

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

На правах рукопису  
УДК: 378.013+780.71

**СЯН ЧЖАО**

**МЕТОДИКА ОВОЛОДІННЯ ОСНОВАМИ ПИСЕМНОЇ МУЗИЧНОЇ  
КУЛЬТУРИ В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ І  
КИТАЮ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –  
доктор  
мистецтвознавства,  
професор  
**Шип Сергій  
Васильович**

**ОДЕСА – 2016**

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ПИСЕМНА МУЗИЧНА КУЛЬТУРА І МУЗИЧНО-ГРАМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ</b>	
1.1. Музична писемність як семіотичний і культурно-історичний феномен	11
1.2 Письмова музична культура і музична освіта в Європі та Китаї	25
1.3. Структура музично-граматичної компетентності	43
Висновки до першого розділу	55
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСНОВАМ ПИСЕМНОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ</b>	
2.1. Освоєння музичної писемності як педагогічна проблема.	57
2.2. Педагогічні принципи та умови формування музично-граматичної компетентності учнів середніх навчальних закладів.	81
2.3. Методи і форми навчання школярів основам писемної музичної культури.	87
Висновки до другого розділу	124
<b>РОЗДІЛ 3. ЗМІСТ І РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ОВОЛОДІННЯ УЧНЯМИ СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСНОВАМИ ПИСЕМНОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ</b>	
3.1. Організація експериментальної роботи	127
3.2. Діагностика музично-граматичної компетентності	129
3.3. Зміст та результати формуючого експерименту з освоєння учнями середньої загальноосвітньої школи основ писемної музичної культури.	148
Висновки до третього розділу	176
<b>ВИСНОВКИ</b>	181
<b>ДОДАТКИ</b>	184
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ</b>	243

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Сучасною тенденцією розвитку музичної освіти в Україні та у Китайській народній республіці є формування висококультурної, креативної, компетентної особистості, що прагне до збереження й розвитку національних культурних традицій та творчого засвоєння найкращих досягнень культур інших народів світу.

Однією з найпомітніших і найважливіших сторін музичної культури є *музична писемність* (або інакше – *музичне письмо*). Зразки писемної музичної культури складають «золотий фонд» класичного репертуару. Без допомоги музичної писемності неможливо уявити формування композиторських і виконавських умінь, освоєння теорії та історії музики в колишньому та сучасному житті. Знання нотного письма було раніш і залишається сьогодні ознакою музичної освіченості. Отже, оволодіння музичним письмом було і є одним із центральних завдань музичної освіти, що усвідомлюється фахівцями як іманентна проблема методики і практики навчання, як предмет наукового вивчення.

У педагогічній літературі приділено багато уваги проблемі освоєння музичної грамоти; розглянуто методи, форми і прийоми вивчення нотних знаків; запропоновано шляхи формування навичок сольфеджування, читання нот з аркушу, написання диктантів у навчальних закладах загальної та спеціальної музичної освіти (праці Е. Абдулліна, Ю.Алієва, О.Апраксіної, Л. Арчажнікової, Б. Асаф'єва, Л.Баренбойма, Л.Безбородової, Н.Бергер, В.Брайніна, Ф. Брянської, П. Вейса, В. Гітліц, В. Голованова, Л.Гродзенської, В.Коваліва, О.Лобової, Л. Масол, П.Мироносицького, Ю.Поплавського, Г.Ригіної, О.Ростовського, М. Румер, Е.Тайнель та ін.).

Однак, незважаючи на значну кількість науково-методичних робіт з даної проблематики, ключові питання музичної писемності висвітлені мозаїчно. Так, ще й сьогодні для педагогічного дискурсу з означеної проблеми є характерним, по-перше, недостатня ясність теоретичного

визначення предмета обговорення. Автори зазвичай розглядають музичну писемність в аспекті «музичної грамоти» або «грамотності». Такий аспект є цілком слушним, однак теоретичний сенс і взаємовідношення цих понять не отримали чіткого обґрунтування і визначення.

По-друге, музиканти-педагоги обговорюють, здебільшого, окремі прийоми роботи, спрямовані на формування вміння писати і читати ноти, але не охоплюють цілком всього кола завдань і всього масштабу проблеми. Зокрема, не було зроблено жодної спроби спеціально розглянути дану проблему з точки зору семіотики – науки про знаки, хоча очевидно, що музична писемність є різновидом знакової системи. Поза увагою вчених і методистів залишається такий важливий факт, що музичне письмо є продуктом художньої культури суспільства, її яскравим репрезентантом.

По-третє, прогалиною науково-методичних знань про освоєння музичної писемності є відставання від музично-художньої практики. Мається на увазі процес оновлення засобів музичної писемності в другій половині ХХ століття у творах сонористики, електронної музики, музичної графіки тощо. Ці напрямки композиторської творчості відкривають нові можливості для практики музичної освіти.

По-четверте, музиканти-педагоги до нині не можуть дійти одностайної думки щодо питання, яке обговорюється вже майже два століття. А саме: чи потрібно ставити перед загальною музичною освітою завдання прилучення дітей та молоді до музичної писемності? Таке питання, вочевидь, вимагає науково обґрунтованого вирішення.

Нарешті, проблема музичної писемності має особливо актуальний характер для сучасного Китаю. У країні використовуються і викладаються у загальноосвітній школі щонайменш три системи запису музики. Музиканти-педагоги Китаю вже поставили питання вибору системи музичної писемності (роботи Ян Лінціна, Сун Чжихуна, Чжан Ї Піна та ін.). Однак вони не дійшли досі спільного рішення: якій саме системі слід віддати перевагу?

