Люблю брати участь у музичних заходах (концертах).			
14. Люблю колективну творчість (гра в оркестрах, ансамблях).			
15. Маю потребу навчати дітей музики.			

Результати такого показника, як *наявність естетичного та творчого задоволення у процесі музичної діяльності (виконання творчих завдань, які вимагають музично-інтонаційного мислення)*, можна вивести з попереднього тесту, проаналізувавши окремі питання під № 3, 4.

Такий показник, як *потреба у самореалізації в музично-творчій діяльності*, діагностується за тестом О. Карманова "Ціль – Засоби – Результат", адаптованим відповідно до завдань нашого дослідження. Тест побудований на загальнонауковій теорії розвитку: Ціль – Засоби – Результат (ЦЗР). Ці структурні компоненти присутні у будь-якій діяльності, зокрема мисленнєвій [262].

Вплив означених суб'єктивних факторів, які могли змінити результати анкетування й опитування, мінімізується завдяки порівнянню їх результатів з результатами тесту ЦЗР. Поодинокі випадки порушення кореляції між ними виявляють і дозволяють виокремити суб'єктивну складову, збільшуючи точність результатів тестувань.

У тесті ЦЗР існує тридцять два питання, які стосуються характерів та вчинків студентів. Відповіді оформлюються у спеціальній таблиці, які записуються у пронумерованій комірці відповідних запитань ("так" фіксується знаком "+", «ні» – "-"). Наданий тест розшифровується спеціальним кодовим ключем. Відповідний результат має свою інтерпретацію.

Проведення діагностуючого тесту мотиваційної сфери мисленнєвої діяльності студента дозволяє виявити його здатність чи нездатність ставити певні цілі для досягнення бажаних результатів у музичній діяльності.

На підставі ключа тесту та його розшифровки виявляються такі дані: в аспекті **"Ціль"** (отриманий результат від +5 до +9) *оптимальний рівень* характеризується такими психологічними якостями: студент ставить перед собою реальні цілі, налаштований на їх досягнення, мотиви цілестворення та мисленнєвої діяльності у цілому стійкі; усе, що робить, може обґрунтувати з позиції доцільності; не витрачає даремно вільний час; рішучість пов'язана з легким утворенням цілей.

*Середній рівень* (від -4 до +4): цілі, що ставляться, не завжди аргументовані; не всі дії доцільні; студент схильний марнувати час; при обранні цілі легко користується підказкою та порадою інших людей; для того, щоб підготувати себе до виконання будь-якої діяльності, завжди потребує відчутного напруження сили волі.

*Низький рівень* (від -9 до -5): студент з сильно фрустрованим станом, що визначається його неможливістю ставити перед собою конструктивні цілі; мотиви мисленнєвої діяльності нестійкі; крім того, щоб ставити реальні цілі діяльності, досягати необхідних результатів, він обмежується постановкою "мікроцілей", або звертається до питання "сенсу життя".

В аспекті **"Засоби"** *оптимальний рівень* (від +3 до +6) властивий особистості, яка достатньо вільно обирає засоби; її поведінка спонтанна, наскільки цього вимагає ситуація; високий енергетичний потенціал; поведінка не блокується комплексами та негативізмом.

*Середній рівень* (від -1 до +2): студент, який відчуває труднощі у виборі засобів; відсутність конструктивної цілі; відчуває невпевненість у самовираженні.

*Низький рівень* (від -9 до -2) студент обмежений у виборі засобів досягнення цілі; низький енергетичний потенціал; залежність від ситуації. *Надмірний рівень* (від +7 до +9) поведінка такого студента надто спонтанна; він не шукає допомоги від оточення, переважно намагається домінувати над ними; не зважає на усталені стандарти поведінки.

В аспекті "**Результат**" *оптимальний рівень* (від +4 до -4): студент правильно оцінює результати своєї діяльності; не переоцінює власні можливості; особисте зростання динамічне. *Низький рівень* (від -9 до 5): студент схильний переоцінювати результати своєї діяльності. Успіх викликає стан ейфорії, невдачі провокують неадекватні переживання. Особисте зростання непередбачуване, значною мірою випадкове. Зазвичай підвищена вразливість. Інтерес до власного внутрішнього світу. *Надмірний рівень* (від +5 до +9): людина схильна недооцінювати результати своєї діяльності. Ригідність, надмірна критичність. В оцінках поведінки інших панує критиканство, несхвалення. Рідко відчуває сильні емоції, навіть найефектніші результати не викликають яскравого задоволення чи засмучення.

### Тест ЦЗР

(О. Карманов)

1. Я активна людина.
2. Іноді я впадаю у стан сильного збудження.
3. Буває так, що я чимось роздратований.
4. Я завжди їм те, що мені подають.
5. Щоб досягнути чогось у житті – треба вміти ставити перед собою цілі.
6. Я б порівняв себе з добре налаштованим музичним інструментом.
7. Я завжди роблю так, як мені кажуть.
8. Іноді я розмірковую про сенс життя.
9. Не люблю, коли мені підказують, як треба робити.
10. Я можу пояснити вчинки кожної людини.
11. Часто близькі мені люди мене не слухають, і доводиться повторювати одну фразу кілька разів, поки мене не почують.
12. Часто зі мною трапляються дивні речі.

13. Я не можу однозначно сказати про когось, гарна вона людина чи ні.

14. Я переважно ставлю перед собою цілі не дуже складні, але й не дуже прості.

15. Зі мною часто трапляються такі речі, які я не можу пояснити.

16. Коли залишаюсь наодинці, я багато міркую.

17. Я нудьгую рідко.

18. Мені можна довірити будь-яку таємницю.

19. В будь-якій ситуації можна знайти вихід.

20. Коли сідає сонце, у мене пробуджується натхнення.

21. Проходячи повз лежить м'яч, що мені хочеться його копнути.

22. Коли я хвилююсь, то я частіше червонію, ніж блідну.

23. Гарна музика мене надихає.

24. Цілі перед собою переважно ставлю самостійно.

25. Вигляд неприємної мені людини викликає у мене бажання її побити чи завдати якоїсь іншої шкоди.

26. Усе, що для мені є дорогим, однаково цінне для мене.

27. Коли я щось роблю, то залюбки вислуховую будь-які поради.

28. Вдало закінчена справа викликає у мене приплив гарного настрою.

29. Коли приймаю рішення, то зважую усі "за" та "проти".

30. Іноді буває, що я кажу про когось погане.

31. У мене характер радше "нападника", ніж "захисника".

32. Стабільність краще неочикованості.

### Бланк відповіді

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.
17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.
25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.

## Ключ для обробки результатів

1. <b>3+</b>	2. <b>3+</b>	3. <b>X-</b>	4. <b>X+</b>	5. <b>Ц+</b>	6. <b>Ц+</b>	7. <b>X+</b>	8. <b>Ц-</b>
9. <b>3+</b>	10. <b>P+</b>	11. <b>P+</b>	12. <b>P-</b>	13. <b>P-</b>	14. <b>Ц+</b>	15. <b>P-</b>	16. <b>Ц-</b>
17. <b>Ц+</b>	18. <b>X+</b>	19. <b>3+</b>	20. <b>P-</b>	21. <b>3-</b>	22. <b>3-</b>	23. <b>P-</b>	24. <b>Ц+</b>
25. <b>3+</b>	26. <b>Ц-</b>	27. <b>3-</b>	28. <b>P-</b>	29. <b>Ц-</b>	30. <b>X-</b>	31. <b>3+</b>	32. <b>P+</b>

Спочатку підраховуються наступні показники:

**Ц збігаються** – кількість тих, що збігаються за шкалою **Ціль**.

**Ц не збігаються** – кількість тих, що не збігаються за шкалою **Ціль**.

**З збігаються** – кількість тих, що збігаються за шкалою **Засоби**.

**З не збігаються** – кількість тих, що не збігаються за шкалою **Засоби**.

**P збігаються** – кількість тих, що збігаються по шкалі **Результат**.

**P не збігаються** – кількість тих, що не збігаються за шкалою

**Результат**.

**X. тв. збігаються** – кількість співпадаючих за шкалою **Хибне твердження**.

**X. тв. не збігаються** – кількість тих, що не збігаються за шкалою **Хибне твердження**.

**Ц = Ц збіг.** – **Ц не збіг.** (шкала Ціль)

**З = З збіг.** – **З не збіг.** (шкала Засоби)

**P = P збіг.** – **P не збіг.** (шкала Результат)

**X.тв. = X.тв. збіг.** – **X.тв. не збіг.** (шкала Хибне твердження )

(У разі пропущених 5 і більше стверджень результат є недійсним).

Досліджуючи ступінь **теоретичної обізнаності**, пропонується визначити спроможність студентів систематизувати знання, їх здатність виокремлювати головне та усвідомлювати логічні зв'язки. Засобом діагностування за цим критерієм стає спеціальна вправа – теоретичне завдання. Головною його умовою є розв'язання мажорного секстакорду в споріднених тональностях. Виконання цього завдання здійснюється на підставі усвідомлення низки логічно пов'язаних знань, які підпорядковують структуру. Для того щоб розв'язати мажорний секстакорд, студент повинен розробити послідовність дій: 1) уявити його як Т 6, S 6, D 6, II 6, III 6, VII 6 та визначити тональності;



2) запропонувати оригінальні функціональні послідовності, доводячи секстакорд до тоніки; 3) застосувати складні альтеровані акорди. Отже, у процесі виконання цього завдання в свідомості студента вибудовується цілісна система теоретичних знань. Зазначимо, що кожна дія (їх три) оцінюється в 1 бал.

Діагностуючи *ступінь ґрунтовності і гнучкості знань* студентів ми радимо використати тести О. Щербініної<sup>2</sup>, які включають завдання різного типу. Завдання розташовані за принципом ускладнення: підтвердити або спростувати відповідь; обрати правильну відповідь із запропонованих; систематизувати інформацію та встановити відповідність фактів; сформулювати правильну відповідь на запитання; виконати творче завдання.

Незважаючи на те, що цей збірник розрахований на студентів-піаністів, він містить загальні музично-теоретичні питання. Для перевірки теоретичних знань використовуються як обов'язкові тести № 1–5, 7 (тести № 6, 8–10 додаткові). Питання № 26, 27 кожного тесту мають творчий характер, тому потрібно їх застосовувати для колективної дискусії.

Діагностування *розуміння практичної значущості знань* здійснюється за допомогою контрольного завдання. На першому етапі студентам пропонується вивчити невеликий твір та виконати його. На другому етапі потрібно ретельно проаналізувати його (структуру форми, музичний зміст), дібрати інформацію про композитора, що його надихнуло на написання цього твору та знову виконати його. Кінцевим етапом контрольного завдання є усвідомлення того, наскільки глибшим стало їхнє виконання та змістовніше розкрито музичний образ твору. Характерним під час дослідження є порівняння якості першого та другого виконання.

Наступним етапом діагностики стає дослідження стану сформованості **емоційно-аналітичного компоненту** музично-інтонаційного мислення, який характеризує глибину сприймання музичного твору.

Ступінь активності музичного сприймання та здатність диференціювати звуковий потік діагностується шляхом виконання перевірного тесту, змістова частина якого полягає у правильному визначенні на слух характерних рис виразності твору, його структури. Студентам надаються наступні ознаки музичної композиції: жанр за первісними ознаками

---

<sup>2</sup> Щербініна О. М. Основний музичний інструмент (фортепіано): збірник тестових завдань для студентів вищих навчальних закладів художньо-педагогічного профілю. Ніжин: Видавництво НДУ імені М. Гоголя, 2009. 61 с.

(пісня, марш, танець); склад викладу (поліфонічна, гомофонно-гармонічна), структура форми (від простої форми (період) – до складної (сонатна форма)); ладо-тональна сфера (мажор, мінор, тональна, атональна музика); принципи розвитку (повторення, варіювання, розробка, похідний контраст, контраст співставлення); темп, розмір. Зазначимо, що ми не вимагаємо деталізації визначення музичних елементів музики, глибокого аналізу тем та характеристики розвитку, оскільки умовою цієї діагностуючої вправи є одноразове прослуховування музичного твору.

Студентам пропонується шість музичних творів, різних за жанром і стилем: 1) Д. Шостакович. Епізод побічної партії симфонії № 7, 1 ч.; 2) М. Леонтович. "Щедрик"; 3) В. Моцарт. Соната A-dur, 1 ч.; 4) Ф. Шопен. Вальс cis-moll; 5) С. Рахманінов. "Вокаліз"; 6) Г. Малер. Адажіо із симфонії № 5. Відповіді потрібно було занести до спеціально розробленої таблиці (див. табл. 2).

**Таблиця 2**

**Контрольний тест на здатність до диференціації звукового потоку**

Характерні риси виразності твору	Жанр за первісними ознаками (пісня, марш, танець)	Склад викладу (поліфонічна, гомофонно-гармонічна)	Структура форми (від простої форми (період) до складної (сонатна форма))	Ладо-тональна сфера (мажор, мінор, тональна, атональна музика)	Принципи розвитку (повторення, варіювання, розробка, похідний контраст, контраст зіставлення)	Темп, розмір
Запропоновані твори	2	3	4	5	6	7
1 Д. Шостакович. Епізод побічної партії симфонії № 7, 1 ч.						

## Продовження таблиці 2

1	2	3	4	5	6	7
М. Леонтович. "Щедрик"						
В. Моцарт. Соната А-dur, 1 ч.						
Ф. Шопен. Вальс сіс-молл						
С. Рахманінов "Вокаліз"						
Г. Малер. Адажіо з симфонії № 5						

Методичним засобом діагностики обсягу музично-інтонаційного тезаурусу стає *музична вікторина*, яка проводиться у два етапи. У першій частині вікторини використовується матеріал, який входив до програм музично-історичних дисциплін музичних шкіл та включає відгадування певного твору. У другій частині використовуються невідомі твори тих самих композиторів. Головним завданням є відгадати автора та жанр. Вікторина складається з 12-ти музичних творів композиторів різних епох та національних стилів. Результати вікторини оцінюється за 24-бальною системою, де кожна правильна відповідь оцінюється у два бали (принцип накопичування балів).

Наступним етапом констатувального дослідження стає вивчення стану сформованості **операційного компонента** музично-інтонаційного мислення студентів. Однією з форм експериментального дослідження є колоквіуми та спеціальні вправи. Змістова частина питань колоквіуму має жанрово-стильовий напрям. Перша частина опитувального етапу має бути письмова (низка музично-теоретичних, історичних питань, які пов'язані з жанровою та стильовою проблематикою), друга частина – усна, в якій студент повинен дати цілісний аналіз музичних творів. Прикладом можуть бути такі твори: прелюдії Й. С. Баха, Ф. Шопена, С. Рахманінова, О. Скрябіна; Скерцо Й. С. Баха, Л. Бетховена, Ф. Шопена; 24-й каприз Н. Паганіні; Рапсодія на тему Н. Паганіні С. Рахманінова; Варіації на тему Н. Паганіні В. Лютославського тощо. До вимог входить аналіз 3–4 творів, знаходження стильових особливостей композитора (визначення інтонаційних особливостей музичної мови автора – мелодичний рисунок, гармонічні, ритмічні

особливості, фактура тощо). Твори обов'язково прослуховуються з нотним текстом, завдяки чому слухові уявлення студентів підтримуються візуально. Головним завданням стає: порівняти стиль, музичне мовлення; зазначити, як жанр набуває нових рис у різні епохи та у конкретних композиторів (охарактеризувати динамічну зміну); якими музичними засобами автор користується, щоб підкреслити ці особливості.

Додатковою перевіркою має бути порівняння виконавських інтерпретацій одного й того ж твору. Пропонується зосередитися на записах шести варіацій ор. 32 (F-dur) Л. Бетховена у виконанні Г. Гульда та С. Ріхтера, сонати № 1, ор. 2 (f-moll) у виконанні В. Ашкіназі, К. Аррау та А. Ведерникова. Головним завданням стає визначення особливостей музичного інтонування цими виконавцями.

Відповіді студентів фіксуються за такими показниками: адекватне визначення стилю, усвідомлення жанрового розвитку та його зміни, визначення особливих засобів музичної виразності мови композитора оцінюється трьома балами; адекватні уявлення про жанр і стиль, визначення особливостей музичної мови окремих композиторів (наприклад: охарактеризувати два із трьох) – двома балами; часткове обґрунтування жанрово-стильових особливостей, специфіки музичної мови композиторів – один бал.

Для перевірки *здатності усвідомлювати жанрово-стильові особливості музичного твору* ми пропонуємо використати авторський фортепіанний цикл О. Спіліоті "Музичні портрети". Цикл складається із десяти творів, написаних у стилі Й. С. Баха, В. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Шопена, Р. Шуман, Ф. Ліст, К. Дебюссі, О. Скрябіна, С. Рахманінова, С. Прокоф'єва. Завданням стає визначення композиторів та у письмовій формі розкриття особливостей їхньої музичної мови.

Для діагностики *вміння оперувати жанрово-стильовими інтонаціями музичних творів* нами розроблено спеціальне завдання під назвою "Жанрово-стильова мозаїка". Змістом цього завдання є низка музичних уривків (24 музичні уривки по 1–3 такти), різних за жанром та стилем. Головним завданням є правильно дібрати дані музичні фрази, підпорядкувати їх так, щоб вийшла тема (зазначимо, що для цього використовуються відомі музичні теми).

## Вправа "Жанрово-стильова мозаїка"

Умова: з наданих уривків потрібно скласти тему.

The image displays seven fragments of piano music in 2/4 time, arranged in two columns. Each fragment consists of a treble clef staff and a bass clef staff. The fragments are: 1. Top-left: Treble clef with a melodic line and bass clef with a steady eighth-note accompaniment. 2. Top-right: Treble clef with a melodic line and bass clef with a steady eighth-note accompaniment. 3. Middle-left: Treble clef with a melodic line and bass clef with a steady eighth-note accompaniment. 4. Middle-right: Treble clef with a melodic line and bass clef with a steady eighth-note accompaniment. 5. Bottom-left: Treble clef with a melodic line and bass clef with a steady eighth-note accompaniment. 6. Bottom-right: Treble clef with a melodic line and bass clef with a steady eighth-note accompaniment. 7. Far-bottom-right: Treble clef with a melodic line and bass clef with a steady eighth-note accompaniment.

