

6. *Цагарелли Ю. А.* Психология музыкальных способностей / Ю. А. Цагарелли // Избранные труды. М. : Педагогика, 1985. — В 2 т. — Т. I. — С. 211.
7. *Обозов Н. Н.* Межличностные отношения. Л. : Лен. гос. ун-т, 1979. — 151 с.
8. *Моїсеєва М. А.* Теоретико-методичні основи навчання ансамблевої гри / М. А. Моїсеєва — Житомир : Волинь, 2002. — С. 49.

УДК 37.044:78

Сегеда Н.А.

ПЕДАГОГІЧНА АДЕКВАТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: РЕТРОСПЕКТИВА ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ ВИРІШЕННЯ

В статье рассматривается исторический генезис проблемы адекватности профессиональной деятельности преподавателя музыкального искусства к педагогической сущности профессии, актуализируется необходимость ее решения в контексте изменения целевых ориентиров современных образовательных институтов музыкального направления.

Ключевые слова: профессиональные функции преподавателя, непрерывное педагогическое образование, ментальность.

Сучасний етап музичної освіти характеризується новими умовами в галузі професійної педагогічної діяльності, зумовленими зниженням соціального статусу викладача музичного мистецтва у зв'язку з падінням престижу “освітньої” професії; тоталізацією простору музичної освіти альтернативними джерелами інформації різного ґатунку та відсутністю їх “аксіологічного сканування” (С.Н.); поступовою втратою спільнотою культури прочитання та інтерпретації класичних символів музичного мистецтва, його культурних фактів і поява багатьох “шоунізованих інтонаційних практик”, спрямованих на миттєве емоційне самозадоволення; ускладненням системи професійної діяльності у зв'язку з болонськими реформами і впровадженням компетентнісної парадигми освіти, яку ще належить опанувати сучасному викладачу музичного мистецтва вищої школи [8].

В ідеальному конструкті соціально-культурного устрою випускники консерваторій і музичних академій мали б забезпечити високу якість сучасних інтонаційних практик на рівні загальнодержавних цінностей, навчального процесу музичних коледжів, проте, їх поступ у професії митця здебільшого переорієнтовується на працевлаштування у педагогічних вищих навчальних закладах. Ця традиція започаткована, судячи з вивчення історіогенези багаторівневої музично-педагогічної освіти [1], [2], [3], [6], [8], [9], [10], [11], у 20-ті роки минулого століття під час масового руху в мистецькій професії на хвилі революційних реформ і заклала глибоку суперечність між професійною діяльністю музиканта-виконавця, яку він опановував протягом спеціалізованого навчання в консерваторії і професійною діяльністю вчителя музики загальноосвітнього навчального закладу. Зазначена думка окреслює заявлену у назві статті **проблему** і вимагає доведення шляхом аналізу певного кола ретроспективних питань щодо розвитку вітчизняної музичної освіти як педагогічної системи.

Історія існування музичних освітніх закладів України “майоріє” професійними смислами, що визначали зміст мистецької освіти – від негативного ставлення П.Сокальського до сольного виконавського мистецтва (зокрема на фортепіано) [6] і створення музичних класів, метою яких була підготовка більш-менш “закінченого музиканта” (йдеться про початковий етап професіоналізації музичного виконавця, що відбувався в товариствах аматорів музики як прототипах загальної музичної освіти), до створення наприкінці ХІХ століття багаторівневої системи професіоналізації музиканта-

виконавця – молодших, середніх і старших курсів, навчання в яких вимагало від 5 до 8 років. Проте, структура музичних класів і музичних училищ залишалась однаковою. З часом останні набували більш високого статусу. Окрім державної форми мистецької освіти на кінець XIX-початок XX століття існували приватні музичні навчальні заклади (музичні курси Ланглера, Ресселя, Шмідта, Рахмиля, Супруненко та інших), в яких викладалась гра на музичних інструментах і вокал. Наприкінці XIX століття передові музиканти-педагоги, суспільні діячі освіти усе наполегливіше обстоювали необхідність загальної музичної освіти. На початку XX століття, у 1913 році було створено Одеську і Київську консерваторії шляхом реорганізації музичних училищ. Додамо, що ознайомлення з історією одеської консерваторії відкрило для нас інформацію про те, що на той час музичне училище не було інституційною установою, яка надавала формалізовану освіту, на відміну від консерваторії, по закінченню якої видавався диплом. Це дозволяє говорити про *відсутність принципу наслідування в організації музичної освіти*. У зв'язку з тим, що особливістю педагогічного процесу на інструкторсько-педагогічних факультетах, започаткованих при консерваторіях у 20-ті роки, було залучення до викладання, читання лекцій і практичних занять викладачів консерваторій [10, с.20], ми вважаємо за потрібне звернутись до стислого опису стану проблеми професійного розвитку викладача музичного мистецтва в історії вітчизняних музичних академій, а саме Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського та Одеської державної музичної академії імені А. В. Нежданової.