Отже, складність окресленої проблеми дослідження зумовлена: а) відсутністю цілісної педагогічної концепції музично-граматичної компетентності; в) конфліктом думок щодо цілей, принципів, форм і методів залучення учнів середніх навчальних закладів до музичної писемності, в) необхідністю розробки наукової і художньо виправданої методики оволодіння учнями середніх навчальних закладів основами писемної музичної культури до музичної писемності, г) необхідністю скоротити відставання музичної педагогіки від практики графічної фіксації звукової форми в сучасній музиці.

Актуальність порушеної проблеми, необхідність її розробки в теорії та практиці музичної освіти України та КНР зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Методика оволодіння основами писемної музичної культури в середніх навчальних закладах України і Китаю»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано за планом науково-дослідної роботи кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» і підпорядковано науковому напрямку «Методологічні та методичні основи модернізації фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін».

Тема дисертаційного дослідження затверджена вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (протокол № 10 від 25 травня 2014 року).

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику опанування основами писемної музичної культури учнями середнього шкільного віку в Україні та Китаї.

**Об'єкт** дослідження: процес музичного навчання учнів у середніх навчальних закладах України і Китаю.

*Предмет* дослідження: методика опанування основами писемної музичної культури у середніх навчальних закладах України і Китаю.

Відповідно до мети, об'єкту та предмету дослідження визначено такі **завдання**:

1) вивчити музичну писемність із позиції сучасних наукових знань як специфічну знакову систему, феномен художньої культури та предмет музичної освіти;

2) обґрунтувати теоретичну модель музично-граматичної компетентності;

3) розробити принципи, педагогічні умови, форми і методи оволодіння учнями середніх навчальних закладів основами писемної музичної культури;

4) розробити засоби діагностики музично-граматичної компетентності учнів середнього шкільного віку;

5) розробити та експериментально перевірити методику опанування основами писемної музичної культури учнями середніх навчальних закладів в Україні та Китаї.

**Теоретико-методологічну основу дослідження становлять:**

–компетентнісний підхід до процесу митецької та, зокрема, музичної освіти (Е. Бондаревська, В. Буцяк, Н. Гуральник, І. Єрмаков, А.Козир, А.Маркова, М.Михаськова, Н.Цюлюпа, О. Олексюк, О.Овчарук, В.Орлов, Г. Падалка, О.Пошетун, О.Савченко, А.Хуторський та ін.);

–культурологічний, системно-структурний, інтонологічний та когнітивно-психологічний підходи в музичній педагогіці (Б. Асаф'єв, О.Апраксина, Л.Беземчук, Н.Бергер, Н.Ветлугіна, Л.Масол, О.Михайличенко, Л.Мун, Г.Падалка, І. Пігарєва, О.Отич, Г.Побережна, О.Реброва, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Шевнюк, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юникта ін.).

– теорія музичного мислення, музичної мови, семіотики мистецтва (Г.Арановський, М.Бонфельд, Р. Болховський, В. Гошовський, А. Козаренко,

І□Ляшенко, Ю□Кон, Г□Костюк, І. □Котляревський, В□Медушевський, І□Пясковський, С□Раппопорт, О. Сохор, Д□Герентьев, С□Шип та ін.);

– положення культурології, семіотики, мовознавства (А□Баканурський, Т□Гриценко, В. фон Гумбольдт, І. Гельб, І. Дьяконов, М□Кочерган, К□Леві–Строс, Г□Меднікова, Ч□Морріс, Н□Миропольська, Ч□Пірс, О□Потебня, Ф□де□Соссюр, О□Реформатський, Ю□Степанов, О□Шевнюк, В□Шейко та ін.).

У дослідженні використано комплекс **методів:**

- *теоретичних:* категоріальний аналіз, системний підхід, структурно-функціональний аналіз, теоретичне моделювання, типологічний підхід (перший та другий розділи), метод математико-статистичного аналізу (третій розділ);

- *емпіричних:* педагогічні спостереження, анкетування, тестування, експертні оцінки, експеримент (констатувальний, формувальний).

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

– розроблено та експериментально перевірено методику опанування основами писемної музичної культури учнями середніх навчальних закладів, що включала теоретично обґрунтований комплекс принципів, умов, форм і методів формування музично-граматичної компетентності школярів;

– запропоновано до введення у науковий апарат педагогіки музичного мистецтва поняття «музично-граматична компетентність»;

– розроблено теоретичну модель музично-граматичної компетентності та методику педагогічної діагностики даної особистісної властивості;

– виявлено культурні функції, семіотичні особливості та дидактичний потенціал поширених в освітній практиці систем музичної писемності.

*Уточнено:* зміст та сутність понять «музична писемність», «музична грамотність», «музична грамота», «читання нот»; теоретичні уявлення щодо взаємозв'язку слухового, моторного, зорового та образно-асоціативного сприйняття музики.

*Подальшого розвитку* набули методи рецитації, сольмізації, кінетичного та візуального відтворення типових інтонаційних форм (патернів) у процесі формування музично–граматичної компетентності учнів.

**Теоретичне значення** результатів дослідження полягає в наступному:

а) запропоновано нове поняття «музично-граматична компетентність»; б) створено понятійну модель даного комплексу особистісних властивостей; в) уточнено терміни «музична писемність», «музична грамотність», «читання нот» та ін.; г) визначено функції та структурні властивості поширених у педагогічній практиці систем музичної писемності; д) розроблено комплекс засобів педагогічної діагностики, який може бути використаний в подальших наукових дослідженнях з проблем музичної педагогіки.