Діагностуючи сформованість музично-інтонаційного мислення за **креативним** критерієм, ми надаємо відповідні методики опитування та творчих вправ. Зокрема, для перевірки *здатності до вербалізації слухових вражень та переживань* ми пропонуємо студентам написати анотацію до музичного твору. Це завдання має незвичайний характер, оскільки кожен студент повинен уявити себе критиком, який після відвідування концерту всі свої враження і думки опише у вигляді невеличкої статті до газети. Це завдання припускає активізацію не

тільки аналітичних здібностей студентів, але й їх здатність до вільного літературного висловлювання.

*Критичне ставлення до власної творчої діяльності* ми пропонуємо продіагностувати такими методами: студентам надається завдання підготувати виконання будь-якого самостійно вивченого твору, публічно виконати його (наприклад, перед своїми одногрупниками) та дати собі письмову критичну оцінку. Далі інші учасники надають йому свою оцінку. Для цього студент отримує спеціальні бланки-анкети, де вони фіксують результат виконання за п'ятибальною системою. На останньому етапі ми порівнюємо схожість оцінок виконавця та слухачів (див. табл. 3).

*Ступінь активності творчої діяльності на базі історичного кругозору та теоретичних знань* визначається за допомогою загальних висновків щодо успішності навчання студентів, аналізу їх виконавської діяльності, опитувань викладачів.

На основі визначених критеріїв та результатів констатувального дослідження ступеня володіння операційними діями, здатності до самореалізації, глибини сприймання музики, ступеня музично-теоретичної обізнаності, здатності до самостійності та ініціативи творчої діяльності визначається загальна якісна характеристика основних рівнів сформованості музично-інтонаційного мислення студентів, яка оформлюється у відповідній таблиці (див. табл. 4).

**Таблиця 3**

**Бланк-анкета  
(оцінка з виконання самостійно вивченого твору)**

П.І.Б. (назва твору)	Оцінки	Оцінка за техніку виконання	Оцінка за виразність виконання (якість інтонування)	Оцінка за розкриття музичного образу	Оцінка за артистизм
1.					
2.					
3.					

Таблиця 4

**Рівні сформованості музично-інтонаційного мислення  
майбутніх учителів (у %)**

Критерії	Рівні		
	<i>Високий</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>
<b>Мотиваційний</b> (спонуки, які зумовлюють мисленнєву діяльність)			
<b>Когнітивний</b> (ступінь теоретичної обізнаності)			
<b>Емоційно-аналітичний</b> (глибина осягнення й осмислення музики)			
<b>Операційний</b> (ступінь володіння мисленнєвими діями)			
<b>Креативний</b> (здатність до самостійності та творчої ініціативи)			
<b>Середнє значення (у %)</b>			

Так, на основі визначених критеріїв та результатів констатувального дослідження встановлюється загальна якісна характеристика основних рівнів сформованості музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики.

**Високий рівень** сформованості музично-інтонаційного мислення студентів характеризується: **а)** стійким інтересом до музичної діяльності; активною потребою у самореалізації в творчій діяльності; свідомим прагненням до отримання естетичного задоволення від музично-творчої діяльності, професійного зростання; **б)** глибокою теоретичною обізнаністю, здатністю до систематизації знань, вмінням застосовувати набуті знання у практичній діяльності; **в)** активністю музичного сприймання; здатністю до диференціації звукового потоку; багатим асоціативним фондом; широким обсягом музично-інтонаційного тезаурусу; розвинутими музичними здібностями; **г)** високим ступенем володіння операційними вміннями; високим ступенем усвідомлення жанрово-стильових особливостей творів, умінням жанрово-стильової атрибуції; здатністю оперувати жанрово-стильовими інтонаціями у процесі виконавства та створення музики; **г)** здатністю до самостійної роботи

над музичним твором, до самоконтролю, розвинутою образною уявою тощо; здатністю вербалізувати свої слухові враження та переживання; умінням критично ставитися до творчої діяльності, правильно оцінити як своє, так і чуже виконання; активною участю в колективній творчій діяльності.

**Для середнього рівня властиві:** а) помірний інтерес до музичної діяльності; ситуативна потреба у самореалізації в творчій діяльності; виражені гедоністичні нахили у музичній діяльності; зацікавленість у професійному зростанні; б) обмеженість музично-теоретичних знань; задовільний рівень ерудованості; часткове застосування набутих знань, навичок та умінь в практичній діяльності; в) окремі вияви активності у процесі музичного сприймання; невпевнена диференціація звукового потоку; достатній обсяг музично-інтонаційного тезаурусу; г) володіння операційними здібностями залежно від складності завдання; часткове усвідомлення жанрово-стильових особливостей музичного твору; оперування найпростішими жанрово-стильовими інтонаціями у процесі виконавства та композиції; ґ) часткова здатність до самостійної роботи у творчій діяльності, яка вимагає коригування з боку викладача; середня активність та увага у процесі самоконтролю під час гри на інструменті; не завжди переконлива вербалізація своїх вражень та переживань після сприймання музики; спроможність адекватно оцінити власне і чуже виконання; стримана активність у колективних творчих заходах.

**Низький рівень:** а) ситуативний інтерес до музичної діяльності; відсутність потреби у музично-творчій самореалізації; відсутність естетичного задоволення від музично-творчої діяльності; байдужість до власного професійного рівня; б) вузький обсяг музично-теоретичних знань; рівень ерудованості недостатній (інтелектуальна сфера не розвинута); неспроможність застосовувати набуті знання на практиці; в) пасивність у процесі сприймання музики; нездатність диференціювати звуковий матеріал; обмежений асоціативний фонд; мінімальний обсяг музично-інтонаційного тезаурусу, що може свідчити про слабку пам'ять; не розвинуті музичні здібності; г) відсутність вмінь аналізувати, порівнювати, конкретизувати особливості музичної мови; слабкий рівень жанрово-стильової атрибуції; неспроможність оперувати жанрово-стильовими інтонаціями у процесі виконавства та створення музики; ґ) не здатний самостійно розучити музичний твір, слабкі уміння самоконтролю, недостатньо розвинута образна уява; неспроможність вербалізувати свої враження після сприймання музичного твору; слабкі



уміння критично ставитися до творчої діяльності; байдужий до творчих колективних заходів.

Оскільки у констатувальному дослідженні беруть участь студенти з різним музичним досвідом (студенти з п'ятирічним планом навчання, що закінчили музичну школу, та трирічним, які закінчили музичні та музично-педагогічні училища), то їх показники відбивають лише загальний стан сформованості музично-інтонаційного мислення.

Отже, отримані у ході констатувального дослідження результати дозволять встановити ступінь сформованості музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики. Однак у процесі нашого констатувального діагностування ми прийшли до такого висновку, що у процесі фахової підготовки відсутня методична система та єдиний підхід (на заняттях як з виконавських, так і музично-теоретичних дисциплін) до формування музично-інтонаційного мислення студентів. Це зумовило розробити універсальну та ефективну методику, яка б могла вільно застосовуватися на заняттях з усіх фахових дисциплін.

### **3.2. Методика формування музично-інтонаційного мислення**

Аналіз науково-методичної літератури з питань музичної освіти, результати констатувального дослідження визначають методичні засади формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки.

Розробляючи методику формування музично-інтонаційного мислення, ми спираємося на структуру механізму мислення: *сприймання, рефлексія, творчість*. Процес формування музично-інтонаційного мислення розглядається, насамперед, як керований. Усвідомлюючи, що дія деяких чинників має ймовірнісний характер, а також розуміючи обмеження можливостей контролю на кожному з етапів формування означеного феномену, намагаємося формалізувати та схематизувати цей процес у всьому, що не суперечить його творчому характеру. Це забезпечить кращу прогнозованість результатів педагогічного впливу, ефективніше коригувати процес формування музично-інтонаційного мислення залежно від досягнутих проміжних результатів.

Ідея використання засобів кібернетики для більш точного і лаконічного уявлення процесу педагогічного керування не є новою. Відтак можливості застосування сучасних досягнень науки про управління до педагогічного керування процесом формування музично-інтонаційного

мислення дають можливість об'єднати у цілісну, контрольовану на всіх рівнях і етапах систему.

Спираючись на стандарт IDEF0<sup>3</sup>, розробляємо **структурно-функціональну модель формування музично-інтонаційного мислення студентів**, яка включає п'ять схем. Змістова частина орієнтується на ефективні методи розвитку музичного мислення, на визначені педагогічні умови, на означені критерії та показники сформованості музичного мислення.

Перша схема структурно-функціональної моделі містить у собі основне завдання даної методики – **формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки** (див. схему 1). Об'єктом формувального експерименту виступає *особистість з елементарним музично-інтонаційним мисленням*. З одного боку, на процес формування музично-інтонаційного мислення впливають такі чинники, як *методика*. З іншого боку – цей процес неможливий без підтримки *інформаційного забезпечення*, що в структурно-функціональній моделі виступає як *засіб*. Результативним показником ефективності методики формування музично-інтонаційного

---

<sup>3</sup> Один із стандартизованих методів IDEF0 (*Integrated Definition for Function Modeling* – інтегровані означення для функціонального моделювання), який впродовж десятиліть успішно використовується в державному, військовому, економічному управлінні, в найбільш економічно розвинених країнах світу. Сьогодні він претендує на роль універсальної міжнародної мови для обміну інформацією між фахівцями в галузі управління й опису методології процесів будь-якої складності. Вітчизняний аналог цього методологічного стандарту з'явився одночасно зі світовим стандартом на початку 80-х років XX століття, але пізніше був необґрунтовано відкинтий, як нібито рудимент планової економіки. В сучасній Україні методи IDEF0 уперше знайшли широке застосування в системах управління якістю і далі поширюються на усі види діяльності людей завдяки винятковій універсальності.

Відповідно до методології IDEF0, процес подається у вигляді функціонального блоку, що перетворює те, що на вході, на те, що на виході, за умови існування відповідних засобів у керованих умовах. Загалом IDEF0-моделі складаються з трьох типів документів: графічних діаграм, тексту і глосарію. Документи містять перехресні посилання одне на одне.

Графічна діаграма – головний компонент IDEF0-моделі, містить поєднання блоків стрілок і асоційованих з ними відношень. Кожен блок зображується у формі прямокутника, має унікальну назву і номер. Вхідні стрілки зв'язуються з лівим боком блоку, вихідні – з правим. Керівні стрілки зв'язуються з верхнім боком блоку. Стрілка засобів показує вгору та зв'язується з нижнім боком блоку структурно-функціональної моделі.

Блоки представляють функції модельованого об'єкта, вони можуть бути розібраними на складові (декомпозиції) і подані у розгорнутому вигляді більш докладних діаграм. Декомпозиція продовжується до рівня деталізації, достатнього для досягнення цілі конкретного проекту. Діаграма верхнього рівня демонструє найбільш загальний і абстрактний опис об'єкта моделювання, за нею йде серія дочірніх діаграм, що дають більш детальне уявлення про об'єкт [75].

мислення є *особистість з розвинутим музично-інтонаційним мисленням*.

Згідно зі стандартними умовами IDEF0, декомпозується блок **A 0** (формування музично-інтонаційного мислення) на складові, завданнями яких є:

**створення педагогічних умов (A 1)**, де джерелом (вхід) є теорія складових педагогічних умов, керування (K) – методичні положення, а засоби – інформаційне забезпечення;

**формування музичної думки як інтонаційного утворення особистості (A 2)** (див. схему 2).

Розглядаючи декомпозицію **A 2 – формування музичної думки як інтонаційного утворення особистості**, визначаються такі складові блоки: *активізація музичного сприймання (A 2.1)*, *активізація рефлексії (A 2.2)*, *активізація творчої діяльності (A 2.3)* (див. схему 3).

Основою керування цими структурними блоками є *створення педагогічних умов та орієнтація на критерії сформованості музично-інтонаційного мислення* (мотиваційний, когнітивний емоційно-аналітичний, операційний, креативний). Джерелом блоків A 2.1, A 2.2, A 2.3 є *особистість з елементарним музично-інтонаційним мисленням*, засоби – *музичний твір та явища музичного мистецтва*, а засобом блоку активізації творчої діяльності (A 2.3) постає *музично-інтонаційний фонд*.

Такі функціональні блоки, як активізація музичного сприймання, активізація рефлексії та активізація творчої діяльності уявляються у площині для кожної окремої фази. На запропоновану нами структурно-функціональну модель (схема 3) для нас важливим було спроектувати трифазну модель структури мислення, розробленою М. Д'яченко, І. Котляревським, Ю. Полянським, яка має вигляд таксономічної карти. Відтак дана модель перетворюється у просторову, отримуючи новий вимір (що відповідає стадії). Схему можна наочно уявити розшарованою у просторі на трьох паралельних площинах (див. схему 4).

Декомпозуючи блоки формування музичного сприймання (A 2.1), активізації рефлексії (A 2.2) та активізації творчої діяльності (A 2.3), зазначаємо, що функцію керування (A 2.1.1, A 2.1.2, A 2.1.3, A 2.2.1, A 2.2.2, A 2.3.2) виконують *створені вчителем педагогічні умови*, функцію засобу – *музичний твір та явища музичного мистецтва*, функцію засобу (A 2.3.1, A 2.3.2, A 2.3.3) – *індивідуальний музично-інтонаційний фонд*; на вході – *особистість з елементарним музично-*

*інтонаційним мисленням, на виході – особистість з розвиненим музично-інтонаційним мисленням.*

Отже, аналізуючи цю багаторівневу декомпозицію, визначимо, що блоки А 2.1.1 – сприймання в аспекті *сприймання*, А 2.1.2 – рефлексія в аспекті *сприймання*, А 2.1.3 – творчість в аспекті *сприймання* відносяться до **першої стадії** формування музично-інтонаційного мислення студентів. Ці складові блоки характеризуються елементарними, базовими показниками, які необхідні для процесу музично-інтонаційного мислення, а саме: забезпечення запам'ятовування та розпізнавання сприйнятого, віднесення його до індивідуального інтонаційного фонду; усвідомлення характерних рис музичних явищ, які сприяють їх запам'ятовуванню, а також творчій інтерпретації; форми практичної діяльності, які сприяють активізації творчого сприймання музичних явищ та усвідомлення їх властивостей у різних інтерпретаціях.

До **другої стадії** відносяться блоки А 2.2.1, А 2.2.2, А 2.2.3, де кожна із складових компонентів музично-інтонаційного мислення (сприймання, рефлексія, творчість) перебуваючи в аспекті *рефлексія*, набуває характеру спрямування, емоційного й узагальненого усвідомлення, оперування музично-інтонаційними засобами для втілення власних переживань.

Такі блоки, як А 2.3.1, А 2.3.2, А 2.3.3 відносяться до **третьої стадії**, яка визначає найвищий ступінь музично-інтонаційного мислення. Сприймання, рефлексія, творчість, перебуваючи в аспекті *творчості*, припускають звернення до музичних явищ з високим ступенем мотивації, асоціативного фонду, інтерпретованих вражень від сприйнятих музичних творів, цілеспрямованого використання музично-інтонаційного тезаурусу, теоретичних знань та наявного музично-історичного кругозору для усвідомлення своїх можливостей у музично-творчій діяльності і забезпечення її успішності.

Для повного конструктивного уявлення про процес формування музично-інтонаційного мислення студентів розглянемо детальніше блок *створення педагогічних умов (А 1)*, декомпозивавши його на такі складові: *педагогічне керування; формування мотивації до музичної діяльності; методика формування умінь музичного сприймання; накопичення досвіду, знань і музично-аналітичних умінь; створення ситуацій, які вимагають активізації музично-інтонаційного мислення* (див. схему 5).

Функцію керування в усіх п'яти блоках відіграють існуючі методики та орієнтири на критерії сформованості музично-інтонаційного мислення. Засобом є інформаційне забезпечення. Джерелами блоків є теорія педагогічного керування, теорія мотивації, теорія музичного сприймання, досвід, музично-теоретичні знання та музично-аналітичні уміння, теорія музично-інтонаційного мислення. В деяких випадках *методичні принципи*, що виконують функцію виходу, відіграють роль керування та входу. Так, *педагогічне керування* впливає на процес формування мотивацій музичної діяльності, формування музичного сприймання, забезпечення досвіду, знань та музично-аналітичних умінь, створення ситуацій, які вимагають активізації музично-інтонаційного мислення.

Функціональний блок *педагогічні умови* (див. схему 5) у структурно-функціональній дидактичній моделі має особливе значення, оскільки змістова частина виконує вирішальну роль у процесі формування музично-інтонаційного мислення студентів. Отже, сконцентруємося на окремих його складових блоках.