Революційні події 1917 року викликали реформаторські настрої у колах діячів літератури і мистецтва, які виявились у створенні в Одесі вищого музичного закладу – музичної академії, у якій було відкрито нову кафедру з вивчення церковного співу, впровадженій предмет “методологія” і заснований спеціальний клас піаністів-методологів, яких готували до викладацької роботи. Ці явища переконливо доводять емпіричний характер освітніх реформ, який вказує на пошук мистецько-педагогічною спільнотою засобів соціально-культурного оформлення музичної галузі в державному устрої. Загальні прогресивні події тих історичних часів віддзеркалюються у стані мистецько-педагогічної освіти, яка уособлювала суцільні реорганізації, які сьогодні виглядають позбавленими логіки, адже здійснювались вони у контексті системи індустріальної і сільськогосподарської освіти за схемою: інститут – технікум і профшкола. “В Україні існував свій варіант перебудови освіти в консерваторіях, що відрізнявся від московського, ленінградського та інших. Тут було встановлено три типи музичних навчальних закладів, кожний зі своїми завданнями. Профшколи готували фахівців середньої кваліфікації, музичні технікуми – виконавців вищої кваліфікації, музичні інститути – композиторів, теоретиків, диригентів хору й оркестру, а також музичних працівників для клубів і будинків-читалень. Тут же навчалися майбутні дослідники і педагоги. Тим самим були розведені музиканти-теоретики і практики. Кожен курс тривав три роки. Музичні діячі відчували незадоволеність такою системою, і це призводило до частих реформ” [6, с.30].

У 20-40 роки минулого століття відбувалось інтенсивне впорядкування системи музично-педагогічної освіти в Україні, яка на той час здобувалась у педагогічних класах, педагогічних технікумах, музичних технікумах, музично-художніх інститутах, факультетах соціального виховання і професійної освіти, інститутах народної освіти, трирічних педагогічних курсах. Окремо підкреслимо надання важливого значення музичному вихованню як соціально-культурному механізму комуністичного виховання, що актуалізувало питання підготовки педагогічних кадрів у консерваторіях, а також сприяло організації конференцій з художньої освіти (перша відбулась в Києві у 1924 році), курсів підвищення кваліфікації і курсів-семінарів викладачів педагогічних дисциплін інститутів народної освіти [10, с.41].

Разом з тим історично доведеним є той факт, що на початку минулого століття методична і наукова робота в консерваторії (йдеться про київську консерваторію – С.Н.)

була відсутня: не існувало ні кафедр, ні методичних комісій, де педагоги обговорювали б методичні питання хоча б з вузької спеціальності. Тому кожен педагог проводив роботу в міру своїх здібностей і знань, за своїм методом, або, краще сказати, на свій розсуд і смак” [1, с.67-68]. Відсутність педагогічних засад викладання, педагогічно організованої системи підтверджується тим, що не існувало програм з тієї чи іншої дисципліни, вимог для випускників, які оцінювались шляхом технічних перевірок у виконавських класах; питання наукового, науково-методичного порядку не ставились і не розглядались. Зазначені історичні обставини вказують на виникнення на початку минулого століття (у 20-ті роки) проблеми педагогічної адекватності у професійній освіті музикантів-фахівців.