**Практичне значення** дослідження полягає у можливості використання розробленого методичного комплексу формування музично-граматичної компетентності дітей у процесі шкільної та позашкільної мистецької освіти. Низка положень дисертації, певні методи та форми навчальної роботи можуть бути використані в процесі підготовки майбутніх учителів музики, у розробці методичних посібників та рекомендацій.

**Апробація результатів.** Основні теоретичні та методичні положення дослідження доповідались і обговорювалися на міжнародних наукових конференціях: Міжнародна науково-практична конференція «Музична культура й освіта Буковини у європейському вимірі» (Чернівці, 21–22 листопада 2013); Міжнародна науково-практична конференція «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (Київ, 16–17 жовтня, 2014); Міжнародна науково-творча конференція «Музичне мистецтво та культура: Захід-Схід» (Одеса, 1–3 грудня 2014); I Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 16–17 лютого, 2015); I Міжнародна науково-практична конференція «Художній авангард: пошук нової мистецької парадигми» (Херсон, 8–10 квітня, 2015); VI міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні



орієнтири мистецької освіти» (Київ, 28–29 квітня 2015); Міжнародна науково-творча конференція «Музичне мистецтво та культура: Захід – Схід (до 50-тиріччя професійної діяльності професора О.М. Маркової)» (Одеса, 4–5 грудня 2015); на **регіональному** науково-практичному семінарі «Особистісні виміри художньо-естетичного виховання і навчання» (Одеса, 2012); на звітних засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії ПНПУ.

Результати дослідження було **впроваджено** в навчальний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського (довідка № 2075 від 19.08.2015), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17/15–4268 від 28 грудня 2015), Педагогічного університету Внутрішньої Монголії (КНР) (довідка зареєстрована в реєстрі від 6 травня 2015 р.), Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданової (довідка № 1423 від 28.12.2015).

**Достовірність і аргументованість результатів дослідження** забезпечено: сполученням педагогічного, культурологічного, семіотичного і музикознавчого підходів до вивчення феномену оволодіння школярами писемною музичною культурою, дотриманням принципів наукового дискурсу, використанням методів дослідження, які відповідають його теоретичним завданням і алгоритму; розвиненим апаратом педагогічної діагностики, об'єктивністю якісного і кількісного аналізу експериментальних даних, що підтверджені математико-статистичною перевіркою результатів.

**Публікації.** Результати дослідження викладено у 9 публікаціях автора (8 – одноосібних, 1 – у співавторстві), з яких 5 – у фахових виданнях з педагогіки, 2 – у зарубіжних наукових виданнях.

**Особистий внесок** здобувача полягає в аналізі та упорядкуванні інформації, необхідної для постановки проблеми оволодіння основами писемної музичної культури в середніх навчальних закладах України і Китаю.

**Обсяг і структура дисертації.** Текст дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (250 найменувань, з них 14 – іноземними мовами). Загальний обсяг роботи складає 270 сторінок, з яких основного тексту – 183 сторінки. Робота містить 15 таблиць та 10 рисунків, що разом із додатками складає 61 сторінку.

## **Розділ 1. ПИСЕМНА МУЗИЧНА КУЛЬТУРА І МУЗИЧНО-ГРАМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ**

### **1.1 Музична писемність як семіотичний і культурно-історичний феномен**

*Писемність з погляду теорії знаку і мови.* Перш, ніж приступити до обговорення основних проблем дисертації, пов'язаних з методикою музичного навчання школярів, необхідно скласти чітке теоретичне уявлення про те – що таке музична писемність і що розуміється під виразом «письмова музична культура»□

Тлумачні та енциклопедичні словники фіксують два значення слова *писемність*: «1) те саме, що письмо ...□2) сукупність писемних пам'яток будь-якого народу, будь-якої епохи» [23]□Друге з наведених значень неважко спроектувати на область музичного мистецтва□

Під *музичної писемністю* в широкому культурологічному сенсі цього слова домовимося розуміти *сукупність письмових (тобто, графічно зафіксованих) пам'ятників музичного мистецтва будь-якого народу, будь-якої епохи, традиції, культури, цивілізації*□

Найважче інтерпретувати термін «музична писемність» в першому з наведених вище значень□Для цього необхідно прояснити – що таке «письмо» в спеціальному лінгвістичному сенсі слова□За формулюванням І. Дьяконова: «письмо – знакова система фіксації мови, що дозволяє за допомогою графічних елементів передавати мовну інформацію на відстані й закріплювати її в часі» [76, с.375]□Подібні визначення пропонують також І.Гельб [49], Ю. Степанов [201] і ряд інших лінгвістів□

Адаптуючи дане формулювання до знань про музику, домовимося під *музичної писемністю* у вузькому і спеціальному значенні слова розуміти *систему графічних знаків, яка дозволяє матеріально фіксувати, передавати на відстані і зберігати в часі артефакти музичної мови*□

Слово «артефакт» (від латинського *ars* – мистецтво і *facere* – робити) в цьому визначенні розуміється як продукт неприродної, суспільно доцільної діяльності людини. У комунікативній практиці людини існують графічні та інші системи знаків, які сприймаються зором і мають статус автономних мов спілкування. Такі, наприклад, мовні системи малюнкового або орнаментального письма, поширені в епоху неоліту і ранньої бронзи.