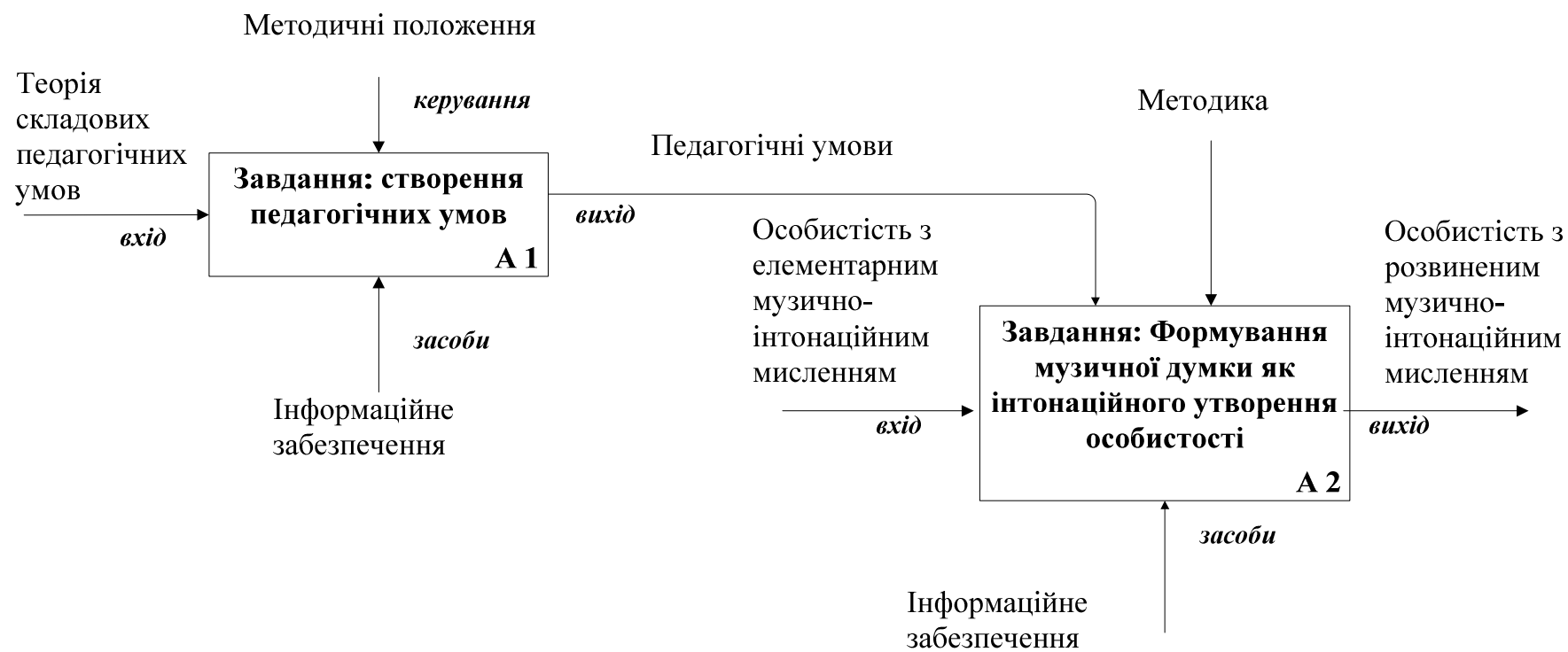
Розглядаючи блок *педагогічне керування*, виокремимо такі провідні методичні положення:

- *організація навчального процесу*: розробка робочих і навчальних програм (лекційний курс, вправи, семінари, лабораторні та самостійні завдання тощо); інтегративне виконання загальних завдань у процесі формування музично-інтонаційного мислення (стосується всіх фахових дисциплін); єдиний підхід викладачів до вирішення проблем успішності студентів (особливо це стосується студентів, які не справляються з навчальним планом і потребують додаткових занять);
- *усвідомлення провідних завдань гуманістичної педагогіки*: у центрі уваги особистість, з усіма індивідуальними особливостями психіки; урахування побажань щодо організації уроку; небайдужість до кола інтересів студентів та творча співпраця з ними;
- *гнучкість процесу керування*: добір навчального матеріалу відповідно до ступеня розвинутості студентів; моделювання форм опитування (письмові, усні, у вигляді інтелектуальної гри, коли групу студентів можна поділити на команди, які змагаються на швидкість та якість відповіді тощо); усвідомлення певних ситуацій (навчальних навантажень, життєвих ситуацій тощо); чітке відчуття часової форми уроку (кульмінація та спад у роботі, чергування інформаційної та практичної форм роботи).

**Структурно-функціональна модель формування  
музично-інтонаційного мислення**

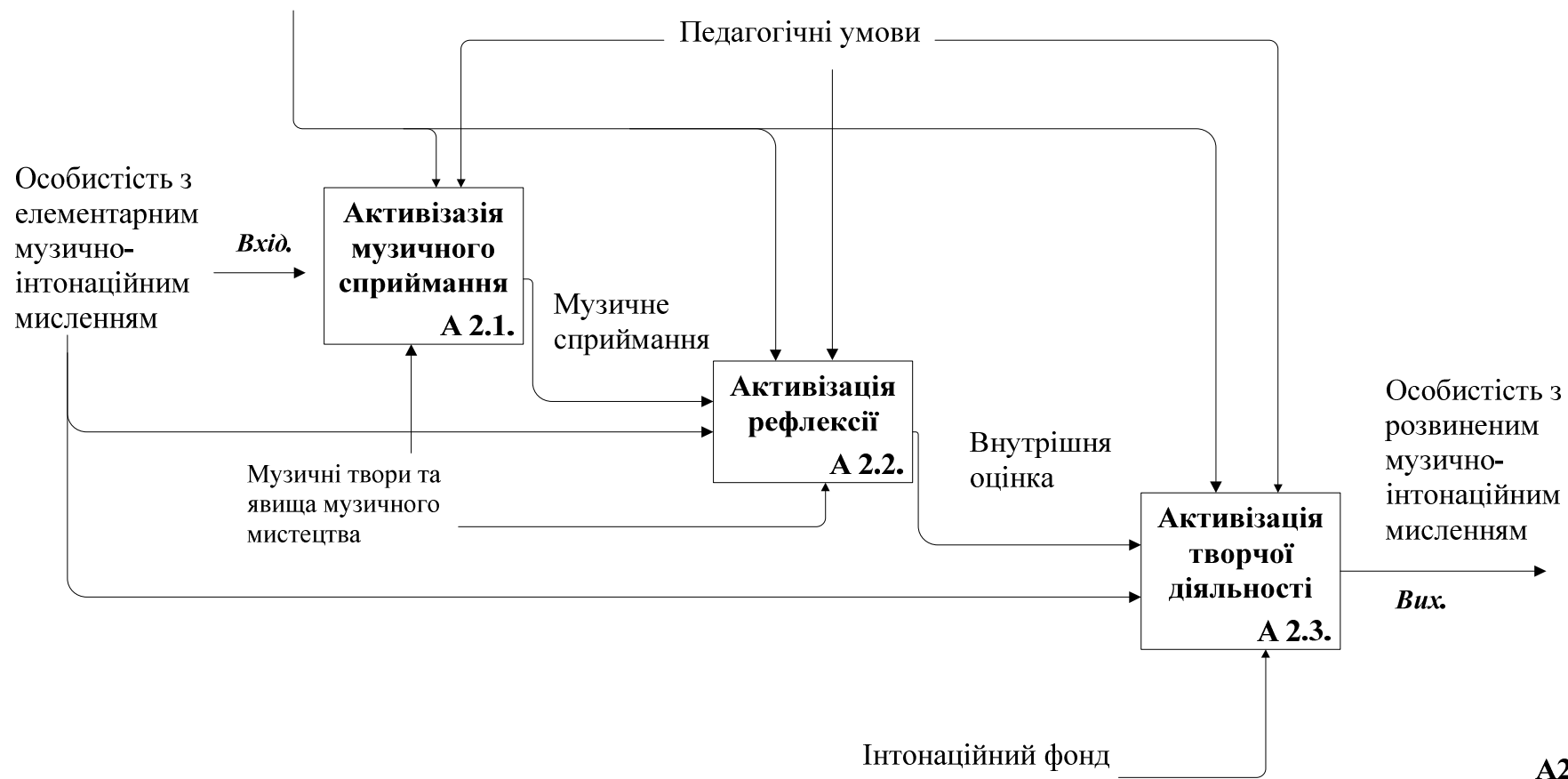


### Формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки



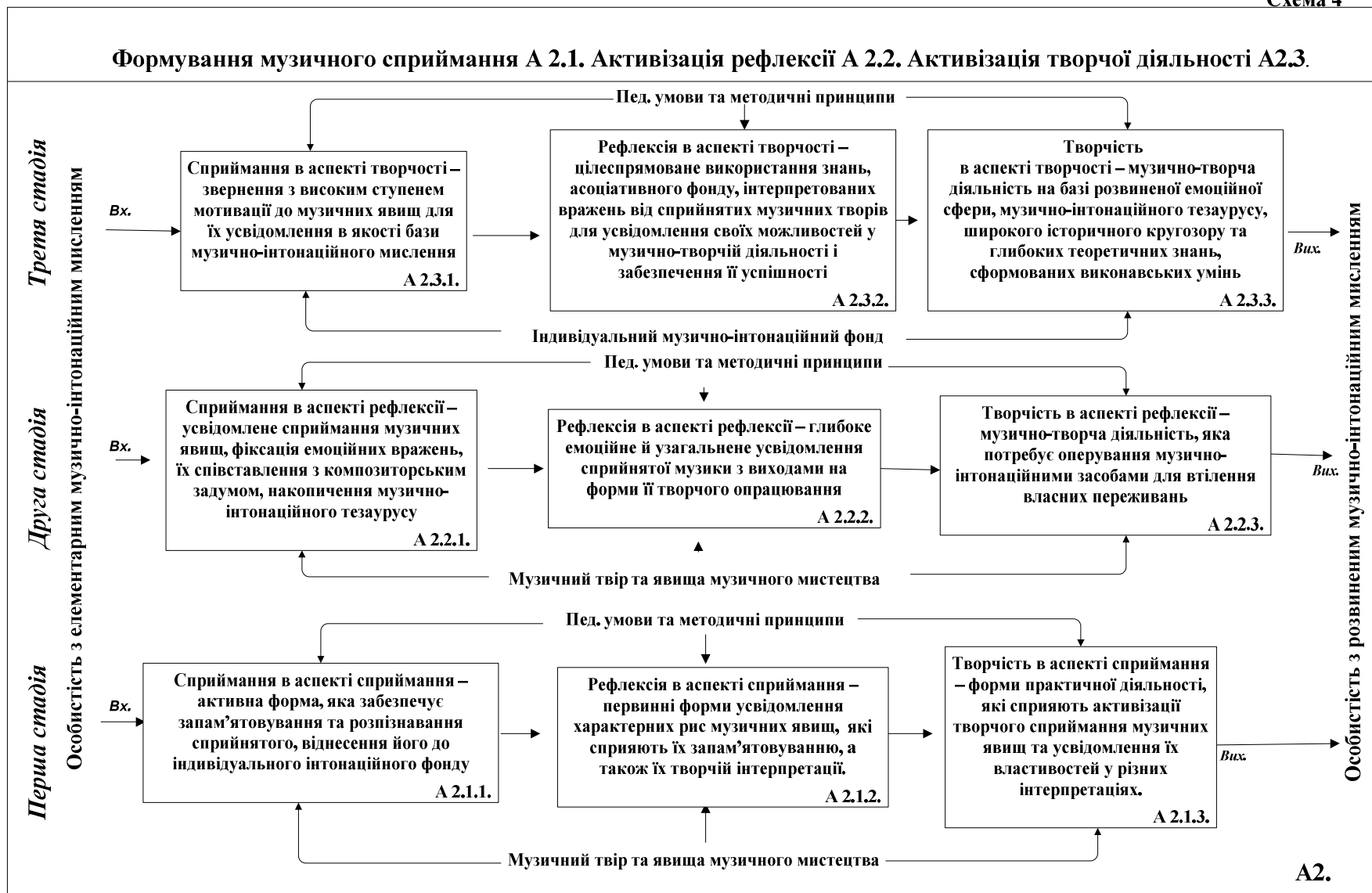
### Формування музичної думки як інтонаційного утворення особистості.

Критерії сформованості музично-інтонаційного мислення (*мотиваційний, когнітивний, емоційно-аналітичний, операційний, креативний*)



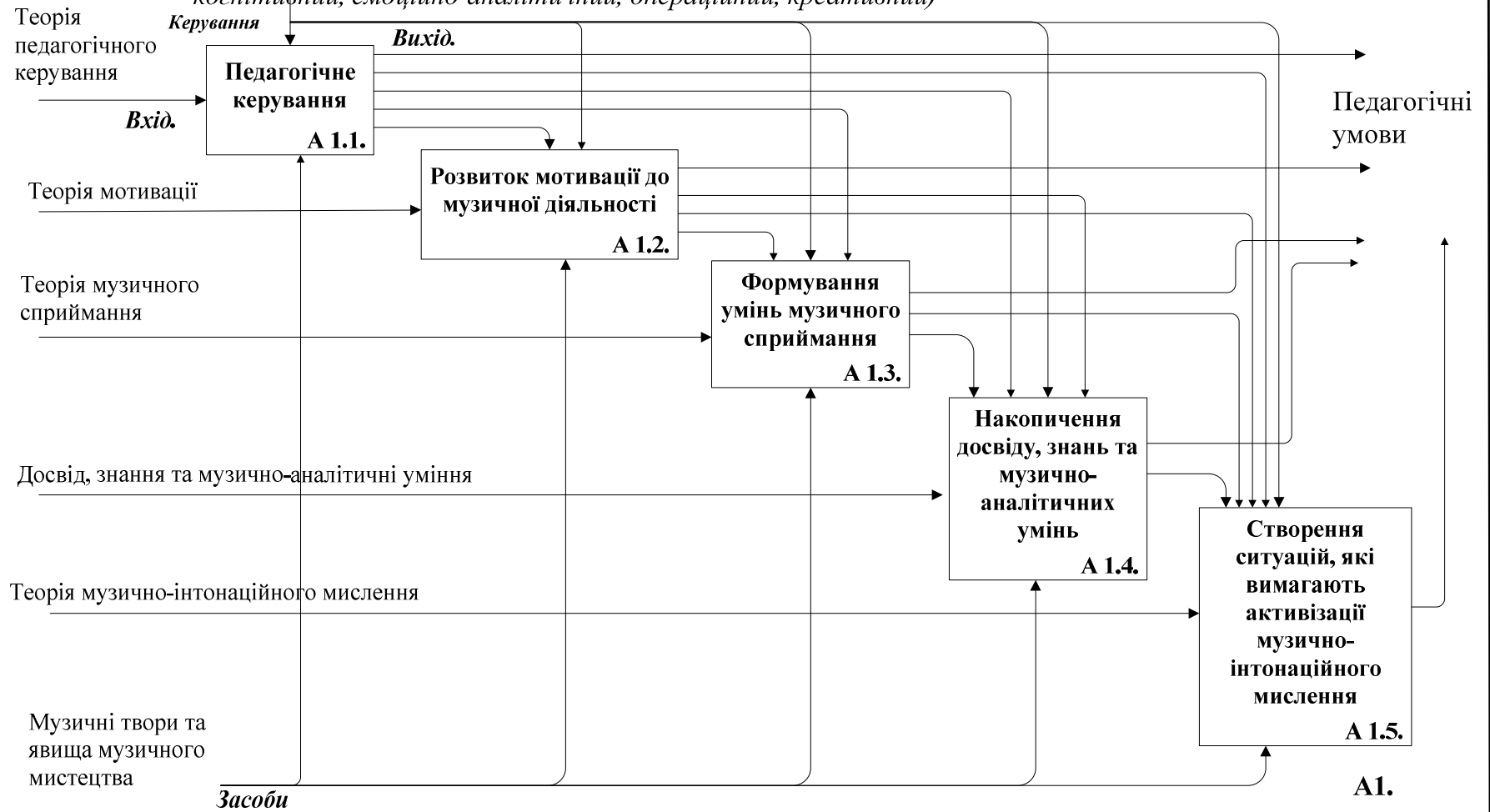


Формування музичного сприймання А 2.1. Активізація рефлексії А 2.2. Активізація творчої діяльності А2.3.



**Створення педагогічних умов**

Методичні положення та критерії сформованості музично-інтонаційного мислення студентів (*мотиваційний, когнітивний, емоційно-аналітичний, операційний, креативний*)



Наступний блок – *розвиток мотивації до музичної діяльності* – дуже важливий для музично-інтонаційного мислення. Цей факт зумовлює розробку методичного підходу. Виходячи з результатів констатувального дослідження, ми сконцентруємося на вихованні інтересу до музичної діяльності. З одного боку, цей інтерес розвивався на базі потреби в отриманні творчого задоволення. Для цього ми спираємося на принцип позитивного оцінювання творчого виконання та творчого визнання у колективі. Але обов'язковим є підкреслювання недоліків, яке має необразливий характер та додає впевненості у подоланні труднощів. З іншого боку, реалізується принцип закріплення інтересу шляхом формування малих груп, в яких активна творча діяльність має пізнавальний, захоплюючий характер. Так, пропонується організувати відвідування концертів, театральних вистав, колективне слухання музики тощо.

У складовій функціонального блоку *педагогічні умови* формування музично-інтонаційного мислення важливе місце посідає *формування умінь музичного сприймання*. Розробляючи цей аспект, зорієнтуємося на методику розвитку таких умінь, як диференціація звукового потоку; художнє осмислення та семантичне наповнення елементів музичної мови.

Розробляючи методичні прийоми формування вмінь музичного сприймання, сконцентруємося на таких завданнях, які у дидактичній моделі відіграють роль керування:

- ***добір музичної літератури, яка б активізувала музичне сприймання;***
- ***впровадження спеціальних прийомів, які сприяють концентрації уваги, створенню установки на сприймання;***
- ***впровадження творчих завдань у ході аналізу музичних творів.***

Добираючи музичні твори ми, з одного боку, спираємося на програми з музично-історичних дисциплін, з іншого боку – враховуємо необхідність активізації процесу музичного сприймання. Виходячи з методичних порад Б. Яворського не переобтяжувати процес слухання великою кількістю музичного матеріалу, зосередимось на двох-трьох творах, які аналізуються з позиції принципу контрасту, а саме: темпове зіставлення (швидко, повільно); ладо-тональне зіставлення творів (мажор, мінор); добір творів певного жанру у творчій спадщині різних композиторів (наприклад, мазурки Ф. Шопена, М. Глінки, О. Скребіна; вальси М. Глінки, Ф. Шопена, І. Штрауса, П. Чайковського; гавот І.С. Баха, С. Прокоф'єва тощо).

Для концентрації уваги та створення установки на сприймання музики пропонуємо використовувати такий методичний принцип, як *візуалізація*. Прослуховування деяких творів супроводжується показом картин. Наприклад, демонстрація репродукції картин В. Гартмана під час слухання "Картинки з виставки" М. Мусоргського; репродукції картини "Фуга" М. Чюрльоніса – і фуг Й. С. Баха та Д. Шостаковича; репродукції картин М. Чюрльоніса "Соната весни", "Соната моря", "Соната зірок" – і сонат Л. Бетховена, Ф. Шуберта, М. Метнера. Однак зазначимо, що не бажано це використовувати у процесі першого прослуховування музичного твору, оскільки нав'язування художніх образів може негативно вплинути на сприймання. Отже, цей методичний принцип доцільним буде у процесі ознайомлення з програмними творами.

Для глибшого сприймання та усвідомлювання музичних творів ми пропонуємо студентам виразити свої враження у невеличких літературних нарисах, замальовках, музичних експромтах. Ці завдання надають творчого характеру процесу сприймання музики.

Активність сприймання залежить від рівня розвинутої музичних здібностей, а саме музичного слуху і музичної пам'яті. Ці здібності мають бути удосконалені на заняттях сольфеджіо. Відтак нами розроблено спеціальні вправи та види роботи, які концентруються на таких завданнях:

- спів різних ладів та окремих їх ступенів з усвідомленням стійкості, нестійкості та тяжінь у ладі, застосовування релятивної системи;
- сольфеджування музичних номерів з аналізом їх жанрово-стильових особливостей;
- написання диктантів та самодиктантів (особливо корисно записувати з пам'яті народні пісні, а при їх співі використовувати імпровізаційний принцип, тобто виконувати різні інтонаційні варіанти, підключатися другим голосом тощо);
- творче моделювання музичного матеріалу (наприклад: завершити фрагмент мелодії; змоделювати її у різних розмірах та надати їй особливих жанрових рис (маршу, вальсу, мазурки, баркароли тощо).