Зазначена проблема виглядатиме більш рельєфно з використанням *біографічного підходу*. Наведемо декілька зафіксованих фактів з часовим розривом майже у століття, що фактично підтверджує її “живучість” в пліні історії музичної освіти. Так, М.Л.Челишева, згадуючи С.В.Рахманінова як викладача Маріїнського училища, писала: “Рахманінов, як і Чайковський не любив педагогічної діяльності, займався нею в силу необхідності, маючи потребу у заробітку. Заняття педагогікою сильно заважали його творчій роботі. Тому його негативне ставлення до уроків було зрозумілим. Він не приховував цього. Було видно, як обтяжували його заняття. Уся його поза і манера поведінки говорили про це... Тримався він загалом замкнено, і в училищі я не пам’ятаю його з усмішкою... Тільки пізніше, на генеральних репетиціях симфонічних концертів в Благородному зібранні, він завжди був чемним і залишав зовсім інше враження: сердешної і милої людини” [4, с.419]. Додамо, що бібліографи С.Рахманінова часто говорять про подвійне враження, яке він залишав у людей про себе – від суворого для незнайомих до чарівності й привабливості серед тих, кого любив.

Провідний викладач педагогічної практики Азербайджанської консерваторії (70-80-ті роки) М.Єгорова вивчала раціональні шляхи і методи виховання музикантів-педагогів. “Основний принцип її педагогічної діяльності виявлявся в наступному: фортепіанна методика, як теоретична база виконавського мистецтва, сприяє пошуку ефективних методів роботи над розвитком і вдосконаленням фортепіанної техніки, художнього виконавства; допомагає педагогу в його роботі з тими, хто навчається на будь якому етапі, будь то початковий період навчання або вже стадія завершення формування музиканта... Знання, досвід і талант педагога мають бути спрямовані на полегшення виконавського процесу, процесу праці” [3, с.69].

Виокремлення наукової роботи як професійної функції викладача музичного мистецтва в предмет дискусії на офіційному, державному рівні ознаменувало створення професійної наукової спільноти саме з представників мистецької галузі, що засвідчено з’їздом у Харкові (тодішній столиці України) наукових працівників спілки “РАБІС” (1924р). Знаковою подією для визначення особливостей становлення системи безперервної професійної освіти в музичній галузі було відкриття у 1934 році в Київській консерваторії аспірантури – першої в колишньому Радянському Союзі, започаткування ассисентури-стажування і заснування середньо-спеціальної музичної школи-десятирічки при консерваторіях. Зазначені факти говорять про створення багаторівневої системи професійної освіти в галузі музичного мистецтва, мета-завданням якої було досягнення художньо-виконавської майстерності шляхом наслідування виконавських і композиторських шкіл видатних музикантів (М. Єгоричева, Є. Мирошніченко, І. Колодуб, Б. Лятошинський та інших) [1].

Висновки дослідників історії професійної музичної педагогіки дають нам підстави говорити про відсутність на початку минулого століття системи безперервної педагогічної освіти викладача музичного мистецтва, нестачу практичної і теоретичної рефлексії проблеми його професійного розвитку, актуалізації його педагогічної функції, обмеження виконавською майстерністю, виконавською школою та інтуїтивне передаванням її специфіки учням, слухачам. Ми не робимо негативної оцінки освітніх орієнтирів професійної музичної освіти минулого, з тим що популярність просвітницької діяльності

професійних музикантів того часу піднесла неосвічені народні верстви на рівень “тотальної потреби” в прекрасному і створила розгалужену і надзвичайно популярну сферу інституціоналізованої і неінституціоналізованої музичної освіти, що потребувала кадрового забезпечення, яке на той час залишалось кваліфікаційно не визначеним, адже музична освіта не була диференційована і систематизована як різнопрофільний і різнорівневий інститут соціально-культурної практики.