У більшості ж випадків писемність є артефактом, який генетично пов'язаний з вербальним (словесним) звуковим мовленням. У практиці сучасної людини писемність служить свого роду «вторинною знаковою системою» (термін Ю. Лотмана). Система письмових знаків виступає в цьому випадку своєрідним двійником вербальної мови. Очевидним прикладом подібної системи можуть послужити засоби фонетичної записи словесної мови. Значна кількість графічних систем, які використовуються народами Землі, поєднують в собі властивості автономної малюнкової мови та знаків, що відповідають звуковим одиницям мовлення (складам або словам). До таких явищ належать системи знаків стародавньої єгипетської, критської, китайської, японської писемності.

Для того, щоб зрозуміти сутність письма і принципові відмінності між різними системами писемності, потрібно скласти уявлення про те – що є знак і мова. За визначенням Н. Кондакова, знак – це «матеріальний об'єкт, що чуттєвосприймається і символічно, умовно представляє й відсилає до позначеного ним предмету, явищу, дії або події, властивості, зв'язку або відношенню предметів, явищ, дій або подій, сигналізує про предмет, явище, властивість і т.п., який ним позначається. Матеріалізуючи уявні образи, знак дає можливість накопичувати, зберігати й передавати інформацію» [100. с.182-183].

Подібні визначення знака дають психологи і педагоги. У педагогічному словнику В. Полонського під знаком розуміється «універсальний спосіб передачі інформації, що дозволяє зберігати, передавати і накопичувати знання про закони природи, людині і про навколишній світ. Найбільш

важливі знакові системи – писемність, числа, мапи – з'явилися близько шести тисяч років тому» [156, с.224]

Для подальшого обговорення феномену музичної писемності необхідно ввести поняття семіозиса. Під цим словом мається на увазі «... процес породження і функціонування знаків... Античні автори включали в семіозис три компонента: 1) те, що виступає як знак; 2) те, на що вказує знак; 3) вплив, яке знак робить на людину (тобто спосіб інтерпретації)» [66]. Говорячи більш простою мовою, семіозис – це ситуація в якій деякий предмет функціонує як знак.

Очевидно, що ця ситуація передбачає присутність хоча б однієї людини, яка інтерпретує (тобто осмислює) знак. Спираючись на відому класифікацію Ч. Пірса, підтриману Р. Якобсоном [194, с. 112-116] і пристосовану для мистецтвознавства С. Шипом [228], будемо розрізняти знаки на підставі двох критеріїв: а) наявності причинного зв'язку між знаковим предметом та об'єктом, що позначається (денотатом); б) подібності між формою знакового предмета та формою того феномена, що позначається.

Перший критерій оцінки дозволяє виділити два класи: 1) знаки гомогенні і 2) знаки гетерогенні.

*Гомогенні знаки* – це такі предмети або предметні властивості, які «породжені» самим об'єктом, що позначається. Прикладом може послужити дим як знак пожежі, звук автомобільного гудка (клаксона) як знак автомобіля і т.д. Для музики такого роду прикладом може служити тембр труби як знак-ознака самого інструменту, або духового оркестру.

*Гетерогенні знаки* – це ті, що не завдаються позначається об'єктом і не є його властивостями, його ознаками. Наприклад, малюнок палаючого багаття – знак вогню, звуки голосу дитини, яка наслідує звучання клаксона («бі-бі») як знак автомобіля. Гетерогенні знаки створюються людиною для позначення всіляких об'єктів. Такі знаки, в свою чергу можна поділити на два класи: 1) знаки ізоморфні, 2) знаки анізоморфні.

*Ізоморфні* (або, як їх часто-густо називають – *іконічні*) знаки – це такі знакові предмети, форма яких подібна формі об'єктів, що ними позначаються. Наприклад, короткі низхідні секвенцій мотиви з глісандо, виконані на саксофоні, дуже схожі на сміх. Завдяки подібності вони успішно виконують функцію предмета-знака, що інтерпретується слухачами як сміх, глузування. Міра формального подібності графічного знака іконічного типу може бути різною: від ілюзорного збігу до приблизної зовнішньої відповідності. Наприклад, стогони артиста, який грає роль страждаючої людини в драматичному театрі, можуть звучати максимально правдоподібно, «точно як в реальності». А музичні інтонації низхідній секунди в «аріях ламенто», що виконуються співаком на оперній сцені, лише приблизно відтворюють звукову форму реальних стогонів. Однак, і в першому, і в другому випадку публіка сприймає і інтерпретує такі звукові форми як іконічні знаки.

*Анізоморфні знаки* (їх також називають символами) – це такі предмети чи процеси, форма яких не має подібності з формою тих об'єктів, які ними позначаються. Наприклад, вимовлені звукосполучення або графічно зафіксовані словесні форми «a car», «der Auto», □□ (Qìchē) не мають нічого спільного з формою тих об'єктів, які цими знаками позначаються. До таких знаків відноситься переважна кількість слів природної звукової мови, цифри і майже всі логіко-математичні символи.

Всі знаки, як зауважив Ч. Пірс [194, с. 166], є в певній мірі умовними. Однак міра умовності у них різна. Найменшою умовністю характеризуються гомогенні знаки. Не потрібно спеціально пояснювати людині, що дим – це знак вогню, а отже, і знак можливої присутності людини біля цього вогню. Це само собою зрозуміло. Більш умовні знаки, які не є гомогенними, але за формою схожі на денотатам. Дивлячись на іконічний знак, що розташований десь у приміщенні, на якому зображено людину у стані руху та поруч стрілку в напрямку його руху, можна навіть без

спеціальних пояснень здогадатися, що цей знак вказує шлях, яким рекомендовано рухатися.