Розвиваючи вміння музичного сприймання, особливого підходу вимагає художнє осмислення та семантичне наповнення елементів музичної мови. Відомо, що від цих чинників залежить здатність жанрово-стильової атрибуції. Нами пропонується створення музично-інтонаційного практичного словника, в якому студенти мають записувати характерні інтонації (поспівки), класифіковані за стилем (національним,

композиторським, історичним (належність епосі) та жанром. У такий спосіб майбутні вчителі збагачуватимуть свій інтонаційний фонд.

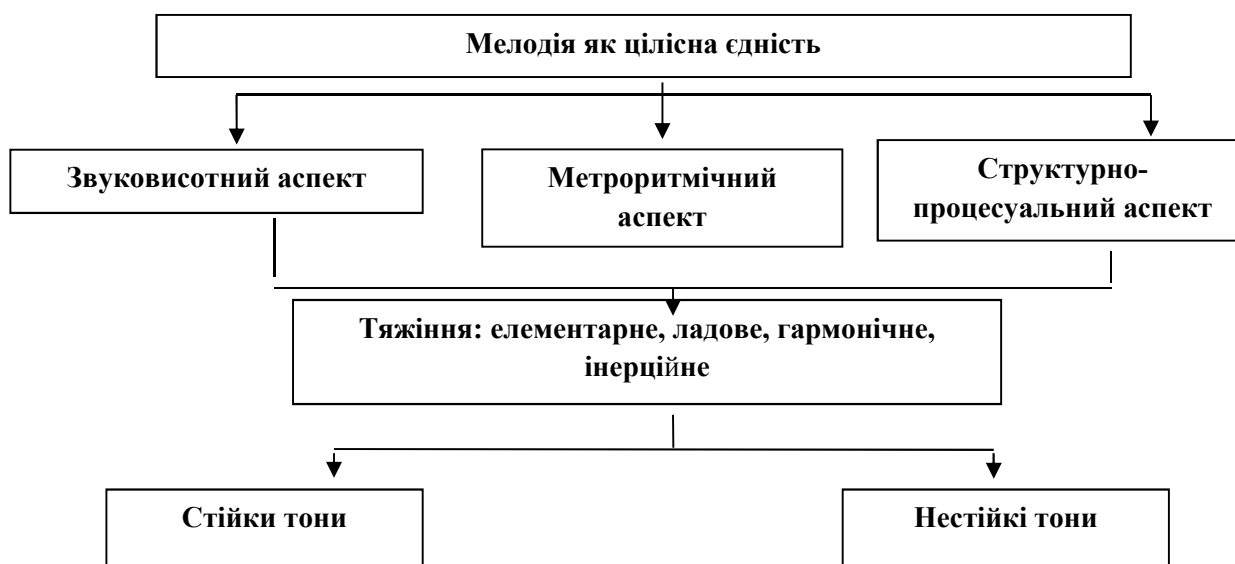
У процесі засвоєння елементів музичної мови слід звертати увагу на здатність до зберігання в пам'яті типізованих інтонацій. На цьому етапі пропонується використовувати різні вправи, які дають можливість міцно засвоювати музичний матеріал. Так, змістова структура музично-інтонаційного словника складається за принципом накопичування від простих до складних інтонацій. Ідея полягає не в поетапному засвоєнні типізованих інтонацій за хронологією, а у підпорядкуванні їх ієрархічно, тобто за складністю сприймання та запам'ятовування музичного матеріалу. Оформлення такого практичного словника передбачається у процесі всієї музичної діяльності, оскільки охопити й утримати в пам'яті велику кількість звукової інформації упродовж навчання неможливо.

Зазначимо, що музичні теми, які побудовані на стійких ступенях ладу, швидше запам'ятовуються та довше зберігаються у пам'яті. Наступний рівень складності полягає у засвоєнні тем, які спираються на стійкі ступені ладу, але містять прохідні та допоміжні звуки. Заключний етап – засвоєння інтонацій, які мають відчуття нестійкості, де переважають хроматичні звуки.

Осмислення стійкості та нестійкості у процесі слухового сприймання може здійснюватися по-різному. Однак слухове усвідомлення мелодії тісно пов'язане з її аналізом. Аналіз стійкості та нестійкості повинен обов'язково проводитися на рівні конкретних мелодичних структур, які включені до процесу формотворення (див. схему 6).

**Схема 6**

**Структура цілісної єдності мелодії**  
(за О. Шацло)



Співвідношення стійкості та нестійкості тонів ми подаємо у таких варіантах:

- нестійкий тон переходить у стійкий;
- стійкий тон переходить у стійкий же (типово для акордової фактури);
- стійкий переходить у нестійкий тон; заміна та зміщення очікуваної стійкості чи зміна функції стійкого тону;
- нестійкий тон переходить в інший нестійкий;
- зміна функції нестійкого тону, який отримує стійкість (наприклад, при міжтактовій синкопі з коротким затактом) [238, с. 30].

Відомо, що мелодія не відокремлена від гармонії, тому пропонуються наступні завдання, а саме: запам'ятовування інтонацій у контексті гармонічних функцій. На першому рівні використовуються інтонації (ядра тем), які мали гармонічний зворот: T – D, D – T; T – S, S – T; T – S – D – T. До них відносимо такі теми, як: В. Моцарт. Маленька нічна серенада. І ч. головна партія; В. Моцарт. Сонати A-dur, F-dur; Й. С. Бах. ДТК Прелюдія C-dur тощо.

Наступний рівень складають інтонації, в яких здійснюється відхилення у споріднені тональності (частіше це відхилення у тональності доміанти, субдомінанти, третього та шостого ступенів). Найскладніший рівень складають інтонації, в яких гармонічне відхилення здійснюється у тональності далекого ступеня спорідненості та має тональну нестійкість.

У процесі засвоєння інтонацій одним із основних завдань є підкреслення походження і єдності музичної та мовної інтонацій. Так, інтонації, які мають зв'язок з мовними інтонаціями біогенного типу (інтонації стогону, запитання та оклику), виокремлюються певними ознаками у музично-інтонаційному словнику. Інтонації, що укладаються в інтервал сексти (від V до III, V – I – II – III ступенів) передають ліричний настрій (наприклад: побічна партія першої частини концерту № 2 С. Рахманінова; Л. Бетховен Соната № 17, ч. III тощо).

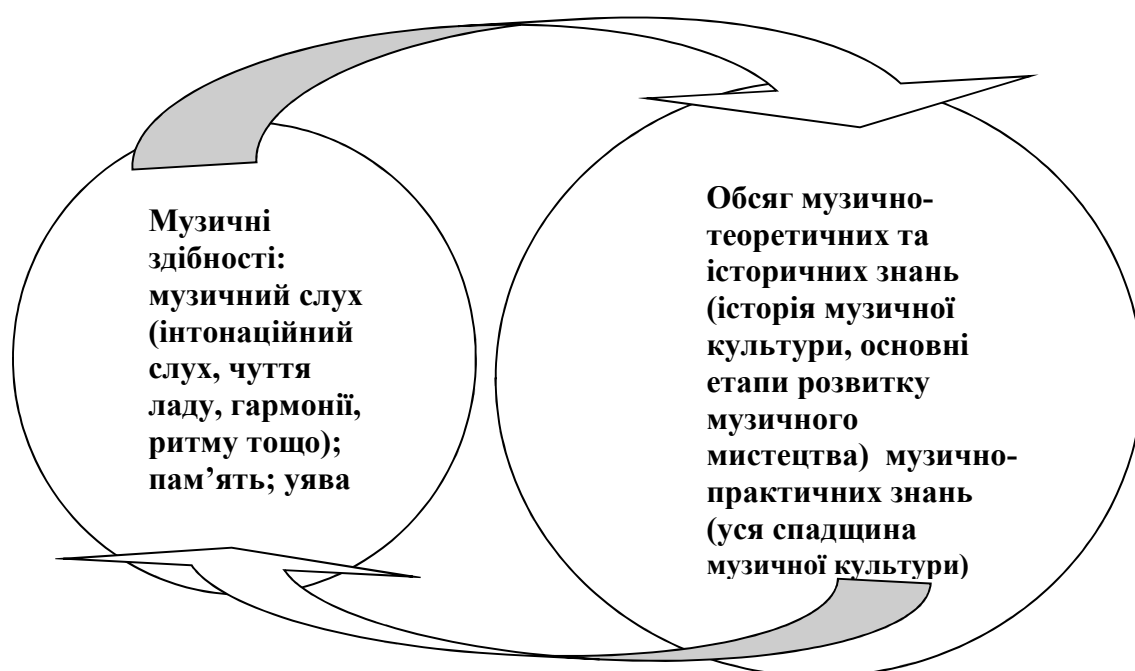
Розробляючи блок *накопичення досвіду, знань, музично-аналітичних умінь*, сконцентруємося на наступних завданнях: накопичення музично-теоретичної інформації; формування умінь диференціації звукового потоку; формування музично-слухових уявлень.

Накопичення музично-теоретичної інформації відбувається при вивченні теорії та історії музичної культури, основних етапів розвитку

музичного мистецтва та музичної практики. У цьому процесі обов'язковою застосовується ілюстрація теоретичної та історичної інформації музичними прикладами.

Отже, саме в такій системі процес накопичення музично-теоретичної інформації набуває логічного зв'язку – від здібностей до знань та навпаки. Цей принцип має зворотний зв'язок, оскільки обсяг знань впливає на формування та розвиток музичних здібностей, які отримують уже нову професійну якість (див. схему 7).

**Схема 7**



Музично-аналітичні уміння можуть удосконалюватися на заняттях з курсу *"Аналіз музичних творів"*, який відкриває студентам нові засоби пізнання музики, виховує вміння працювати над музичним твором. Передусім курс *аналізу музичних творів* потребує відповідної організації художньо-пізнавальної діяльності студентів.

На жаль, у процесі музичного навчання студент приділяє здебільшого увагу таким аспектам, як аналіз окремих побудов, мелодико-ритмічним, гармонічним засобам виразності. Його більш цікавить питання: "Як це зроблено композитором?", що свідчить про прямолінійний підхід до пізнання музичного твору. Однак потрібно на чільне місце ставити питання "чому так зроблено?", та детальніше – "як слід виконати той чи інший фрагмент твору?", "що виокремити, які виконавські прийоми використати у процесі гри?" тощо.

Таким чином, розробляючи функціональний блок *набуття досвіду, знань і музично-аналітичних умінь*, зосередимося на головному завданні – сформуванню у студента *уміння та навички цілеспрямованого аналізу музичного твору*. Цей процес вимагає урахування таких методичних положень:

- не обмежуватися тільки з'ясуванням особливостей форми-схеми музичного твору, оскільки такий підхід до аналізу викликає пасивне ставлення студента до цієї діяльності;
- враховувати особистісні якості студентів. В історії виконавського мистецтва визначилися два типи виконання: інтуїтивно-стихійний та свідомо-аналітичний. Для музикантів, у яких розвинуто інтуїтивно-стихійне начало, констатувальний аналіз може заважати процесу пізнання твору, його виконанню. Водночас, ігнорування музичного аналізу може привести до дилетантства у тлумаченні твору;
- розгляд структурної побудови, всіх засобів музичної виразності, інтонаційних особливостей потрібно здійснювати у нерозривному контексті зі змістом, головною ідеєю та смислом твору. Важливим є неодноразове підкреслювання взаємозв'язку інтонаційних поєднань зі змістом, їх семантичного значення; спрямувати спостереження за тематичним розвитком, який визначає драматургію певного музичного твору. Також важливим у процесі аналізу є усвідомлення особистих фактів життя композитора, які впливали на створення музики (коло інтересів, оточення автора, його світогляд тощо);
- особливе значення має розвиток музично-слухових уявлень студента під час художнього аналізу музичного твору. Ефективним засобом розвитку музично-слухових уявлень є засвоєння музичного матеріалу шляхом заглиблення в його виразну сутність через виконання подумки, з нот (Г. Ципін). Цей методичний прийом має удосконалюватися під час занять із сольфеджіо. Так, у процесі сольфеджування музичних номерів студент повинен проспівати їх подумки з обов'язковим диригуванням, визначити ритмічні, ладо-тональні, гармонічні особливості тощо (корисним є підтримати усний спів релятивними діями, оскільки цей спосіб допоможе усвідомити стійкість та нестійкість ступенів);
- застосування порівняльного аналізу як методу усвідомлення єдності та диференціації будь-яких музичних явищ, тобто з'ясування загальноприйнятих форм (стосується форми як змістової категорії), схожості процесів розвитку та навпаки; усвідомлення індивідуальності форми, притаманної конкретному музичному твору. Особливо



корисним є впровадження порівняльного аналізу на перших етапах систематичного курсу аналізу музичних творів, оскільки обсяг музично-інтонаційного фонду студента поки що недостатній;

- використання жанрового аналізу, який має певні пріоритети: зв'язок між змістом та формою. Так, наприклад, будь-який жанр: мазурка, вальс, марш тощо володіє певними мелодичними, ритмічними, ладо-гармонічними особливостями; дозволяє усвідомлювати історико-соціальну природу певного музичного твору. Користь жанрового аналізу полягає, з одного боку, у можливості кристалізувати певне трактування образу музичного твору; з іншого – забезпечує захист від усталених асоціацій, що нав'язуються виконавцеві ззовні. Аналізуючи будь-яку музичну тему, безумовно, визначаєш її походження від первісних жанрів та жанрів, які історично на той час існували. Прикладом може бути фуга до-мінор Й. С. Баха (ДТК, т. I), тема якої нагадує танок буре; ре-мінор (ДТК, т. I) – помпезно-героїчну інтонацію старовинної французької увертюри (ля-мажор – куранта, мі-мажор – токато тощо).

Особливе місце у методиці формування музично-інтонаційного мислення посідає курс аналізу музичних творів. За навчальними планами ця дисципліна вивчається на старших курсах. Тому до питань аналізу музичних творів потрібно звертатися упродовж усього періоду навчання (починаючи з першого курсу). Ми пропонуємо такий підхід до формуванні музично-аналітичних умінь студентів: зосередження на аналізі тих музичних творів, які виконуються у виконавських класах за програмою у письмовій формі (анотації). Пізнання твору через цілісний художній аналіз дасть художнє уявлення про нього, сконцентрує студента на виконавських завданнях у плані створення усвідомленої творчої інтерпретації.

Музично-інтонаційне мислення реалізується у творчій діяльності (створенні музики, інтерпретації). Функціональний блок *створення ситуацій, які вимагають активізації музично-інтонаційного мислення*, посідає особливе місце у дидактичній моделі, оскільки продукт творчості і є результатом мисленнєвого процесу. Отже, головним у нашій методичній системі стає розробка таких завдань, які ефективно впливатимуть на творчий процес.

Композиція та імпровізація, розглядаючи їх окремими видами музично-творчої діяльності, мають факультативне призначення, але як форма та зміст цієї діяльності передбачаються у виконавських та музично-теоретичних дисциплінах.

Приступаючи до композиції, зосередимось на головному, а саме: зняти комплекси неможливості процесу творення, переконати студентів у тому, що уміння створювати музику та імпровізувати мають велике значення в їх майбутній музично-педагогічній діяльності.

Першим етапом формування умінь створення музики та імпровізації стає навчання будувати музичні теми і мелодії. Створення тем та мелодій вимагає знання певних правил та усвідомлення логіки музичного розвитку. У процесі творення ми спираємося на методичні положення Б. Асаф'єва, Д. Кабалевського, М. Гнесіна, Г. Шатковського та ін. Основними правилами створення тем та мелодій для студентів є:

- **єдність інтонації:** тема виростає з одного інтонаційного зерна;
- **єдність ритму:** вдалі теми мають один ритмічний малюнок, але зустрічаються такі приклади, коли ритм зазнає змін (найпростіші варіювання та активний рух);
- **музичний синтаксис теми:** мотиви, фрази, речення повторної побудови; використання змін звуковисотного та ритмічного характеру (варіювання, секвенції);
- **самобутність мелодії:** прагнути створити особливі, оригінальні інтонації (Г. Шатковський).

Особливе значення у процесі створення мелодії відіграє формотворення. Так, створюючи головне зерно теми (мотиви, субмотиви, фрази) та її розвиваючи, потрібно звернути увагу на каденції. Саме вони перетворюють фрази на речення, які мають змістове значення. Визначеність каденцій допоможе студентові досягнути яскравості мелодії.

Щодо питання роботи зі секвенціями, то незалежно від їх типу (хроматична, тональна) цінною є їх деталізована зміна, тобто зміна у бік збагачення інтонаційних та ритмо-метричних зворотів або їх спрощення.

Враховуючи складність початку створення мелодії, тобто знаходження імпульсу, пропонуємо звернутися до вправ зі створення мелодії Гвідо д'Арецо (твори на основі випадковості) (див. приклад 1).

Так, на першому етапі студентам пропонується вписати звукоряд латинськими буквами та під кожним звуком позначити будь-які голосні звуки. На другому етапі студенти повинні обрати будь-який рядок вірша, наприклад, "Тече вода із-за гаю та попід горою". На третьому етапі потрібно вписати у стовпчик звукоряд з відповідними голосними звуками та вписати у вигляді діаграми обраний текст, а саме: записати склади слів на відповідному рівні (голосні літери складу повинні збігатися із замовленими голосними літерами). Четвертий етап припускає зміну голосних літер під звукорядом і оформлення нового варіанта мелодії.



музичний фрагмент набуває характерних рис таких жанрів, як пісня, вальс, мазурка, марш тощо.

Працюючи над супроводом, ми пропонуємо різні варіанти фактур, які мають типізацію, а саме:

- **"монотипна" фактура:** *витримана фігурація впродовж усього музичного фрагмента* (наприклад: Й.С. Бах ДТК, Прелюдія C-dur; Ф. Шопен. Ор. 10. Етюд F-dur); *проведення витриманої складної фігури* (наприклад, Р. Шуман. Крейслеріана. Intermezzo II; ор. 12., "In der Nacht"); *поступове ускладнення фігури* (П. Чайковський. "Я ли в поле да не травушка была"); *поступове спрощення фігури; фігурації типу: гамоподібні, акордоподібні, мелізматичні, комбіновані; орнаментальний тематизм; впровадження мелодії або її елементів у фігураційну тканину;*

- **з'єднання кількох фігур:** *існування двох чи більше фігур, різних за інтонаційним малюнком, за ритмічними особливостями та за ступенем складності* (Ф. Шопен. Балада f-moll); *зіставлення однієї чи двох фігур з незадіяними акордовими елементами у голосах, які відстають (рід педалі)* (Ф. Шопен Ор. 10. Етюд es-moll); *різні типи взаємовпливу та взаємоприспосовування фігур* [59, с. 52–61].