Ціннісні орієнтири професійної діяльності викладачів музичного мистецтва на “радянських теренах” другої половини минулого століття визначились духом епохи ідеологічного змагання політичних мегасистем. До 1969 року з деякими перервами відбувалася підготовки фахівців з музично-педагогічного напрямку у консерваторіях, але на початку 60-х років вчителів музики почали готувати при деяких педагогічних вишах. Зокрема, у 1962 році при вечірньому факультеті Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького (1936-1991р.р.) було відкрито музично-педагогічний відділ, де вперше почали готувати вчителів музики і співів для загальноосвітніх шкіл та викладачів музичних дисциплін для музично-педагогічних і педагогічних училищ. Вітчизняний дослідник питання становлення і розвитку музично-педагогічної освіти в Україні В. Ф. Черкасов [11], вказує на те, що у 60-ті роки ХХст. відбувається заснування перших музично-педагогічних факультетів як структурних одиниць педагогічних вищих навчальних закладів. Воно, вочевидь, було спричинено прагненням музичної і музично-педагогічною спільноти розмежувати музично-виконавський і музично-педагогічний досвід за галузями надзвичайно популярної на той час музичної освіти, яка отримала методологічне обґрунтування як видової від всебічної, загальної освіти і невід’ємної складової всебічного розвитку особистості. Одним з визначальних, як з’ясується пізніше, факторів, що серйозно вплинув на усю систему музичної освіти тодішнього Радянського союзу став “конкурсно-фестивальний бум” музикантів-виконавців. У цей час бере початок практика музично-виконавських конкурсів, що серйозно вплине на усю систему музичної освіти в державі. “Саме конкурси з їх особливими, специфічними вимогами до професійної підготовки молодих музикантів, їх детермінантами і багатоманітними причинно-наслідковими відношеннями, заклали початок цілому комплексу негативних явищ і негативних тенденцій в практиці професійної музичної освіти” [2, с.23-26]. Фактично усе в навчальному процесі професійної музичної освіти було зорієнтовано на заходи змагального плану, якими визначалась ментальність викладацького корпусу, зумовлювалась їх мотиваційна сфера, спрямованість інтересів, намагань, ці ж фактори, як стверджує російський дослідник О. С. Базіков [2], у сполученні з паралельно існуючою системою постійного і жорсткого контролю “згори” визначили парадигму навчальної діяльності музичних навчальних закладів: вузькофахова спрямованість, локальність навчальної роботи, природне поєднання педагогічного “натаскування” з авторитарним стилем роботи викладача, панування директивно-установчої педагогіки, нівелювання творчої ініціативи і права на власну позицію студента. У 50-80 роки ця тенденція посилювалась, набуваючи наявних ознак. У ці ж роки, кадровий потенціал музично-педагогічних факультетів здебільшого складається з випускників консерваторій (Одеської, Київської та Львівської) [11, с.109], які частіше за все були не підготовлені до реалій життя, що їх очікували в професійній діяльності в іншому за специфікою педагогічному середовищі факультетів, спрямованих на загальну музичну освіту. Проте, необхідність педагогічної функції і володіння нею викладачів професійної музичної освіти незаперечно визнавалась останніми. Наприклад, об’єктивуючи власну диригентсько-педагогічну практику, В. Ольхов особливого значення надавав педагогічному змісту диригентської підготовки і зауважував: “Велика кількість молодих музикантів, котрі закінчили консерваторію, направляються на роботу в музичні училища в якості педагогів хороших відділень. Це говорить про те, що опанування професією диригента передбачає засвоєння навичок не лише виконавського, але й педагогічної майстерності... Як відомо, вміти будь-що робити і вміти навчити цьому ж іншого – не одне й те саме. Можна було б навести

безліч прикладів, які засвідчують, що далеко не завжди блискучі виконавці стають хорошими педагогами. Не маючи достатнього досвіду у власному диригентському фаху (а тим більш в галузі безпосередньо педагогічній), педагог-початківець з подивом бачить свою безпорадність перед тими, кого має навчати” [7, с.99].

У 1970 році утворюються самостійні музично-педагогічні факультети при педагогічних інститутах. Слід наголосити, що з 1977 до 1991 року при КДПІ імені О.М.Горького діяв факультет підвищення кваліфікації викладачів музичних дисциплін педагогічних навчальних закладів СРСР. Саме у кінці 70-х і 80-ті роки у Москві відбувається концентрація наукової думки в галузі музичного виховання, пошуки вирішення педагогічних проблем, пов'язаних з навчально-виховним процесом загальноосвітньої школи. Загальною характеристикою стану розглядуваної проблеми стає суперечність між декларованим на початку 90-х років минулого століття курсом на демократію і гуманізацію освіти і неготовністю професійної самосвідомості викладачів музичного мистецтва до кардинальних змін у професійній діяльності, оновленню цілей і змісту музично-педагогічної освіти з причин індивідуалізовано-виконавської сутності професійної ментальності цієї спільноти.