Найбільшу міру умовності мають символи – гетерогенні анізоморфні знаки. Недарма їх іноді називають суто конвенціональними: без попередньої домовленості між людьми вони не є зрозумілими, тобто – вони без цього не можуть функціонувати як знаки. Оця властивість символів нерідко використовується для створення таємних мов і криптографічних засобів (шифрів), які потрібні для приховування змісту текстів.

Між описаними видами знаків немає непрохідних кордонів. У багатьох народів світу писемність спочатку спиралася на іконічні знаки (малюнки, піктограми), які поступово трансформувалися в повністю умовні знаки. У «Додатку 1.1» наведено приклад зміни форми знаків в процесі еволюції шумеро-акадської писемності. В даному випадку очевидним є метаморфоз знаків-піктограми, їх перетворення в ієрогліфічні знаки, що мають ледь помітне схожість з об'єктами референції, або зовсім втрачають ізоморфні властивості.

Висловлені загальнонаукові положення істотні для розуміння знакових властивостей музики і засобів музичної писемності. Музика, в числі інших видів мистецтва, може бути розглянута і зрозуміла як знаковий феномен. Таке розуміння музики притаманне багатьом філософсько-естетичним і мистецтвознавчим концепціям. Переконливі аргументи на користь знаковою природи музики представлені в античній (Піфагор, Сократ, Платон, Арістотель), середньовічній (Боецій, Іоанн Дамаскін), ренесансній (Ф. да Вітрі, Д. Царліно, В. Галілеї), просвітницькій (Ж. Руссо, Ш. Монтеск'є, Ж. Комбар'є, Г. Лессінг), романтичній (Е. Ганслік, Й. Гофмансталь, В. Одоєвський, А. Серов), модерністської та постмодерністської філософії мистецтва (О. Скрыбін, Т. Адорно, П. Сувчінській, У. Еко та ін.).

Музикознавство також (активно – з другої половини XIX століття) розробляє концепцію музики як семіотичного феномена. Положення даної концепції розкриваються в роботах Г. Арановського, Б. Асаф'єва,

М.Бонфельда, В. Гошовського, О.Козаренка, Ю. Кона, А. Маркса, В.Медушевського, Є. Назайкінського, Б. Неттла, Г. Орлова, Г. Рімана, О.Сохора, Е. Тарасті, Ю. Холопова, В. Холопової, С. Шипа, Б.Яворського та ін. Семіотичний підхід доводить, що музика, як і всі інші мистецтва, є специфічною мовою. Загальноприйняті вирази «мова мистецтва», «мова музики» можна, таким чином розуміти не тільки метафорично, а й строго теоретично.

Розглянемо коротко – що таке мова. Словник С.Ожегова дає такі формулювання цього поняття: «1. Система звукових і словесно-граматичних засобів, що закріплюють результати роботи мислення і є знаряддям спілкування людей, обміну думками та взаємного розуміння в суспільстві.(...) 2. Сукупність засобів вираження в словесній творчості, що засновані на загальнонародній словесно-граматичній системі. Мова Пушкіна. Мова письменників. Мова художньої літератури. Мова публіцистики. 3. Мовлення, здатність говорити.(...) 4. Те, що виражає, пояснює собою що-небудь (про предмети та явища, про звуки тварин). Мова цифр. Мова фактів. Мова квітів. Мова птахів» [138, с.846].

Створений ще на початку минулого століття словник С. Ожегова, як і багато інших класичні тлумачних словників надає ті значення слова «мова», які були поширені в загальному побуті того часу. У другій половині ХХ століття, внаслідок розвитку наукових знань в сфері семіотики, структурної лінгвістики, кібернетики, інформатики вираз «мова» отримав спеціальне теоретичне тлумачення.

Під *мовою* сьогодні в науці розуміється «... складна семіотична система, яка є специфічним і універсальним засобом об'єктивації змісту як індивідуальної свідомості, так і культурної традиції, забезпечуючи можливість його інтерсуб'єктивності, процесуального розгортання в просторово-часових формах і рефлексивного осмислення» [57]. В такому випадку мова мистецтва – в найширшому сенсі слова – це «система знаків, що служить засобом людського спілкування, розумової діяльності, способом



вираження самосвідомості особистості, засобом передачі від покоління до покоління і зберігання інформації» [174, с. 77]

Таким чином, ми готові розглядати далі музику і музичну писемність з точки зору якості знаків і принципів їх організації. З цього приводу існують різні думки. Так, наприклад, В. Холопова вважає, що музика оперує виключно іконічними знаками [218]. М. Бонфельд [25], О. Кудряшев [104], не виключають використання в музиці символічних знаків. Справедливою є компромісна точка зору, згідно з якою всі знаки музичної мови є поліфункціональними. Кожен знак музичної мови може сприйматися: а) як індекс (скажімо, знак-ознака чоловічого, жіночого або дитячого голосу, інструменту, просторово-часових умов і т. д.); б) як ізоморфний (іконічний) знак, що передає смисл завдяки схожості музично-звукового процесу зі звуковим природним або антропогенним процесом; в) як символ (якщо між учасниками семіозиса існує домовленість щодо значення тих чи інших звукових форм).