Також ефективним є метод створювання мелодії "Від простого до складного". Для цього ми пропонуємо наступний план:

### 1. Перший етап. Створювання "мелодичного каркаса":

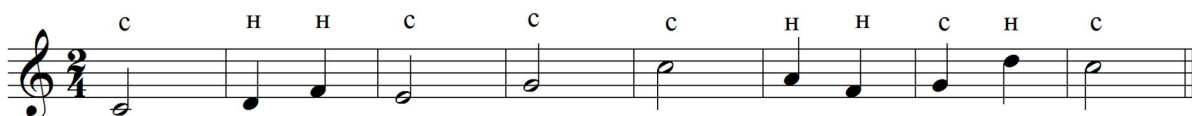
- визначити структуру форми (наприклад, період квадратної побудови 8 тактів);
- зорієнтувати студента у ритмічному рисунку;



- оформити опорні ноти (перший звук, останній звук 1-го речення та останній звук періоду);
- зафіксувати стійкі та нестійкі звуки;



- розпочати створювати мелодію, *наприклад:*



## 2. Другий етап. Варіювання (жанрове моделювання):

- оформити у жанрі польки. Визначити характерні риси жанру польки (специфічний ритмічний рисунок, рухлива та легка мелодія).



Саме в цьому прикладі потрібно використовувати допоміжні, прохідні та оспівуючі звуки:



- написати у жанрі вальсу:



- написати у жанрі маршу:



## 3. Третій етап. Написання другого голосу.

- До початкової мелодії, від звуків, що розташовані на сильних долях такту, побудувати інтервали консонанси. Прослухати, скоригувати:



- Застосувати поліфонічні принципи (у другому голосі використати імітацію, виділяючи яскраву інтонацію):



- Промоделювати в різних жанрах (двогосно).

## 4. Четвертий етап. Добір акомпанементу.

- визначити ступені звуків мелодії;
- визначити звуки, які відносяться до функції тоніки, субдомінанти та домінанти;
- оформити бас;

- застосувати різноманітні види фактури;
- промоделювати у різних жанрах.

Важливим етапом формування музично-інтонаційного мислення є *музичне моделювання*. Це особливий вид діяльності, який припускає створення музичного твору за моделлю (модель будь-якого жанру чи модель композиторського стилю).

Введенням у *музичне моделювання* стає ознайомлення студентів з музичними зразками композиторів, які зверталися до портретування різних стилів. Прикладом слугували п'єси "Шопен" з "Карнавалу" Р. Шумана; "Пам'яті Й. С. Баха" Б. Бартока; "До наслідування Альбеніса" Р. Щедріна тощо. Також слід звернути увагу на такий композиторський прийом, як цитування, яскравим зразком якого може стати початок другого Concerto grosso А. Шнітке, який нагадує твори А. Вівальді, А. Кореллі, Й. С. Баха, Х. Глюка. Однак зазначимо, що цей принцип композитори використовують у особливих випадках, коли цього потребує концепція музичного твору. У такий спосіб композитори ніби занурюються в певну епоху і відчують зв'язок з майстрами минулого.

У процесі стилізації зосереджується увага студентів на створенні музичних фрагментів у межах періоду. На базі існуючого в досвіді музично-інтонаційного словника здійснюються стилізації різних жанрів таких композиторів, як Й. С. Бах, В. А. Моцарт, Й. Гайдн, Ф. Шопен тощо (див. приклад 2). Це завдання має два напрямки його виконання. Перший – це вибір певного твору композитора, визначення його синтаксичної сторони, гармонії. Обов'язко треба виписати гармонічні функції у такти так, щоб вони збігалися з оригіналом. Отже, цей вид творчої справи припускає опору на гармонічну модель обраного твору та створення власного варіанта.

Фрагмент інвенції  
(у дусі Й. С. Баха)

Приклад 2

Moderato

Piano

6

Moderato

Piano

5

Фрагмент головної партії сонати у дусі Й.Гайдна

**Allegro**

Piano

*mf*

5

9

Фрагмент менуету  
(у класичному стилі).

**Moderato**

Piano

5

Другий напрям музичного моделювання – це вільний вибір жанру чи стилю, де студенти використовують особливості музичної мови, характерні жанрові ознаки, певні інтонації, які властиві обраному жанру чи композитору. Розпочинаючи виконання цього завдання, корисним є занурювання у музичний стиль композитора шляхом великої кількості



прослуханих творів. Цей важливий етап вводить в певний стан, концентрує увагу на важливих моментах музичного портрету композитора, орієнтує на правильний добір засобів музичної виразності певного автора. Ми пропонуємо студентам розвинути вдалі теми, надати композиції форми, спробувати написати варіації тощо. У такий спосіб майбутній вчитель через власну творчість усвідомлює особливості музичної мови епохи, стилю, композитора, пізнає інтонаційні особливості не зовнішньо, а внутрішньо, уявляючи всі характерні риси музичного портрету композитора.

До низки методичних прийомів створення ситуацій, які вимагають активізації музично-інтонаційного мислення, ми пропонуємо вправу з музикуванням у дусі певного композитора (слід згадати, що музикування у композиторському стилі чи жанрі практикував Р. Глієр на заняттях з композиції з С. Прокоф'євим). Головною умовою нашого завдання стає завершення музичного фрагмента, який складається з 3–4 тактів. Студентам пропонується зіграти каденцію чи відобразити друге речення. Ця вправа формує навички імпровізації, яка можлива лише на базі набутих умінь створювати музику. Тому формування умінь імпровізації – складний процес творчого навчання. Обов'язковою частиною творчого завдання "музикування у дусі" є звернення до оригіналів, а саме побачити, як це зроблено в автора.

Отже, запропонована нами методика формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки об'єднує дві складові: організуючу та практичну. Перша пов'язана зі створенням структурно-функціональної моделі на базі стандарту IDEFO, яка забезпечує комплексність, систематичність та універсальність процесу формування музично-інтонаційного мислення. Друга – зосереджується на відповідних методичних принципах, а саме:

- принцип забезпечення організації процесу формування музично-інтонаційного мислення;
- принцип позитивного оцінювання творчого виконання та творчого визнання у колективі;
- принцип розвитку умінь диференціювати звуковий потік та усвідомлення музичних явищ;
- принцип накопичення типових інтонацій;
- принцип жанрово-стильової атрибуції;
- принцип розвитку умінь та навичок цілеспрямованого аналізу;
- принцип створення музики за моделлю та імпровізація.

Врахування цих принципів вплине на створення педагогічних умов, забезпечить ефективність методики формування музично-інтонаційного мислення студентів, сприятиме фаховому розвитку майбутнього вчителя музики.

### 3.3. Аналіз упровадження методики формування музично-інтонаційного мислення

Для визначення ефективності розробленої методики формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки ми пропонуємо зосередитися на таких завданнях:

- виявити динаміку формування музично-інтонаційного мислення студентів на всіх етапах дослідної роботи;
- здійснити порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального експериментів;
- за допомогою статистичних методів перевірити вірогідність отриманих результатів.

Експериментальне дослідження повинне здійснюватися у процесі вивчення музично-теоретичних (сольфеджіо, гармонія, стильова гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів) та виконавських (музичний інструмент, постановка голосу, хорове диригування) дисциплін. В експерименті студенти поділяються на дві групи: ЕГ – експериментальна група та КГ – контрольна група. Студенти ЕГ навчаються за розробленою нами методикою, в КГ робота проводиться за традиційною методикою. До дослідної роботи залучаються викладачі інструментально-виконавських дисциплін та викладачі музично-теоретичних дисциплін.

Формувальний експеримент здійснюється впродовж 4-х років, оскільки означені фахові предмети мають визначену навчальними планами послідовність вивчення і обсяг знань.

Впровадження методики формування музично-інтонаційного мислення студентів здійснюється в три етапи.

На **першому етапі** увага зосереджується на формуванні у студентів базових знань і вмінь, а саме:

- здатності до запам'ятовування та впізнавання музичного матеріалу;
- усвідомлення характерних рис музичних явищ на рівні сприймання;

- встановлення музично-інтонаційних зв'язків у музичному творі;
- розвитку інтересу до участі у різних формах практичного музикування.

Формування взаємопов'язаних компонентів музично-інтонаційного мислення, які перебувають в аспекті *сприймання*, визначає відповідні завдання:

- добір музичних творів, які б активізували музичне сприймання;
- впровадження спеціальних прийомів, які б сприяли концентрації уваги, створенню установки на музичне сприймання;
- використання творчих завдань у ході аналізу й інтерпретації музичних творів.

Особлива увага на цьому етапі приділяється розвитку музично-слухових уявлень і музичної пам'яті, оскільки від цих якостей залежить обсяг музично-інтонаційного тезаурусу.

**Другий етап** спрямовується на теоретичне та практичне усвідомлення музичних явищ. На цьому етапі всі три складові компоненти перебувають в аспекті *рефлексії*. Відповідно, методика формування музично-інтонаційного мислення орієнтується:

- на усвідомлене сприймання музики, фіксацію емоційних вражень, зіставлення власних переживань з композиторським задумом, накопичення музично-інтонаційного тезаурусу, досвіду, знань і музично-аналітичних умінь;
- на глибоке емоційне й узагальнене усвідомлення сприйнятої музики з виходами на форми її творчого опрацювання;
- на музично-творчу діяльність, яка потребує оперування музично-інтонаційними засобами для втілення власних переживань.

Цей процес ставить також завдання сформуванню у студентів вміння та навички цілеспрямованого аналізу та інтерпретації музичних творів.

Основними орієнтирами цілеспрямованого аналізу є:

- розгляд побудови, засобів музичної виразності, інтонаційних особливостей у нерозривному зв'язку зі змістом, головною ідеєю та смислом твору; спостереження за тематичним розвитком, що визначає драматургію музичного твору;
- усвідомлення історії та фактів життя композитора, які впливали на створення музики.

**Третій етап** включає виховання самостійності та здатності до реалізації набутих знань і умінь у музично-творчій діяльності. На цьому

етапі методика формування музично-інтонаційного мислення спрямовується на:

- звернення з високим ступенем мотивації до музичних явищ для їх усвідомлення як бази музично-інтонаційного мислення;
- цілеспрямоване використання знань, асоціативного фонду, інтерпретованих вражень від сприйнятих музичних творів для усвідомлення своїх можливостей у музично-творчій діяльності та забезпечення її успішності;
- активізацію музично-творчої діяльності на базі розвинутої емоційної сфери, музично-інтонаційного тезаурусу, історичного кругозору та музично-теоретичних знань, сформованих виконавських умінь;
- усвідомлення історії та фактів життя композитора, які впливали на створення музики.

Реалізація поставлених завдань здійснюється за допомогою методів музичного моделювання, імпровізації, організації навчально-концертної діяльності, критичного оцінювання власного виконання.

Досліджуючи стан готовності студентів до професійної музично-освітньої діяльності, ми можемо стверджувати, що майбутні вчителі музики в процесі навчання в цілому успішно набудуть музично-теоретичні знання, виконавські уміння та навички. Однак, закінчуючи вищий навчальний заклад, перед ними постає неминуча проблема: досягнення впевненості у самостійній діяльності, реалізації набутих знань у музичній практиці. Тому важливим для музичної педагогіки стає завдання акцентувати у процесі навчання на тих аспектах, що сприятимуть вирішенню означеної проблеми. На наш погляд, одним із таких аспектів є формування музично-інтонаційного мислення студентів. Розвиток цієї здібності забезпечить майбутньому вчителю успіх в його музично-педагогічній та виконавській діяльності, відкриє можливості для самостійного аналізу музичних явищ. Отже, впровадження методики формування музично-інтонаційного мислення студентів, подальше її удосконалення є важливим завданням музичної педагогіки вищої школи.

## Висновки до третього розділу

Теоретичний аналіз процесу формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики дає змогу визначити та обґрунтувати критерії діагностики сформованості означеної якості та виявити ефективність запропонованої методики, а саме:

- *мотиваційний критерій*, спрямований на з'ясування спонук, які зумовлюють мисленнєву діяльність та активізують музичне мислення. Його показники: інтерес до музичної діяльності, ступінь отримання естетичного та творчого задоволення від музичної діяльності, потреба у самореалізації у музично-творчій діяльності;

- *когнітивний критерій* характеризує ступінь теоретичної обізнаності студента. Його показники: ґрунтовність і гнучкість знань, системність знань, розуміння їх практичної значущості;

- *емоційно-аналітичний критерій* визначає глибину осягнення й осмислення музичного твору. Його показниками є: активність музичного сприймання, здатність до диференціації звукового потоку, обсяг музично-інтонаційного тезаурусу;

- *операційний критерій* спрямований на виявлення ступеня оволодіння мисленнєвими діями. Його показники: уміння застосовувати операційні дії, здатність до усвідомлення жанрово-стильових особливостей творів, уміння оперувати жанрово-стильовими інтонаціями;

- *креативний критерій* виявляє здатність до самостійності та ініціативності у музично-творчій діяльності. Його показники: вербалізація слухових вражень і переживань, критичність ставлення до творчої діяльності; активна музично-творча діяльність.

На основі означених критеріїв та їх показників виявлено високий, середній та низький рівні сформованості музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики. Орієнтуючись на якісну характеристику цих рівнів та на визначені критерії, у ході констатувального дослідження можна діагностувати стан сформованості музично-інтонаційного мислення студентів випускних курсів.

На підставі результатів констатувального дослідження розроблено експериментальну методику формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики, в основу якої покладено ідею домінантного розвитку компонентів мислення (сприймання, рефлексії, творчості). Це зумовлює поетапну організацію процесу формування музично-інтонаційного мислення, завдяки чому кожен з компонентів

набуває нової якості, перебуваючи в аспекті сприймання (перший етап – початковий щабель сформованості музично-інтонаційного мислення), в аспекті рефлексії (другий етап – усвідомлення процесу), і в аспекті творчості (третій етап – готовність до самостійної, професійної музично-творчої діяльності).

Реалізація означеної ідеї здійснюється на основі: 1) розробки структурно-функціональної моделі за стандартом IDEF0, що забезпечує комплексність і універсальність процесу формування музично-інтонаційного мислення; 2) забезпечення педагогічних умов, зорієнтованих на розвиток мотивації до музичної діяльності, формування вмінь музичного сприймання, створення ситуацій, які вимагають активізації музично-інтонаційного мислення, накопичення музичного досвіду, знань і музично-аналітичних умінь.

Впровадження методики формування музично-інтонаційного мислення студентів здійснюється за такими етапами: *перший етап* – формування базових музичних знань, розвиток умінь пізнавати, усвідомлювати музичний матеріал на рівні сприймання тощо; *другий етап* – формування здатності спрямовувати, коригувати, глибоко теоретично усвідомлювати та переробляти музичний матеріал; *третій етап* – активізація музично-творчої діяльності, розвиток умінь цілеспрямованого застосування музично-теоретичних та музично-історичних знань.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Актуальність дослідження проблеми формування музично-інтонаційного мислення зумовлена її теоретичною та практичною значущістю для підготовки майбутніх учителів музики, потребою сучасної загальноосвітньої школи у висококваліфікованих фахівцях. Теоретичний аналіз свідчить про неоднозначність поглядів на цю проблему, що пов'язано із складністю музично-інтонаційного мислення, концентрацією уваги дослідників на окремих його компонентах та наголошенням на їх пріоритетності у процесі мислення; відсутністю системного підходу до формування музично-інтонаційного мислення студентів та недостатньою розробкою ефективних методів, які б активізували їх мисленнєву діяльність.

Конкретизовано сутність поняття *музично-інтонаційного мислення* як особливого виду художнього відображення дійсності, що полягає в її пізнанні й перетворенні, сприйманні і передачі специфічних музично-звукових образів, що виражаються в інтонаціях. Оскільки специфічність мислення залежить від сфери функціонування, то музично-інтонаційне мислення – це процес творення складних інтонаційних поєднань. *Музична інтонація* виступає специфічним засобом художнього спілкування, вираження і передачі емоційно насиченої думки за допомогою просторово-часового руху в його озвученій формі. Вона володіє функцією відображення жанрових та стильових особливостей твору, композитора й епохи.

Встановлено, що музично-інтонаційне мислення включає три взаємопов'язані компоненти: *сприймання, рефлексію, творчість*, які мають можливість розгортатися та набувати нової якості, перебуваючи в різних аспектах (сприймання, рефлексії, творчості). Визначено, що ця структурована система відображає складність функціонування музично-інтонаційного мислення та діалектичність зв'язків його компонентів і стадій, в яких вони перебувають.

Доведено, що формування музично-інтонаційного мислення здійснюється ефективніше за умов педагогічного керування процесом формування музично-інтонаційного мислення; формування мотивації до музичної діяльності; набуття вмінь музичного сприймання; створення ситуацій, які вимагають активізації музично-інтонаційного мислення; накопичення музичного досвіду, знань і музично-аналітичних умінь.

Обґрунтовано критерії діагностики стану сформованості музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики, а саме: *мотиваційний критерій*, спрямований на з'ясування спонук, які зумовлюють мисленнєву діяльність та активізують музичне мислення; *когнітивний критерій*, що характеризується ступенем теоретичної обізнаності студента; *емоційно-аналітичний критерій*, що визначається глибиною осягнення й осмислення музики; *операційний критерій*, спрямований на виявлення ступеня оволодіння мисленнєвими діями; *креативний критерій*, що виявляє здатність до самостійності та ініціативності у музично-творчій діяльності.

Розроблено експериментальну методика формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики, сутність якої полягає в цілеспрямованому і поетапному формуванні музично-інтонаційного мислення студентів на основі активізації та розвитку його структурних компонентів: сприймання, рефлексії та творчості.

Методика включає дві складові: *організаційну*, яка ґрунтується на структурно-функціональній моделі на базі стандарту IDEFO; і *практичну*, яка передбачає засвоєння музично-теоретичних та музично-історичних знань; накопичення музично-інтонаційного тезаурусу; розвиток музичних здібностей (мелодичного та гармонічного слуху, музично-слухових уявлень, пам'яті тощо), умінь диференціювати звуковий потік, вербалізувати свої враження, усвідомлювати та оперувати жанрово-стильовими інтонаціями, умінь та навичок цілеспрямованого аналізу; створення музики за моделлю, імпровізацію.