Отже, проблема педагогічної адекватності професійної діяльності викладача музичного мистецтва була зумовлена інертністю мислення, неготовністю до діалогічних форм спілкування з професійним оточенням, внутрішньою скутістю як викладачів так і студентів, громадянським нігілізмом – “поведінковим вантажем” кількох поколінь радянських людей. Зазначені фактори на час піднесення ідеї “перебудови” відкривають посилення наукового інтересу до окремих аспектів дослідження особистісного розвитку в контексті мистецької діяльності і музичного виховання, системний занепад якого все ще концентрує ідеологізовані виховні концепти. Ці висновки стали можливими у нашому дослідженні завдяки зіставленню різноманітних наукових позицій на історію становлення музично-педагогічної освіти з власним досвідом професіоналізації автора дослідження, що прийшовся на зазначений період.

Науковий потенціал вітчизняних музично-педагогічних кадрів на початок 90-х років минулого століття було сконцентровано у КДПІ імені М.Горького. Події 1991 року – набуття Україною незалежності, – зумовили реорганізаційні зміни, пов'язані не лише з питаннями створення державної системи музичної освіти, але й, перш за все, із зміною освітніх парадигм, євроінтеграційними прагненнями самостійної молоді держави, які викликали колосальні методологічні і технологічні реформи – від повернення освіти до принципів гуманізації до зміни системи оцінювання, строків навчання, вибудови трирівневої системи безперервної освіти. Отже, на конвенційному рівні, проблема професійного зростання викладача музичного мистецтва, як континуума актуалізації й набуття професійною діяльністю *педагогічної адекватності* (Сегеда Н.А), зумовлена зміною цільових орієнтирів освітніх інститутів музичної галузі, втілення яких визначається формуванням професійно-педагогічної якості викладача музичного мистецтва.

В сучасній Україні галузь професійної музичної освіти є складноорганізованою, багатофункціональною і багаторівневою системою, яка забезпечує безперервний професійний розвиток музикантів-виконавців, викладачів у цьому секторі вітчизняної музичної освіти. Важливо окреслити завдання, на вирішення яких спрямована діяльність вітчизняних закладів професійної музичної освіти: проведення державної стратегії у галузі розвитку національної музичної культури та збагачення традицій української музичної школи; виховання у слухачів високої естетичної культури, новаторського мислення і художнього смаку; формування національної самосвідомості, шанобливого ставлення до вітчизняних і світових надбань; здійснення підготовки музикантів світового рівня на засадах гуманітарної освіченості, професійної майстерності і патріотичної відданості [1, с.13.].

У науковому просторі сучасної вітчизняної музично-педагогічної галузі ми виокремили основні питання, що дістали фундаментального дослідження з початку становлення національної науково-педагогічної думки в галузі підготовки майбутнього вчителя музики й утворюють методологічний картоїд: формування естетичних ідеалів і смаків (Г. Падалка, 1989), педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів (О. Ростовський, 1993), формування музичного сприймання в системі розвитку педагогічної культури (О. Рудницька, 1994), система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів (О. Щолокова, 1996), соціально-педагогічні основи формування орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (В. Дряпіка, 1997), формування педагогічної культури вчителя музики у процесі професійної підготовки (на матеріалі спеціальних практик) (М. Букач, 1999), теоретичні і методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах (Т. Смирнова, 2004), теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін (В. Орлов, 2004), теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей (Л. Кондрацька, 2004), теорія і практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти (А. Козир, 2009), українська фортепіанна школа ХХ століття у контексті розвитку музичної педагогіки (Н. Гуральник, 2009); теоретико-методичні засади підготовки магістрів у системі музичної освіти (О. Єременко); мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання (О. Отич), розвиток художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін (С. Соломаха).

Отже, на рівні фундаментальних досліджень в галузі музичної педагогіки методологічна матриця є достатньо розробленою, проте, сучасний стан музичної освіти незалежно від її спеціалізованого або елементарного змісту вимагає глибокого вивчення сутності і змісту гуманітарної місії як самого музичного мистецтва так і шляхів гуманітарної експертизи педагогічної адекватності професійно діяльності тієї людини, котра ініціювала його трансформацію в соціум. У цьому контексті перспективними напрямками ми вважаємо вивчення гуманітарних цінностей професійного зростання викладача музичного мистецтва, закладених в ідеї діалогу людинотворчої сутності педагогіки і музичного мистецтва, реалізованого у викладанні музичних дисциплін, як його семантичних аналогів.