Наприклад, зіграна на фортепіано тема соль-мінорної фуґи з 1-го тому ДТК І. С. Баха функціонує як багатопрофільний знак. Вона пов'язана як індекс з інструментом фортепіано (якщо фуґа зіграна погано, то буде означати, до того ж, що на фортепіано грає недосвідчений музикант). Завдяки широким мелодійним ходам, їх ладово-нестійким характером, завершенням фрази інтонацією стогну вона іконічно позначає утруднений рух, напругу, страждання. Разом з тим, добре освічений слухач знає про те, що такого роду інтонаційний знак несе в собі символічний зміст, пов'язаний з розп'яттям Христа.

Як і будь-якій мові, музиці притаманні закономірності і норми, що регулюють взаємні відносини знаків в межах даної мови. За аналогією з мовою словесною, ці закономірності і норми називають граматикою. До граматики музичної мови відносяться такі закономірності: 1) метрична організація ритму (модальна, мензуральна або тактова); 2) стройова організація звукової висоти (піфагорейська, натуральна, рівномірною-

темперована, нерівномірно-темперована та ін.);3) шкала динаміки (від «піанісімо» до «фортісімо»);4) шкала відтінків зв'язності (від гострого «стакато» до «легатісімо»);5) стійкість функціональних відносин всіх інтонаційних елементів музичної мови (тонів, мотивів, акордів), що позначається в теорії музики як лад□

Художні знаки – у тому числі і знаки музичного мистецтва – мають істотну особливість.А саме: а) вони здатні подобатися, тобто викликати у суб'єктів художньої комунікації естетичний відгук;б) вони активізують у свідомості учасників комунікації індивідуально неповторні переживання, асоціації, процеси уяви (О.Леонт'єв назвав цю реакцію свідомості «особистісним змістом» [109]).

Тепер у нас є теоретичні підстави для розгляду наступного питання про те – що являє собою з семіотичної точки зору музична писемність?

**Способи музичної нотації.** Кожному, хто приступає до наукового дослідження музичної писемності, стає помітною, перш за все, величезна різноманітність форм записи музично-мовних артефактів, які склалися в різні часи у різних народів.□Найперші в історичному і еволюційному сенсі форми музичної писемності являли собою зразки піктографії. Історична семейографія (зокрема, фундаментальне дослідження І. Гельба [49]) свідчить про те, що малюнкове письмо (піктографія) – це найперша форма письма.□Люди неоліту і епохи бронзи вмiли передавати інформацію (іноді – цілі історії) за допомогою малюнкiв.□

Подальший розвиток писемності йшов шляхом спрощення малюнкiв, їх схематизації, перетворення в такий знак, що вже не має зовнішньої схожості із формою об'єкта, який він позначає.□Подібна тенденція простежується в розвитку знаків шумерської і старокитайської писемності.□Її результатом стало письмо змішаного типу, де поєднувалися знаки двох видiв: а) ієрогліфи-логограми (знаки, що відповідають поняттям і, водночас, словами звукової мови);б) ієрогліфи-фонограми (знаки, що відповідають фонетичним елементам мови, а конкретно – просодичним складам)□

Китайська писемність і сьогодні складається з знаків, які втратили якість піктограм, але мають при цьому подвійне значення. Вони являють собою водночас слова (поняття) і фонетичні елементи (склади). Цікаво, що давньоєгипетські ієрогліфи також мають якість логограм і фонограм одночасно, але при цьому їх значна частина ясно виявляє іконічні властивості і виступає комплексом стандартних малюнків.

Наші знання про древні системи музичної писемності є дуже мізерними. Ймовірно, запис музичної мови на самому початку також спирався на принцип піктографії. Але складність перших спроб музичного письма полягала в тому, що звук неможливо побачити без допомоги технічних пристроїв. Тому безпосередніх малюнків звуку не було, і бути не могло на початковому етапі розвитку музичної писемності.

Однак в культурах існувала об'єктивна потреба у візуальній фіксації музичної мови. Вона штовхала музикантів на пошук відповідних засобів писемності. Уже в доісторичну епоху склалося кілька способів графічного запису музики. Перший з них можна назвати *кінематичним* (від грецького слова *kinema* – рух). Цей спосіб передбачає фіксацію поз і жестів, що супроводжують музичне інтонування. Можливо, найдавніші приклади такого типу – наскальні малюнки. До подібних малюнків відносяться, наприклад: «танець леопардів» з Анатолії (сучасна Туреччина), створений приблизно 9.000 років тому; зображення хороводу з Тассілін-Аджера (Африка), малюнок танцівниць з Хоггар (Африка) і ще добрий десяток інших зображень (Додаток 1.2). У подібних малюнках, природно, дуже мало рис, притаманних сучасним формам нотаціям музики. Але цілком ймовірно, що для сучасників вони означали щось набагато більш практичне, ніж ми можемо собі уявити, і пробуджували в пам'яті цілком конкретні музичні образи. Щонайменше, в подібних малюнках відчувається активна і підпорядкована метричному принципу ритмічна структура, яка відповідає звуковому ритму танцювального супроводу.

Набагато більш витончений варіант музичної кінемографії виявлений в культурі Стародавнього Єгипту. Зображення «танцюючих чоловічків», як вважають фахівці в області музичної палеографії (зокрема, Ганс Хікманн [241]), схематично фіксує певні ритмічні формули, подібні до танцювальних стоп (Додаток 1.3). Такий запис вже може бути приблизно «прочитаний» інтонаційно. Однак, як ми вважаємо, давньоєгипетські «танцюючі чоловічки» означають не стільки конкретний твір, скільки еталонні формули (це відповідає всій художній системі Др. Єгипту, що була орієнтована на канон). Серед усіх відомих варіантів кінемографії найбільше практичне значення і поширення набуло зображення дій керівника музичного ансамблю або хору.