Багатогранна проблема формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки не вичерпується проведеним дослідженням. Подальшої розробки потребують теоретико-методологічні аспекти формування музично-інтонаційного мислення, питання розвитку музично-творчих якостей студентів засобами комп'ютерних технологій, підготовка майбутнього вчителя музики до самостійної музично-освітньої діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах.



## ДОДАТКОВІ ДІАГНОСТУВАЛЬНІ ВПРАВИ

### Визначення типу музичної інтонації (за типізацією В. Холопової)

Музичні твори Тип музичної інтонації	Емоційно-експресивні інтонації	Наочно-образотворчі інтонації	Музично-жанрові інтонації	Музично-стильові інтонації
В. Моцарт. Концерт для ф-но. № 24. (1 ч.)				
В. Моцарт. Маленька нічна серенада				
В. Mc.Ferrin. Grace				
С. Прокоф'єв. Симфонія № 1 (3 ч.)				
А. Головін. Святкові фанфари				
С. Рахманінов. Музичний момент № 16				
Й. С.Бах. Оркестрова сюїта (ре-мажор). Арія				
Н. Римський-Корсаков. Політ джмеля				
М. Равель. Болеро				

- Емоційно-експресивні інтонації (життєві, що типізуються музичним мистецтвом) – інтонації радості, героїчного підйому, інтонації драматичної музики;
- наочно-образотворчі інтонації, що передаються в музиці як часовому мистецтві через зображення рухів (зображення явищ зовнішнього світу і мистецтва), які імітують, наприклад, дзюркотіння струмка, пташиний спів, дзвін тощо;
- музично-жанрові інтонації – відтворення рис маршу, вальсу, баркароли, гри джазового ансамблю тощо;
- музично-стильові інтонації (наприклад, відтворення типових рис музики Й. С. Баха, А. Вівальді, Л. Бетховена та ін.).

**Зразок щоденника  
накопичення музично-інтонаційного тезаурусу**

<b>Композитор</b>	<b>Мелодика</b>	<b>Ритміка</b>	<b>Функціональна характеристика, акордика</b>	<b>Тональна сфера</b>	<b>Особливість коденціювання</b>	<b>Склад викладу</b>	<b>Фактура</b>
Й. Гайдн							
В. Моцарт							
Л. Бетховен							
Загальні риси музичної мови епохи класицизму							

## Тест з аналізу музичних творів

1. До специфічних засобів музичної виразності відноситься:

- а) мелодія;
- б) тембр
- в) динаміка;
- г) артикуляція.
- ґ) правильне усе вищезазначене.

2. Музична думка, що характеризується більшою або меншою завершеністю та розвинена до характерного вигляду, називається:

- а) мелодія;
- б) тема;
- в) фраза.

3. До первинних жанрів у музиці відноситься:

- а) соната;
- б) пісня;
- в) симфонія;
- г) квартет.

4. До жанру *змішана інструментально-вокальна музика* (за виконавською ознакою) відноситься:

- а) симфонічна;
- б) ораторія;
- в) балет;
- г) оперета.

5. Інтонація – це...

- а) характер (манера, стиль, тонус) висловлення;
- б) осмислена висотна організація якості звуковиразу в словесній і музичній мові (висотне співвідношення і зв'язок музичних тонів у єдності з їх ритмічною організацією);
- в) семантична одиниця в музиці, що виступає як змістова ланка формоутворення і має відносно самостійне значення;
- г) правильне усе вищезазначене.

6. Ритмічна група звуків, яка об'єднана одним головним акцентом, називається:

- а) фраза;
- б) мотив;
- в) період;
- г) речення.

7. До неквадратної будови періоду відноситься:

а) 16 тактів + 16 тактів;

б) 4 такти + 4 такти;

в) 2 такти + 3 такти

### **Зв'яжіть між собою**

8. Принципи розвитку та їх характеристики:

1. Точне повторення	а) максимально плавний перехід від однієї теми до другої через спільні інтонаційно-мотивні елементи;
2. Мотивна розробка	б) тональне варіювання, транспозиція у нову тему;
3. Похідні теми	в) орнаментальна, фігураційна розробка теми;
4. Тематичне зчеплення	г) зміна теми у рамках структури цілісності, жанрово-образне оновлення;
5. Варіаційність	г) повторення музичного матеріалу, який використовується в куплетній формі, також застосовується у формах бароко та класицизм;
6. Варіантність	д) не залишає цілісність теми, а розчленовує тему на складні частини (мотиви, фрази);
7. Трансформація	е) наявність імітацій, канонічних імітацій, прихованого голосоведення, фуги, фугато і та ін.;
8. Поліфонічний розвиток	ж) побічні партії, які виходять з головної партії та епізодів у сонатній розробці, для утворювання нових тем у репризах і кодах.

9. Варіації, які зберігають загальну структуру теми, її протяжність, темп, метр, тональність. називаються:

а) суворі;

б) складні;

в) варіації на витриману фактуру;

г) вільні.

10. У сонатній формі принципи нестійкості, варіаційності, вичленення, секвенціювання, проведення коротких тем відносяться до:

а) експозиції;

- б) репризи;
- в) уявної репризи;
- г) розробки.

11. Серед виразних засобів музики основне значення для утворення музичної форми має:

- а) мелодія;
- б) гармонія;
- в) ритм;
- г) взаємодія мелодії, гармонії, ритму;
- г) правильне усе вищезазначене.

12. В галузі музикознавства функції музичного розвитку (i : m : t, де i – initium – імпульс; m – movere – рух; t – terminus – висновок) були визначені такими науковцями:

- а) Б. Асаф'єв;
- б) І. Способін;
- в) В. Бобровський;
- г) Л. Мазель.

13. Які приклади відносяться одночасно до форми і до жанру:

- а) проста двочастина форма;
- б) проста тричастина форма;
- в) складна тричастина форма;
- г) рондо.
- г) правильне усе вищезазначене.

14. Музика виконує головну функцію у житті людини:

- а) виховну;
- б) ідеологічну;
- в) організуючу і мобілізуючу;
- г) естетичну;
- г) компенсуючу;
- д) комунікативну;
- е) правильно визначено усе вищезазначене.

15. Чи доцільне розташування кульмінації одним з основних принципів формотворення?

- а) так;
- б) ні.

## Музичне моделювання в дусі віденських композиторів-класиків

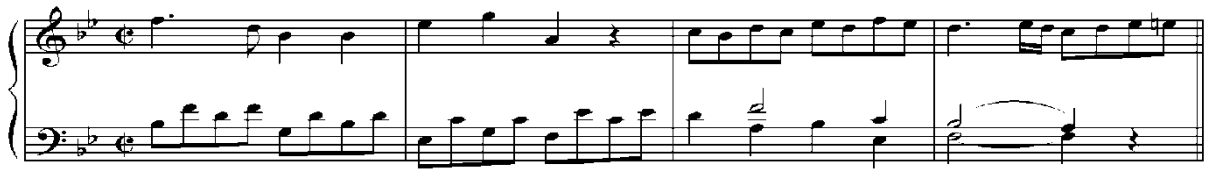
1. Написати друге речення (період повторної побудови);
  - відхилитися у тональність d-moll за допомогою  $v_{VII_7}$ ;
  - завершити період у тональності домінанти;
  - у каденції використовувати  $DDVII^{b_3}_{6/5}$

2. Закінчити період.

Умови:

- проаналізувати приклад;
- написати друге речення (повторної будови);
- перший варіант: завершити період в основній тональності;
- другий варіант: завершити період у тональності домінанти.

3. Проаналізувати, завершити період квадратної будови, у другому реченні використовувати  $II_6$ :

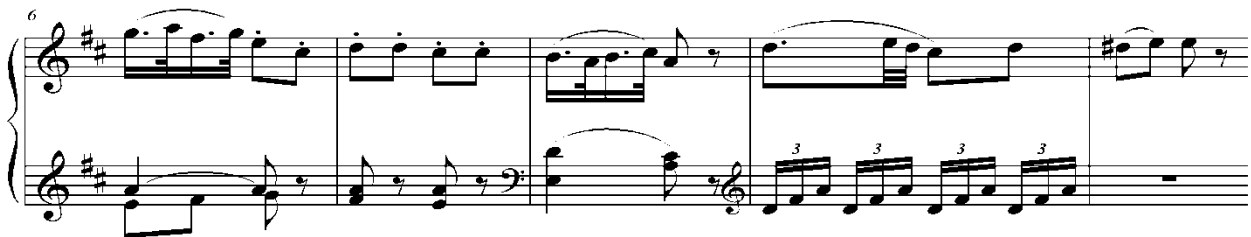
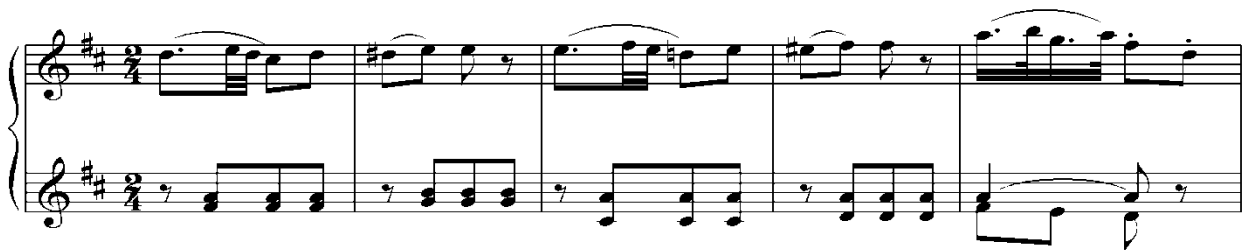


4. Проаналізувати фрагмент, підписати функції, завершити період квадратної будови.

5. Проаналізувати фрагмент, підписати функції.

Перший варіант: завершити однотональний період, залишаючи у другому реченні фактуру.

Другий варіант: друге речення починати та завершувати у ре мінорі (залишаючи фактуру), відхиляючись у тональність "S".



6. Проаналізувати гармонію. До супроводу записати мелодію.



7. Проаналізувати гармонію:

- 1) до матеріалу записати мелодію;
- 2) до мелодії придумати декілька варіантів супроводу (функції не змінювати).

8. Проаналізувати гармонію фрагмента. Грати на фортепіано секвенцію (чотири ланки: d-moll, a-moll, e-moll, h-moll).

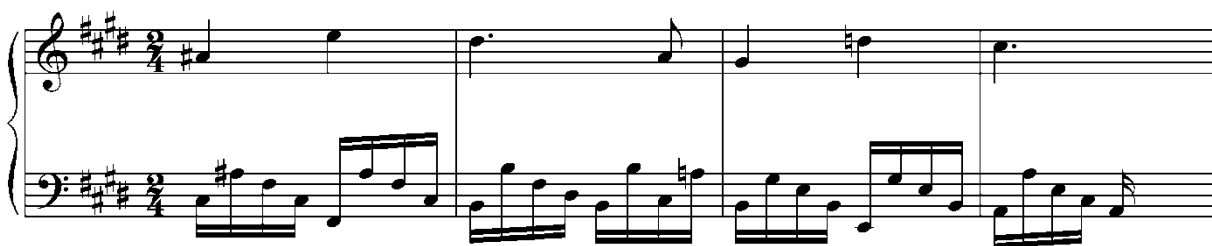
9. Проаналізувати фрагмент, підписати функції. Завершити період.



10. Проаналізувати гармонію. До матеріалу записати мелодію. До мелодії написати 2–3 варіанти супроводу.



11. Проаналізувати гармонію фрагмента. Грати на фортепіано секвенцію: H-dur, A-dur, G-dur, F-dur. Останню ланку дорівняти до "S", оформити каденцію у До мажорі.



### Вправи для розвитку інтонаційного мислення у практичній гармонії

1. Гармонізувати мелодію різними способами.



- проаналізувати період (будову, намітити каденції);
- визначити функції, підписати їх;
- записати бас;
- записати альт і тенор, дотримуючись плавного голосоведення.

Приклад:

2. Варіант другої гармонізації:

T6 T T6 D6 T - S6 S T6/4 S6 K D T - S6 D7 VI S6 K \_\_\_ D7

3. Два приклади грати на фортепіано.

4. Оформити приклад із неакордовими звуками (допоміжні, прохідні, затримання), використовуючи імітації.

5. Грати на фортепіано період у гомофонно-гармонічному вигляді (мелодія + супровід).

6. Гармонізувати період.

– змоделювати мелодію у жанрі маршу;

– змоделювати мелодію у жанрі сициліани.

Приклад:

## Бланк-анкета

(оцінка з виконання самостійно вивченого твору)

<i>П.І.Б.</i> <i>(назва твору)</i>  <i>Оцінки</i>	<b>За техніку виконання</b>	<b>За виразність виконання (якість інтонування)</b>	<b>За розкриття музичного образу</b>	<b>Оцінка за артистизм</b>
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				

# "Музичні портрети"

О. Спілюті

## Йоган

Moderato

The musical score is written for piano in 2/4 time, marked Moderato. It consists of five systems of music, each with a treble and bass staff. The first system begins with a dynamic marking of *mf*. The second system continues the melodic and harmonic development. The third system features a change in the bass line with a *mp* dynamic. The fourth system includes a *mp* dynamic and uses slurs to indicate phrasing. The fifth system concludes the piece with a final cadence. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 2/4.

First system of a piano score. The right hand features a melodic line with eighth-note patterns and some accidentals. The left hand provides a bass line with a few notes. A dynamic marking of *mf* is present in the second measure.

Second system of the piano score. The right hand continues the melodic development with eighth-note runs. The left hand has a steady bass line.

Third system of the piano score, ending with a double bar line. The right hand has a more active melodic line with sixteenth-note passages. The left hand has a bass line with some slurs.

### Вольфганг

Fourth system of the piano score, starting with the tempo marking **Allegro**. The right hand has a melodic line with a *f* dynamic marking. The left hand features a complex, rhythmic accompaniment with many chords and sixteenth notes.

First system of a piano score. The right hand features a melodic line with a triplet of eighth notes. The left hand provides a rhythmic accompaniment with chords and eighth notes.

Second system of a piano score. The right hand has a rapid sixteenth-note passage followed by a trill and a melodic line. The left hand continues with a steady accompaniment. The system concludes with a *rit.* (ritardando) marking and a key signature change to two sharps.

Third system of a piano score, beginning with the tempo marking **Adagio** and the dynamic marking *p* (piano). The right hand features a long, flowing melodic line with slurs. The left hand provides a steady accompaniment.

Fourth system of a piano score. The right hand continues with a melodic line featuring slurs and a fermata. The left hand accompaniment remains consistent.

Fifth system of a piano score. The right hand features a melodic line with slurs. The left hand accompaniment continues with chords and eighth notes.

First system of a piano score in D major. The right hand features a melodic line with slurs and ties, while the left hand provides a steady accompaniment of chords and eighth notes.

Second system of the piano score. The right hand continues with a flowing melodic line, and the left hand maintains the accompaniment. A dynamic marking of *mf* is present in the left hand.

Third system of the piano score, concluding the piece. The right hand has a few final notes, and the left hand ends with a chord. Dynamic markings include *p* and *pp*.

## Людвіг

Fourth system of the piano score, titled "Людвіг". It is marked "Moderato" and begins with a dynamic marking of *p*. The right hand has a few notes, and the left hand features a rhythmic pattern of eighth notes with triplets.

*rit.* **Allegro con brio**

*mf*

3

*cresc.*

3 3



First system of a musical score. It consists of two staves: a bass staff on the left and a treble staff on the right. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The music features a complex rhythmic pattern with eighth and sixteenth notes, and a large slur spanning across both staves.

Second system of the musical score. It consists of two staves: a treble staff on the left and a bass staff on the right. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The music continues with similar rhythmic patterns and a large slur.

Third system of the musical score. It consists of two staves: a treble staff on the left and a bass staff on the right. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The music features a change in tempo to 2/4. The bass staff includes a *pp* dynamic marking and triplet markings (3) under the notes.

Fourth system of the musical score. It consists of two staves: a treble staff on the left and a bass staff on the right. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The music features a *rit.* (ritardando) marking. The bass staff includes triplet markings (3) and a *8vb* (8va) marking.

Fifth system of the musical score. It consists of two staves: a treble staff on the left and a bass staff on the right. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The music is marked **Allegro con brio** and *mf* (mezzo-forte). The treble staff features a complex rhythmic pattern with eighth and sixteenth notes.

First system of a piano piece in G major. The right hand features a melodic line with eighth-note patterns and some chromaticism. The left hand provides a simple accompaniment with dotted rhythms.

Second system of the piano piece. The right hand continues the melodic development with more complex rhythmic patterns. The left hand maintains a steady accompaniment.

Third system of the piano piece. This system includes triplet markings in both the right and left hands, adding rhythmic complexity to the piece.

Fourth system of the piano piece, concluding with a double bar line. The right hand has a more active role with sixteenth-note passages, while the left hand continues with a consistent accompaniment.

## Фредерік

Section titled "Cantabile" in common time (C). The right hand features a smooth, flowing melody with a long slur. The left hand provides a harmonic accompaniment with chords and some rhythmic movement. The dynamic marking *p* (piano) is indicated.

First system of a musical score. The treble clef staff contains a melodic line with a slur over the first two measures and a fermata over the final note. The bass clef staff provides harmonic accompaniment with chords and moving lines.

Second system of a musical score. The treble clef staff features a melodic line with slurs and a triplet of eighth notes in the second measure. The bass clef staff has a steady accompaniment. The dynamic marking *mf* is present.

Third system of a musical score. The treble clef staff has a melodic line with a slur and a triplet of eighth notes, followed by a change in tempo to *a tempo*. The bass clef staff has a long, sustained chord in the first measure. Dynamic markings include *f* and *mf*.

Fourth system of a musical score. The treble clef staff contains a melodic line with a slur. The bass clef staff has a rhythmic accompaniment with chords. The dynamic marking *mf* is present.

Fifth system of a musical score. The treble clef staff has a melodic line with a slur and a fermata over the final note. The bass clef staff has a rhythmic accompaniment. The dynamic marking *pp* is present. The system ends with a double bar line.

# Роберт

*Andante*

*p*

*mf*

*con moto*

*rit.*

*a tempo*

*p*

The musical score is written for piano in 3/4 time. It consists of five systems of two staves each (treble and bass clef). The first system is marked *Andante* and *p*. The second system continues the *Andante* tempo. The third system begins with *mf* and includes the marking *con moto*. The fourth system includes the marking *rit.* (ritardando). The fifth system is marked *a tempo* and *p*. The piece concludes with a fermata on the final note of the right hand.