Література

1. *Академія музичної еліти України*: Історія та сучасність: До 90-річчя Національної музичної академії України імені П. Чайковського / Авт.-упоряд.: А. П. Лашенко та ін. – К.: Музична Україна, 2004. – 560 с.
2. *Базиков А.С.* Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и пути их преодоления: автореф. дис. на соискание ученой степени докт. педагог. наук: спец. 13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / А.В.Базиков. – М., 2003. – 52 с.
3. *Видные деятели фортепианной культуры Азербайджана*. : [Составитель Т.А. Сеидов]. – Баку.: Иштыг, 1988. – 172 с.
4. *Воспоминания О Рахманинове*: Том 1 / [Составление, редакция, примечания и предисловие З.Апетян]. – М.: Музыка, 1967. – 509 с.
5. *Михайличенко О.В.* Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (ретроспективно-теоретичний аспект): Монографія. 2-ге вид., доп. І перероб. / О.В.Михайличенко. – Суми: ВАТ “Сумська обласна друкарня”, видавництво “Козацький вал”, 2007. – 356 с.
6. *Одеській державній музичній академії імені А. В. Нежданової – 90*. / Упоряд. Сокол О. В., Розенберг Р. М., Самійленко О. І. та ін. – Одеса: Друк, 2003. – 224 с.
7. *Ольхов К.А.* Теоретические основы дирижерской техники. – 3-е изд., доп. – Л.: Музыка, 1990. – 200 с.

8. *Сегеда Н. А.* Індивідуально-професійний ресурс викладача музичного мистецтва з позицій міждисциплінарного підходу/ Н. А. Сегеда // Соціалізація особистості: Збірник наукових праць / За заг. ред. проф. А.Й.Капської. - Том XXXII. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – С. 167-177.
9. *Смирнова Т. А.* Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле і сучасність. / Т.А.Смирнова. – Харків: Константа, 2002. – 256 с.
10. *Танько Т. П.* Музично-педагогічна освіта в Україні / Т.П.Танько. – Х.: Основа,1998. – 192 с.
11. *Черкасов В. Ф.* Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962-1991). Монографія / В. Ф. Черкасов. – Кіровоград.: “ІМЕКС-ЛТД”, 2008. – 376 с.

УДК 378.016:781.62

Спіліоті О.В.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

В статті проаналізовані науково-методическі принципи формування музикально-інтонаційного мислення. Акцентується увага на розвиток музикальних способностей, котрі грають вирішальну роль в процесі формування музикально-інтонаційного мислення майбутніх педагогів музики.

Ключеві слова: музикально-інтонаційне мислення, музикальні способности.

Проблема формування музично-інтонаційного мислення посідає чільне місце в сучасній системі музичної освіти. Цьому феномену здавна приділялося багато уваги, про що свідчать теоретичні дослідження в царині музичної педагогіки. Сьогодні стає актуальною проблема розробки єдиної методики формування музично-інтонаційного мислення, яка б могла застосовуватися у процесі музично-теоретичної та виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Складність та багатогранність музичного мистецтва, в якому емоційне та інтелектуальне перебуває у постійній взаємодії, визначають необхідність саме комплексного підходу до формування музично-інтонаційного мислення, яке має такі компоненти: сприймання, рефлексія, творчість.

Безумовно, існує багато науково-методологічної, музикознавчої та педагогічної літератури, в якій висвітлюються питання музично-інтонаційного мислення. Однак, кожний із дослідників вивчає здебільшого окремі компоненти, доводячи їх пріоритетність у процесі мислення взагалі. З урахуванням цих поглядів розглянемо сутність музично-інтонаційного мислення у педагогічному аспекті.

Так, за переконанням Є.Назайкінського, музичне сприймання спрямовується на осягнення та осмислення тих значень, які має музика як вид мистецтва, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний феномен [9, с. 91–92].

Важливі методологічні положення щодо проблем 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 орієнтація педагогів на виховання у дітей здатності розуміти музику як мистецтво інтонаційного смислу, що функціонує в загальній системі естетичних відношень. Цей підхід у педагогічному аспекті спрямований на формування емоційно-образного сприймання музики з опорою на інтонаційно-образний досвід слухача, розкриття життєвих зв'язків музики.

На думку Б.Асаф'єва, вчитель повинен вміти збуджувати та дисциплінувати увагу слухача, спрямовувати її на те, що слугує одним з основних імпульсів музичного руху. Вчений зазначав, що, з одного боку, слід зосередитись на діалектичному ході музичного