Відомо з різних джерел, що у кожного професійного ансамблю або хору обов'язково був керівник (в давньоіудейських текстах його називали «начальником», в Візантії – «протопсалтом», в Київській Русі – «доместиком» і т. Д.). Керівник за допомогою рухів руки допомагав координувати спів або гру на інструментах, нагадував форму виконуваного твору, навіював виконавцям певний характер інтонування. Подібні рухи були наочними, розбірливими, функціональними. Вони слугували знаковим аналогом елементів музичного мовлення, а, отже, і якихось одиниць музичної мови. Тому й замальовка диригентських рухів також була наочним, членороздільним і практичним засобом.

Очевидно, що в таких випадках графічні знаки стають «знаками знаків». Якщо сама музика – це первинна знакова система, то її жестові еквіваленти (знаки іконографічної природи) слід вважати вторинною знаковою системою, а графічні еквіваленти останніх – третинною системою. Незважаючи на опосередкований характер, графічні «двійники» жестових знаків набули найширшого розповсюдження в епоху пізньої античності і Середньовіччя. Вони закріпилися в музиці християнської церкви Заходу (Додаток 1.4 – невмена нотація) і Сходу (Додаток 1.5 (А і Б) – кондакарна і знаменна нотація). Аналогічні візуальні аналоги жестикуляції керівника хору були поширені в культурах Азії (Додаток 1.6).

Інший спосіб запису звукової форми називається *табулатурою*. Принцип фіксації тут полягає у тому, що зображується зовнішній вигляд певного музичного інструменту (зазвичай – найпоширенішого струнного інструменту), або певної його частини, із зафіксованими позиціями налаштування струн, або з відображенням положення пальців музиканта-виконавця на грифі або клавіатурі інструмента. Наприклад, у Стародавньому Китаї для передачі форми мелодії використовувалося зображення грифа гітари «цин» і позиції пальців на грифі, (Додаток 1.7), а також послідовність різних позицій кисті музиканта-виконавця. В ренесансній Європі були надзвичайно поширені табулятури для лютні (Додаток 1.8).

У стародавній Греції існував піктографічний запис мелодії, де висота звуку передавалася малюнком позиції кілочка, що натягував струну (Додаток В.2). Сьогодні, як не дивно, подібна архаїчна форма запису музичної мови широко поширена в популярних нотних виданнях, призначених для гітари (Додаток 1.9). Описані вище два способи запису музики відносяться до загального принципу піктографічного письма: вони засновані на іконічних знаках і припускають сприйняття і впізнавання дій і предметів, пов'язаних з музичною мовою.

Третій спосіб запису музики – назовемо його *номінативним* – належить до загального принципу логографії. Цей спосіб з'явився і став розвиватися ще в античні часи, змагаючись з піктографічним музичним письмом. Необхідною підставою для появи логографічного запису музики було понятійне усвідомлення і, згодом, найменування елементів музичної мови. У першу чергу були усвідомлені й названі такі елементи: звукоряди, їх ступені, інтервали між ступенями, співзвуччя (часто їх імена збігалися з назвами інтервалів). Так, наприклад, коли давньогрецькі музиканти стали орієнтуватися на загальноживаний «досконалий» звукоряд, що складається з поєднаних тетрахордів, коли кожен тон цього звукоряду отримав своє найменування («нете», «паранете», «тріте» та ін.), з'явилася можливість

зафіксувати висотну структуру будь-якої мелодії за допомогою скорочених назв ступенів.

Був у давніх греків й інший спосіб: вони позначили літерами свого алфавіту елементи звукоряду кіфари. Запис такого роду була досить точним і зручним для відтворення. Завдяки цьому нам сьогодні відомі деякі мелодії давньогрецької культури (скажімо, схолія Сейкіла), мелодійна структура якої позначена за допомогою букв, вирізьблених на могильній плиті (Додаток Г). Зауважимо, що ритм мелодії не потребував графічної фіксації. Він був заданий структурою віршованого тексту.

Поряд з буквами, скороченими іменами ступенів, здавна стали застосовувати запис музики за допомогою цифр. Цей спосіб – назвемо його *цифровим* – принципово нічим не відрізняється від записування імен тих чи тих елементів музичної мови. Тому ми його також класифікуємо як номінативний. Звернемо увагу на важливий для музичної педагогіки факт: найбільше поширення цифрове кодування ступенів отримало в 19–20 століттях у зв'язку із різким розширенням (демократизацією) соціокультурних меж музичної освіти та необхідністю звернення до простих наочних способів нотації пісенних мелодій. У Китаї цифровий спосіб запису музики і сьогодні є одним з найбільш уживаних.

Нарешті, майже у всіх системах музичної нотації використовуються умовні графічні знаки-символи, які відповідають поняттям про властивості та елементи музично-звукового процесу. Так, наприклад, умовний знак незаштрихованого прямокутника – нота «*бревіс*» в західноєвропейській ренесансній нотації – відповідає уявленню про тон, який триває вдвічі менше, ніж найтриваліший із можливих тонів – так звана «*лонга*» (Додаток Д1).