A four-system musical score for piano. The first system shows a treble and bass staff with a melodic line in the treble and a rhythmic accompaniment in the bass. The second system begins with a *mf* dynamic marking. The third system includes a *rit.* (ritardando) marking. The fourth system concludes with a double bar line.

## Ференц

A musical score for piano titled "A capriccio". It features a treble and bass staff. The treble staff has a melodic line starting with a *p* (piano) dynamic marking. The bass staff has a rhythmic accompaniment.



(*8va*) *accel.*

*mf* *mp*

*rit.* *p*

\* \* \*

## Клод

*Rubato*

*p* *mf*

*3*

\* \* \*

The image displays a page of musical notation for piano, consisting of five systems of staves. The notation includes treble and bass clefs, various note values, rests, and dynamic markings such as *p*, *cresc.*, and *f*. There are also performance instructions like *rit.* with asterisks. The piece concludes with a double bar line and a final chord.



# Олександр

Andante contabile

The musical score is written for piano in 3/4 time with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). It consists of five systems of two staves each (treble and bass clef). The tempo is marked 'Andante contabile'. The score includes various musical notations such as slurs, trills, and triplets. Dynamics range from piano (*p*) to mezzo-forte (*mf*), with a crescendo (*cresc.*) indicated in the third and fifth systems. The piece concludes with a final chord in the bass clef.

Musical score for the first system, featuring a treble and bass clef. The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 3/4. The first system includes dynamic markings *mf* and *mp*. The second system includes dynamic markings *mp* and *p*, and features a triplet of eighth notes in the treble clef.

## Сергій

**Andante contabile dolce ed espressivo**

Musical score for the second system, featuring a treble and bass clef. The key signature is three flats (Bb, Eb, Ab) and the time signature is 3/4. The first system includes dynamic markings *p* and *legato*. The second system includes dynamic markings *mf*.

First system of a piano score. The right hand has a melodic line with some rests, and the left hand has a rhythmic accompaniment of eighth notes. The key signature has four flats.

Second system of a piano score. The right hand features a series of chords, some with a *poco a poco cresc.* marking. The left hand continues with eighth-note accompaniment.

Third system of a piano score. The right hand has a melodic line with a *ff* dynamic marking. The left hand continues with eighth-note accompaniment.

*sz*-----

Fourth system of a piano score. The right hand has a melodic line with a *sz* marking. The left hand continues with eighth-note accompaniment.

Fifth system of a piano score. The right hand has a melodic line with a *rit.* marking and a *sz* marking. The left hand continues with eighth-note accompaniment. The system ends with a *p* dynamic marking.

# Сергушечка

**Scherzando**

*f*

*mf*

*f*

*f*

*Suz.*

*Ren*

\*

(8va)---

The musical score consists of four systems of staves. The first system features a treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a common time signature. It includes a bass line with a key signature of two flats (Bb and Eb) and a common time signature. The second system includes dynamic markings such as *rit.* (ritardando), *a tempo*, and *ff* (fortissimo). The third system continues the melodic and harmonic development. The fourth system concludes the piece with a double bar line and a final chord.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: учеб. пособие. Москва: Прометей, 1990. 186 с.
2. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1983. 112 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: підручник. Київ: Либідь, 1998. 175 с.
4. Алякринский Б.С. О таланте и способностях (Очерки о самовоспитании) / Б.С. Алякринский. Москва: Знание, 1970. 176 с.
5. Анализ вокальных произведений: учеб. пособие. Ленинград: Музыка, 1988. 352 с.
6. Анисимов П. В. Формирование у школьников мотивации учебной деятельности как проблема подготовки учителя: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 1987. 16 с.
7. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. Москва: Медицина, 1968. 547 с.
8. Античная музыкальная эстетика / вступ. очерк и собрание текстов проф. А. Ф. Лосева. Москва: Музгиз, 1960. 304 с.
9. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособие. Москва: Просвещение, 1983. 224 с.
10. Арановский М. Г. Мышление, язык, семантика. *Проблемы музыкального мышления*. Москва: Музыка, 1974. С. 90–123.
11. Арзаманов Ф. Г. О преподавании специального курса анализа музыкальных произведений. *Вопросы методики преподавания музыкально-теоретических дисциплин*: сб. статей. Москва: Музыка, 1967. С. 34–40.
12. Арзаманов Ф. Г. О роли курса анализа музыкальных произведений в воспитании исполнителя. *Вопросы методики преподавания музыкально-теоретических дисциплин*: сб. ст. Москва: Музыка, 1967. С. 5–33.
13. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1984. 111 с.
14. Асафьев Б. В. О народной музыке. сост. И. Земцовский, А. Кунанбаева. Ленинград: Музыка, 1987. 248 с.
15. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. Ленинград: Музыка, 1973. 144 с.

16. Асафьев Б. В. Речевая интонация. Москва; Ленинград: Музыка, 1965. 136 с.
17. Асафьев Б. В. Избранные статьи о просвещении и образовании. 2-е изд. Ленинград: Музыка, 1973. 144 с.
18. Асафьев Б. В. Книга о Стравинском. Ленинград: Музыка, 1977. 276 с.
19. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Ленинград: Музыка, 1971. 376 с.
20. Афанасьев Ю. Л., Джура Ф. О. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського. Київ: ДАКККіМ, 2009. 128 с.
21. Баевский В. С. Мировоззрение Яворского и некоторые тенденции советской культуры. *Советская музыка*. Москва: Музыка, 1980. С. 156–174.
22. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. Ленинград; Москва: Сов. композитор, 1973. 272 с.
23. Барток Б. Сочинения для фортепиано. Т. 3-А. Москва: Музыка, 1980. 204 с.
24. Бахтин М.М. Философская эстетика 1920-х годов / Михаил Михайлович Бахтин. Москва: Русские словари; Языки славянских культур, 2003. 957 с.
25. Беленкова И. Определение и границы музыкального знака. *Точные методы и музыкальное искусство*. Ростов н/Д: Изд-во Ростов. ун-та, 1973. С. 204–213.
26. Беркман Т. Л., Грищенко К. С. Музыкальное образование учителя. Москва: Академия пед. наук, 1956. 172 с.
27. Берков В. О. Гармония и музыкальная форма. Москва: Сов. композитор, 1962. 568 с.
28. Бершадская Т. О. Лекции по гармонии. Ленинград: Музыка, 1985. 238 с.
29. Блинова М. П. На пути к физиологическому изучению интонационной выразительности. *Вопросы теории и эстетики музыки*: сб. ст. Ленинград: Музыка, 1967. Вып. 5. С. 170–190.
30. Блинова М. П. Физиологические основы ладового чувства. *Вопросы теории и эстетики музыки*. Ленинград: Музгиз, 1962. Вып. 1. С. 52–124.
31. Бобровский В. П. Функциональные основы музыкальной формы. Москва: Музыка, 1978. 336 с.
32. Бобровский В. П. Тематизм как фактор музыкального мышления. Очерки: в 2 вып. Москва: Музыка, 1989. Вып. 1. 256 с.

33. Бондаренко Т. Розвиток творчих навиків на уроках гармонії. *Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів*: зб. ст. Київ: Музична Україна, 1983. С. 57–69.
34. Бонфельд М. Ш. Теоретический курс анализа музыкальных произведений. Вологда, 1982. 103 с.
35. Борев Ю. Б. Эстетика. Москва: Астрель, 2005. 829 с.
36. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. Москва: ИПРАН, 1997. 352 с.
37. Брушлинский А. В. Культурно-историческая теория мышления. Москва: Высшая школа, 1968. 104 с.
38. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика. Москва: Мысль, 1970. 191 с.
39. Бычков Ю. Н. Музыкальная форма как конструкция и процесс *Вопросы методологии теоретического музыкознания*: сб. тр. / Гос. муз.-пед. ин-т им. Гнесиных. Москва: 1983. Вып. 66. С. 35–56.
40. Бычков Ю. Н. О ладовой настройке. *Вопросы теории музыки. Труды ГМПИ им. Гнесиных* / под ред. Т. Е. Лейе. Москва. № 30 С. 46–60.
41. Бычков Ю. Н. О природе ладовой выразительности. *Проблемы лада и гармонии*: сб. тр. / Гос. муз.-пед. ин-т им. Гнесиных. Москва, 1981. Вып. 55. С. 4–19.
42. Васина-Гроссман В. А. Музыка и поэтическое слово. Москва: Музыка, 1978. 169 с.
43. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие детей. Київ: Музична Україна, 1978. 256 с.
44. Вірановський Г. М. Музично-теоретичні системи. Київ: Музична Україна, 1978. 88 с.
45. Войшвилло Е. К. Понятие как форма мышления: Логико-гносеологический анализ. Москва: Изд-во МГУ, 1989. 238 с.
46. Вопросы теории и эстетики музыки / ред. колл.: Ю. А. Кремлев, Л. Н. Раабен, Ф. А. Рубцов. Ленинград: Музыка, 1967. Вып. 5. 264 с.
47. Вопросы методики преподавания музыкально-теоретических дисциплин: сб. статей. Москва: Музыка, 1967. 196 с.
48. Восприятие музыки: сб. ст. / ред.-сост. В. М. Максимов. Москва: Музыка, 1986. 256 с.



49. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: кн. для учителя. 3-е изд. Москва: Просвещение, 1991. 93 с.
50. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологическое исследование. Москва: Лабиринт, 1996. 344 с.
51. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. М. Г. Ярошевского. 6-е изд. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.
52. Выготский Л. С. Психология искусства. Москва: Педагогика, 1987. 344 с.
53. Гальперин П. Я. Введение в психологию. Москва: МГУ, 1976. 150 с.
54. Гальперин П. Я. Введение в психологию: уч. пособие для вузов. 6-е изд. Москва: КДУ, 2006. 336 с.
55. Гальперин П. Я. поэтапное формирование как метод психологических исследований. *Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии.* Москва, 1987. С. 19–35.
56. Гарбузов Н. А. – музыкант, исследователь. *Педагог: сб. статей / ред. Ю. Рагс.* Москва: Музыка, 1980. 300 с.
57. Герцман Е. В. Античное музыкальное мышление. Ленинград: Музыка, 1986. 224 с.
58. Глебов И. Пути в будущее. *Мелос.* Санкт-Петербург, 1918. Кн. 2. С. 54–96.
59. Гнесин М. Ф. Начальный курс практической композиции. 2-е изд. Москва: Гос. муз. изд., 1962. 216 с.
60. Гольденберг Н. М. Яворский и музыкальное воспитание детей. *Б. Яворский. Статьи, воспоминания, переписка.* 2-е изд. Москва: Сов. Композитор, 1972. Т. 1. С. 115–132.
61. Горюхина Н. А. Обобщение как элемент художественного мышления. *Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования:* сб. ст. Киев: Муз. Украина, 1989. С. 47–54.
62. Горюхина Н. А. Очерки по вопросам музыкального стиля. Киев: Муз. Украина, 1985. 112 с.
63. Горюхина Н. Ф. Вопросы теории музыкальной формы. *Проблемы музыкальной науки:* сб. науч. ст. Москва: Музыка, 1975. С. 79–86.
64. Государственный стандарт Украины. Информация и документация. Одноязычный тезаурус. Методические разработки. Издание официальное. Киев: Госстандарт Украины, 2001. 60 с.

65. Григор'єва В. В. Методичні засади формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Київ, 2010. 20 с.
66. Гринчук І. П. Формування музично-аналітичних умінь майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ: 1997. 20 с.
67. Гросман А. Л. Основы психологии художественного творчества: уч. пособие. Москва: Когито-Центр, 2003. 187 с.
68. Гуляницкая Н. С. Введение в современную гармонию. Москва: Музыка, 1984. 256 с.
69. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации (философский анализ). Новосибирск: Наука, 1982. 256 с.
70. Давыдов В. В., Зинченко В. П. Принцип развития в психологии. *Вопросы философии*. 1980. № 12. С. 47–60.
71. Давыдова Е. В. К вопросу о подготовке преподавателей сольфеджио. *Вопросы методики преподавания музыкально-теоретических дисциплин*: сб. ст. Москва: Музыка, 1967. С. 181–194.
72. Давыдова Е. В. Как развивать музыкальный слух. Москва: Гос. муз. изд., 1957. 72 с.
73. Давыдова Е. В. Методика преподавания сольфеджио. Москва: Музыка, 1986. 160 с.
74. Детловс В. К. Статистические методы в музыковедении. *Точные методы и музыкальное искусство*. Ростов на Дону: Изд-во Ростов. ун-та, 1973. С. 51–53.
75. ДСТУ ISO 9000-2001. Системи управління якістю. Основні положення та словник (ISO 9000:2000, IDT). Київ, Держстандарт України, 2001. 27 с.
76. Дыс Л. Музыкальное мышление как объект исследования. *Музыкальное мышление*: сущность, категории, аспекты исследования: сб. ст. Киев: Муз. Україна, 1989. С. 35–46.
77. Дьяченко Н. Г., Котляревский И. А., Полянский Ю. А. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях Киев: Муз. Україна, 1987. 111 с.
78. Эстетика: словарь / под общ. ред. А. А. Беляева и др. Москва: Политиздат, 1989. 447 с.
79. Задерацкий Б. В. Полифоническое мышление И. Стравинского. Москва: Музыка, 1980. 287 с.

80. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. Київ: Віпол, 2000. С. 11–57.
81. Из истории музыкального воспитания: хрестоматия / сост. О. А. Апраксина. Москва: Просвещение, 1990. 207 с.
82. Исаева И. О. Мелодическая природа гармонии и фактуры в музыке Мусоргского. *Вопросы теории музыки*. Москва: Музыка, 1975. № 5. С. 132–156.
83. Котляревский И. А. К вопросу о понятийности музыкального мышления. *Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования*: сб. ст. Киев: Муз. Украина, 1989. С. 28–34.
84. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1984. 206 с.
85. Кабалевський Д. Б. Прекрасне пробуджує добре: статті, доповіді, виступи. Київ: Музична Україна, 1978. 288 с.
86. Каган М. С. Человеческая деятельность. Москва: Политиздат, 1974. 328 с.
87. Калужникова Т. Н. К теории смешанной предгармонической системы. *Вопросы теории музыки*: сб. ст. / под ред. Т. Е. Лейе. Москва, 1977. № 30 С. 60–74. (Труды ГМПИ им. Гнесиных).
88. Карамішева Н. В. Логіка. Пізнання. Евристика: посіб. для студ. та аспір. Львів: Астролябія, 2002. 356 с.
89. Катуар Г. Л. Музыкальная форма. Ч. 1–2. Москва: Музгиз, 1936. 52 с.
90. Кен Н. Г. Стилистическое сольфеджио. Теоретические основы преподавания сольфеджио в музыкально-педагогических учреждениях. Одесса: Изд-во КП ОГТ, 2006. 130 с.
91. Кириллова В. А. О ритме гармонических смен. *Вопросы методики преподавания музыкально-теоретических дисциплин*. Москва: Музыка, 1967. № 4. С. 166–180. (Труды ГМПИ им. Гнесиных).
92. Книга о музыке / сост. Г. Головинский, М. Ройтерштейн. Москва: Сов. Композитор, 1975. 340 с.
93. Ковмір О. М. Педагогічні умови формування музичного мислення підлітків у позашкільних навчальних закладах: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: 2010. 20 с.
94. Костюк А. Г. Восприятие мелодики. Мелодические параметры процесса восприятия музыки. Київ: Наукова думка, 1986. 192 с.

95. Костюк А. Г. Музыкально-эстетическая культура слушателя: автореф. дисс. ... канд. искусствоведения / АН УССР. Секция общественных наук. Киев, 1964. 20 с.
96. Костюк А. Г. Эстетические аспекты восприятия музыки. *Проблемы музыкальной культуры*. Киев: Наук. думка, 1986. Вып. 2. 192 с.
97. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1988. 304 с.
98. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с.
99. Красинская Л. Э. Оперная мелодика Чайковского: исследование. Ленинград: Музыка, 1986. 247 с.
100. Крицький В. М. Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2009. 158 с.
101. Кунин Н. А. Николай Андреевич Римский-Корсаков. Москва: Музыка, 1979. 127 с.
102. Кутейников А. Н. Математические методы в психологии: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 172 с.
103. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Москва: Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с.
104. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
105. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы формирования личности студента. *Психология в вузе*. 2003. № 1–2. С. 232–241.
106. Лобанова М. Н. Музыкальный стиль и жанр: история и современность. Москва: Сов. Композитор, 1990. 312 с.
107. Лук А. Н. Мышление и творчество. Москва: Политиздат, 1976. 144 с.
108. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1973. 374 с.
109. Ляшенко И. Целеполагание и деятельность музыкального мышления. *Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования*: сб. ст. Киев: Муз. Украина, 1989. С. 9–17.
110. Ляшенко О. Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2001. 20 с.

111. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки: опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики. Москва: Сов. композитор, 1978. 352 с.
112. Мазель Л. А. О мелодии. Москва: Музгиз, 1952. 300 с.
113. Мазель Л. А. Проблемы классической гармонии. Москва: Музыка, 1972. 616 с.
114. Мазель Л. А. Строение музыкальных произведений: учеб. пособие. 3-е изд. Москва: Музыка, 1986. – 528 с.
115. Максимов В. Н. Анализ ситуации художественного восприятия. *Восприятие музыки*: сб. ст. ред.-сост. В. Н. Максимов. Москва: Музыка, 1980. 256 с.
116. Малашевська І. А. Методика музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики на історико-стильовистичній основі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Київ, 2005. 20 с.
117. Маленковская А. В. Интонационное мышление Б. Бартока – исполнителя и педагога. *Вопросы фортепианного искусства*. Труды ГМПИ им. Гнесиных. Москва, 1973. Вып 2. С. 53–74.
118. Мальцев С. А. О психологии музыкальной импровизации. Москва: Музыка, 1991. 85 с.
119. Маркова Е. Н. Интонационность музыкального искусства: Научное обоснование и проблемы педагогики. Киев: Музична Україна, 1990. 182 с.
120. Масленкова Л. И. Некоторые вопросы современного ладового слуха. *Современная музыка в учебных курсах вуза*: сб. тр. / Гос. муз.-пед. ин-т им. Гнесиных. Москва, 1980. Вып. 51. С. 154–167.
121. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки: исследование. Москва: Композитор, 1993. 262 с.
122. Медушевский В. В. Музыкальное мышление и логос жизни. *Музыкальное мышление*: сущность, категории, аспекты исследования: сб. ст. Киев: Муз. Украина, 1989. С. 18–28.
123. Медушевский В. В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки. *Восприятие музыки*: ред., сост. В. Н. Максимов. Москва: Музыка, 1980. С. 178–195.
124. Медушевский В. В. Интонационно-фабульная природа музыкальной формы: автореф. дис. д-ра искусств. Москва: 1983. 46 с.

125. Медушевский В. В. К проблеме семантического синтаксиса. *Советская Музыка*. 1975. № 3. С. 20–29.
126. Медушевский В.В. К теории коммуникативной функции. *Советская Музыка*. 1975. № 1. С. 21–27.
127. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. Москва: Музыка, 1976. 253 с.
128. Медушевский В.В. Человек в зеркале интонационной формы. *Советская Музыка*. 1975. № 9. С. 40–46.
129. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности. Москва: Знание, 1991. 96 с.
130. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Ступеньки к творчеству: художественное развитие ребенка в семье Москва: Педагогика, 1987. 144 с.
131. Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів: зб. ст. / упоряд. В. Самохвалов. Київ: Музична Україна, 1983. – 96 с.
132. Методические записки по вопросам музыкального образования / ред.-сост. Н. Л. Фишман. Москва: Музыка, 1979. Вып. 22. 24 с.
133. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства. Москва: Сов. Композитор, 1983. 266 с.
134. Михайлов М. К. Этюды о стиле в музыке: статьи и фрагменты / сост., ред. и примеч. А. Вульфсона; вступ. ст. М. Арановского. Ленинград: Музыка, 1990. 288 с.
135. Морозова О. О. Методика формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Київ, 2011. 20 с.
136. Морозова С. Н. Музыкально-творческое развитие детей в педагогическом наследии Б. Л. Яворского: автореф. ... канд. дисс. пед. наук: спец. 13.00.02. Москва, 1982. 16 с.
137. Москаленко В. М. До визначення поняття "музичне мислення". *Музична україністика в контексті світової культури. Українське музикознавство*. Київ, 1998. Вип. 28. С. 48–53.
138. Москаленко В. М. Творческий аспект музыкальной интерпретации. Київ: Муз. Украина, 1994. 157 с.
139. Музыкальная эстетика в Германии в XIX веке: антология: в 2 т. / сост. А. В. Михайлов, В. Л. Шестаков. Москва: Музыка, 1982. Т. 2. 432 с.

140. Музыкальная эстетика западноевропейского средневековья и Возрождения / сост. текстов и общ. вступ. ст. В. П. Шестакова. Москва: Музыка, 1966. 574 с.
141. Музыкальная эстетика Западной Европы XVII–XVIII веков. Москва: 1971. 688 с.
142. Музыкальный энциклопедический словарь / гл. ред. Г. В. Келдыш. Москва: Советская энциклопедия, 1990. 672 с.
143. Муха А. И. Процесс композиторского творчества. Киев: Муз. Украина, 1979. 269 с.
144. Мясоедова Н. С., Мясоедов А. Н. Пособие по игре на фортепиано в курсе гармонии: пособие для муз. училищ. Москва: Музыка, 1986. 128 с.
145. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. Москва: Музыка, 1972. 383 с.
146. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки. Москва: Музыка, 1988. 254 с.
147. Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции. Москва: Музыка, 1982. 320 с.
148. Назайкинский Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания *Восприятие музыки* / сост. В. Н. Максимов. Москва: Музыка, 1980. С. 91–111.
149. Назайкинский Е. В. Настройка и настроение в музыке. Воспитание музыкального слуха. Москва: Музыка, 1985. Вып. 2. С. 6–40.
150. Назайкинский Е. В. Речевой опыт и музыкальное восприятие. *Эстетические очерки*. Москва: Сов. композитор, 1967. Вып. 2. С. 245–283.
151. Незванов Б. А. Задачи и планирование курса сольфеджио. *Теоретические дисциплины в музыкальном училище*. Ленинград: Музыка, 1977. С. 5–14.
152. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. 5-е изд. Москва: Музыка, 1988. 240 с.
153. Нестьев И. В. Учитесь слушать музыку. 3-е изд. Москва: Музыка, 1987. 63 с.
154. Нечволод Л. І. Сучасний словник іномовних слів. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. 768 с.
155. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навч. посіб. Київ: ДАККіМ, 2006. 188 с.

156. Орлова Е. М. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления: история. Становление. Сущность. Москва: Музыка, 1984. 302 с.
157. Остроменский В. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. Киев: Муз. Украина, 1975. 204 с.
158. Остроменський В. Д. Художньо-педагогічний аналіз музичних творів. Київ: Музична Україна, 1969. 48 с.
159. Очертовская Н. Л. Содержание и форма в музыке. Ленинград: Музыка, 1985. 112 с.
160. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения нервной деятельности животных. Москва: Наука, 1973. 664 с.
161. Павлюченко С. О. Питання мелодики (методична розробка). Киев: Музична Україна, 1974. 44 с.
162. Падалка Г. М. Музична педагогіка: курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти. Херсон: ХДПІ, 1995. 104 с.
163. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
164. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти. Київ: Муз. Україна, 1982. 144 с.
165. Панасенко Т. Г. Формування музично-аналітичних умінь студентів (на матеріалі курсу "Сольфеджіо": автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. Київ, 2001. 20 с.
166. Панкевич Г. И. Искусство музыки. Москва: Знание, 1987. 112 с.
167. Папуш М. П. Элементы учения о мелодии. *Музыкальное искусство и наука*: сб. ст. / ред.-сост. Е. В. Назайкинский. Вып. 3. Москва: Музыка, 1978. С. 145–167.
168. Педагогічні технології творчого розвитку учнів. *Педагогічні технології*: наука-практиці. Київ: Випол, 2002. С. 11–145.
169. Полатайко О. М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтв: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія та методика музичного навчання". Київ, 2010. 20 с.
170. Прокофьев С. С. Детство. Москва: Музыка, 1980. 208 с.
171. Протопопов С. В. Элементы строения музыкальной речи / под ред. Б. Яворского. Ч. I–II. Москва: Гос. изд-во, муз. сектор, 1930. 176 с.



172. Психологія і культура: вибр. праці К. Хорні й Е. Фромма. Москва: Юрист, 1995. 624 с.
173. Психологія формування і розвитку особистості. Москва: Наука, 1981. 366 с.
174. Психологія: словарь / под ред. А. Петровського, М. Ярошевського. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
175. Психологія: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. 6-е вид. Київ: Либідь, 2008. 560 с.
176. Пяковский И. Б. Логика музыкального мышления. Киев: Муз. Украина, 1987. 194 с.
177. Ражников В. Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении. *Вопросы психологии*. Москва: 1989. №1. С. 33–41.
178. Раппопорт С. С. Семиотика и язык искусства. *Музыкальное искусство и наука* / сост. Назайкинский Е. В. Вып. 2. Москва: Музыка, 1973. С. 17–58.
179. Робустова Л. О. О взаимодействии музыки и речи в процессе развития музыкального слуха и мышления (традиционный и современный подход к проблеме). *Традиции и новаторство в музыке*: Тезисы Межреспубликанской науч.-теорет. конф., посвящённой 60-летию КазССР и КП Казахстана. Алма-Ата, 1980. С. 243–246.
180. Роменец В. А. Психологія творчості: навч. посіб. 2-ге вид., допов. Київ: Либідь, 2001. 288 с.
181. Россихина В. П. Беседы о классической музыке. Москва: Просвещение, 1980. 110 с.
182. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. 272 с.
183. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1997. 248 с.
184. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. Москва: Изд-во АН СССР, 1958. 147 с.
185. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Москва: Педагогика, 1989. Т. 1. 488 с.
186. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

187. Румянцев С. Ю. Полистилистика как форма художественного обобщения. *Вопросы теории музыки: труды ГМПИ им. Гнесиных* / под ред. Т. Е. Лейе. Москва. № 30. С. 20–30.
188. Руссо Ж.-Ж. Об искусстве. Ленинград–Москва: Искусство, 1959. 296 с.
189. Ручьевская Е. А. Интонационный кризис и проблема переинтонирования. *Советская Музыка*. 1975. № 5. С. 129–134.
190. Ручьевская Е. А. Тематизм и форма в методологии анализа музыки XX века. *Современные вопросы музыкознания*. Москва: Музыка, 1976. С. 146–206.
191. Ручьевская Е. А. Функции музыкальной темы. Ленинград: Музыка, 1977. 161 с.
192. Ручьевская Е. А. Стиль как система отношений. *Советская музыка*. 1989. № 4. С. 95–98.
193. Сапонов М. А. Искусство импровизации: импровизационные виды творчества в западноевропейской музыке средних веков и Возрождения. Москва: Музыка, 1982. 77 с.
194. Симонов П. В. Потребности и сознание. *Наука и жизнь*. 1983. № 8. С. 70–73.
195. Скребков С. С. Интонация и лад. *Советская Музыка*. 1967. № 1. С. 89–94.
196. Скребков С. С. К вопросу о программной музыке. *Советская музыка на подъеме*. Москва: Музгиз, 1950. 212 с.
197. Скребков С. С. Художественные принципы музыкальных стилей. Москва: Музыка, 1973. 448 с.
198. Смирнов М. А. Эмоциональный мир музыки: исследование. Москва: Музыка, 1990. 320 с.
199. Современный психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 634 с.
200. Сокол О. В. Теорія музичної артикуляції. Одеса: ОКФА, 1995. 208 с.
201. Сохор А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: в 3 т. Москва: Сов. Композитор, 1981. Т. 1. 296 с.
202. Сохор А. Н. Воспитательная роль музыки. Ленинград: Гос. муз. изд., 1962. 64 с.
203. Сохор А. Н. Музыка как вид искусства. Москва: Музыка, 1970. 192 с.

204. Сохор А. Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия. *Проблемы музыкального мышления*. Москва: Музыка, 1974. С. 59–74.
205. Сохор А. Н. Эстетическая природа в музыке. Москва: Музыка, 1968. 104 с.
206. Способности. К 100-летию со дня рождения Б. М. Теплова. Дубна: Изд. центр "Феникс" 1997. 392 с.
207. Старчеус М. С. Восприятие музыки / ред., сост. В. Н. Максимов. Москва: Музыка, 1980. 256 с.
208. Старчеус М. С. Психология творчества: мифы и реальность. *Процессы музыкального творчества*: сб. тр. РАМ им. Гнесиных. Вып. № 2. Москва, 1997. С. 5–20.
209. Степанов А. А. Методика преподавания гармонии. Москва: Музыка, 1984. 135 с.
210. Тарасов Г. С. Музыкальная потребность, музыкальные способности, музыкальное восприятие. *Музыкальное восприятие как проблема комплексного исследования* / под ред. А. Г. Костюка. Киев: Муз. Украина, 1986. С. 57–69.
211. Тарасов Г. С. Потребность в классическом музыкальном искусстве как психологический феномен. *Психологический журнал*. 1993. Т. 14. № 6. С. 71–77.
212. Тарасов Г. С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия). Москва: Наука, 1970. 192 с.
213. Теплицький О. С. Творчі вправи в курсі гармонії. Київ: Музична Україна, 1984. 136 с.
214. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. Т. 1. Москва: Педагогика, 1985. 328 с.
215. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. *Избр. труды*: в 2 т. Т. 1. Москва: Педагогика, 1985. С. 15–222.
216. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва–Ленинград: АПН РСФСР, 1947. 335 с.
217. Тиц М. Д. О тематической и композиционной структуре музыкального произведения. Киев: Музична Україна, 1972. 284 с.
218. Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. Психологія: підручник / за ред. Ю. Л. Трофімова. 6-е вид. Київ: Либідь, 2008. 560 с.
219. Тюлин Ю. Н. Строение музыкальной речи. Ленинград: Музыка, 1972. 208 с.

220. Тюлин Ю. Н. Учение о музыкальной фактуре и мелодической фигурации. Тюлин. Москва: Музыка, 1976–1977. Ч. 1–2. 384 с.
221. Унжакова И. Н. Выразительность как принцип музыкального бытийствования (опыт феноменологической онтологии музыки): онтология и теория познания: автореф. дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.01. Тюмень, 2006. 19 с.
222. Федорчук В. В. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2002. 20 с.
223. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя и П. Ф. Юдина. Москва: Политиздат, 1963. 544 с.
224. Філц Б. М. Гармонія солоспіву. Київ: Наукова думка, 1979. 193 с.
225. Фромм Е. Втеча від волі. Москва: Прогресс, 1995. 312 с.
226. Холопов Ю. Н. Изменяющееся и неизменное в эволюции музыкального мышления. *Проблемы традиций и новаторства в современной музыке*. Москва, 1982. С. 52–104.
227. Холопов Ю. Н. К проблеме музыкального анализа. *Проблема музыкальной науки*: сб. ст. / сост.: В. И. Зак, Е. И. Чигерева. Вып. № 6. Москва: Сов. композитор, 1985. С. 130–151.
228. Холопов Ю. Н. Очерки современной гармонии. Москва: Музыка, 1994. 288 с.
229. Холопова В. Н. Мелодика: науч.-метод. очерк. Москва: Музыка, 1984. 88 с.
230. Холопова В. Н. Фактура: очерк. Москва: Музыка, 1979. 88 с.
231. Цуккерман В. А. Яворский – теоретик. Москва: Музыка, 1964. Т. 1. Воспоминания и письма. С. 173–207.
232. Цыпин Г. М. Музыкант и его работа: проблема психологии творчества. Москва: Сов. композитор, 1988. 384 с.
233. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: учеб. пособие для студ. пед. ин.-тов по спец. № 2119 "Музыка и пение". Москва: Просвещение, 1984. 176 с.
234. Чередниченко Т. В. Современная марксистско-ленинская эстетика музыкального искусства. Проблемы и перспективы развития. Москва: Сов. композитор, 1987. 320 с.
235. Чиж Г. Память как компонент системы музыкального мышления. *Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования*: сб. ст. Киев: Муз. Украина, 1989. С. 64–68.

236. Чугаев А. О преподавании полифонии в музыкальном училище. *Вопросы методики преподавания музыкально-теоретических дисциплин*: сб. ст. Москва: Музыка, 1967. С. 130–157.
237. Шатковский Г. И. Сочинение и импровизация мелодии. Омск: РЭМИС, 1991. 87 с.
238. Шацилло А. С. Некоторые вопросы методики обучения гармонизации мелодии. Москва: Музыка, 1982. 112 с.
239. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю: навч. посіб. Київ: Заповід, 1998. 368 с.
240. Шрейдер Ю. А. Об одной модели семантической теории информации. *Проблемы кибернетики*. 1965. № 13. С. 233–240.
241. Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов. *Музыкант-классик. Musician-classic*. 2008. № 9. С. 32.
242. Щапов А. П. Некоторые вопросы фортепианной техники: метод. пособие для педагогов муз. вузов. Москва: Музыка, 1968. 248 с.
243. Щербініна О. М. Основний музичний інструмент (фортепіано): зб. тест. завдань для студ вищ. навч. закл. худ.-пед. профілю. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2009. 61 с.
244. Щербініна О. М. Теорія та практика пізнання музичного стилю: навч. метод. посіб. Ніжин: НДУ. 87 с.
245. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. Київ: ІЗМН, 1996. 170 с.
246. Эстетика: словарь под общ. ред. А. А. Беляева и др. Москва: Политиздат, 1989. 445 с.
247. Яворский Б. Л. Избранные труды. Москва: Советский композитор, 1987. Т. 2, Ч. 1: Б. Л. Яворский. 366 с.
248. Яворский Б. Л. Конструкция мелодического процесса. Беляева-Экземплярская С. Н., Яворский Б. Л. Структура мелодии. Москва: Гос. акад. худ. наук, 1929. С. 7–36.
249. Busoni F. *Wesen und Einheit der Music*. Berlin, 1956. 51 p.
250. Forte A. *The structure of Atonal music*. New Haven; London: Yale univ. press. 1973. 224 p.
251. Piston W. *Harmony*. London: Gollancz, 1978. 594 p.
252. Rameau J. Ph. *Traité de l'harmonie reduite à ses principes naturels / Facs. of the 1722 Paris ed.* N.-Y.: Broude, 1965. 432 p.
253. Reuter F. *Methodik des musiktheoretischen Unterrichts*. Halle (Saale): Mitteldeutscher Verlag, 1950. 195 p.

254. Riemann H. Grundriss der Compositionslehre: Musikalische Formenlehre. Leipzig: M. Hesse, 1910 Bd. I (theoretischer): Allgemeine Formenlehre. 234 p.
255. Riemann H. Handbuch der Harmonie und Modulationslehre. Leipzig: M. Hesses Verlag, 1916. 234 p.
256. Riemann H. Musikalische Syntaxes. Berlin, 1931. P. 41–42.
257. Rostand C. Dictionnaire de la musique contemporaine. Paris: Larousse, 1970. 255 p.
258. Rufer S. Die Komposition mit zwölf Tönen. Berlin: Max Hesses Verlag, 1952. 190 p.
259. Schönberg A. Die formbildeten Tendenzen der Harmonie. Mainz: Schott, 1957. 191 p.
260. Schönberg A. Composition with Twelve Tones. *Style and Idea*. N.-Y.: Philosophical Library, 1950. P. 102–143 p.
261. Карманов А. А. Методика "Цель – средство – результат". URL: [azps.ru/test/test\\_csr.html](http://azps.ru/test/test_csr.html)
262. Мальцев С. А. Припоминание как основа развития музыкальной памяти, внутреннего слуха и активности музыкального мышления. URL: [http:// test.y spu.yar.ru/vestnik/number/6/](http://test.y spu.yar.ru/vestnik/number/6/)

***ДЛЯ НОТАТОК***

Навчальне видання

**СПІЛІОТІ** Олена Володимирівна

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ  
МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ

*Навчально-методичний посібник*

Технічний редактор – І. П. Борис  
Верстка, макетування – О. В. Борщ  
Літературне редагування – О. М. Лісовець

---

Підписано до друку __.07.2020 р.	Формат 60x84/16	Папір офсетний
Гарнітура Times	Обл.-вид. арк. 8,86	Електронне вид.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 13,72	

---



Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя.  
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3<sup>А</sup>  
(04631)7–19–72  
E-mail: [vidavn\\_ndu@ukr.net](mailto:vidavn_ndu@ukr.net)  
[www.ndu.edu.ua](http://www.ndu.edu.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 2137 від 29.03.05 р.