До цього ж ряду логограм належать й *діакритичні знаки*, які додаються до основних символів і служать їх уточненню. Наприклад – знак точки, що стоїть праворуч біля знака тривалості, продовжує тривалість цього тону на половину від часу його звучання. До діакритичних знаків відносяться також

«дієз», «бемоль», «бекар», знаки стройових ключів («до», «соль», «фа»), знак «фермата» та ін.

Відзначимо, що при будь-якому зі способів запису музики, в основу його – ідея лінійного запису. У принципі лінійності відбивається просторове уявлення людини про час. Музичний запис у більшості випадків наочно відображає образ «стріли часу», що спрямована з минулого в майбутнє. Цьому образу відповідає розгортання записаного тексту: справа наліво, або зліва направо, або зверху вниз (Китай, Корея, Японія).

**Властивості традиційної європейської музичної нотації.** В музичній практиці наших днів використовуються різні способи графічної фіксації музичної форми. Їх можна умовно поділити на три види:

1) *традиційні* (або *класичні*) знакові засоби, засновані на п'ятилінійній нотації музичних тонів за допомогою знаків так званої «*круглої італійської ноти*». 2) нові конвенційні графічні засоби, що склалися в процесі розвитку і поширення в музичній практиці авангардистських течій, переважно – сонористичної та алеаторної музики. 3) Знаки, вільно створювані композиторами для конкретних цілей кодифікації музично-звукової форми, які не претендують на статус системності або загальності. Кожен композитор сьогодні самостійно вирішує, чи буде він дотримуватися тієї системи графічної фіксації музичної форми, яку знають всі професійні музиканти; чи він буде користуватися засобами, що склалися в надрах авангардизму і знайомі далеко не кожному фахівцю; чи він буде створювати свої власні знаки музичного письма або комбінувати традиційні і нові графічні засоби.

Доречі, більшість авторів ХХІ століття обирає саме шлях компромісу та користується декількома видами запису. Але при всій свободі вибору, все ж таки основою сучасної творчої та музично-виконавської практики залишається традиційна європейська п'ятилінійна система музичного письма. Цій системі віддають перевагу і викладачі музики в усьому світі. Розглянемо в загальних рисах властивості цієї системи графічної фіксації музики.

Навіть при самому поверховому погляді на класичний музичний запис (клавір або партитуру) неважко помітити риси спорідненості застосованих графічних засобів і виділити подібні класи.

По-перше, буквально «кидається в очі», що всі знаки поміщені на деякій координатній сітці – лінійному нотоносці. Ця сітка «працює» на всьому протязі записаної звукової форми – від першого її звуку до останнього. По-друге, ми бачимо знаки, що нанесені на дану координатну сітку. Усі вони характеризують акустично дискретні елементи звукової тканини: окремі тони, мотиви, співзвуччя, кластери, моменти переривання звукового процесу (паузи), моменти посилення звуку (акценти) і т.д. Відповідні таким акустичним елементам письмові знаки найчастіше й називають в повсякденному ужитку «нотами».

По-третє, в системі музичного письма застосовуються, як було сказано вище, діакритичні знаки, які уточнюють значення лінійок і нот – основних елементів музично-звукової писемності. Це, наприклад: а) знак «крапки», що розташована після ноти; б) знак «дієза» перед нотою, який наказує на півтонове підвищення звуку в заданій системі ладу; в) знаки «ключа», які конкретизують звуковисотні значення кожної лінії нотного стану і т. д.

По-четверте, це наочні (іконічні за своїм типом) знаки артикуляції: фразувальні ліги, хвилясті лінії, «що зображують» тремоло і гліссандо і ін.

По-п'яте, це письмові знаки словесної мови: букви, слова і навіть цілі фрази, якими автори твору або редактори видання оздоблюють музичний текст (позначення ступеню гучності, темпу, тембру, виразного характеру тощо).

Як ми бачимо, навіть в ескізному описанні виявляється неоднорідність, багатоелементність і багаторівневість класичної музично-письмової системи. Зрозуміло, що не у всіх випадках завдання фіксації форми потребує повного арсеналу письмових засобів музики. Однак навіть найпростіша музика (наприклад, мелодія шкільної пісні) не може бути зафіксована без застосування декількох десятків різноманітних, різноякісних графічних



знаків. Тепер, після з'ясування семіотичних особливостей, важливо оцінити – як «працює» сучасна система музичної писемності, як вона забезпечує потреби музичної практики, зокрема – потреби музичної освіти?

## 1.2. Письмова музична культура і музична освіта в Європі та Китаї

### *Функції письма в музичній культурі та мистецькій освіті.*

Писемність відіграє надзвичайно важливу роль в культурі народів Землі. Писемність – це один з головних індикаторів типу і рівня розвиненості культури. Клод Леві-Стросс у своїй культурологічній концепції протиставляв культури пралогічного (міфологічного) і логічного типів []. Саме писемність, за його спостереженнями, є найбільш вагомим фактором, що обумовлює їх відмінність. Із писемністю пов'язані уявлення про культурний і цивілізаційний прогрес. Поява писемності мала своїм наслідком фіксацію історичних подій, тобто, перехід від доісторичної епохи до періоду історії. Володіння писемністю надає культурам динамічний характер, дозволяючи більш ефективно накопичувати, осмислювати і ретранслювати знання.

Писемність дає широкий і надійний фундамент освіті. Не випадково, саме якість освіченості людини ще недавно безпосередньо пов'язували з її спроможністю читати і писати. Таке ставлення до писемності глибоко притаманне китайській цивілізації. У стародавньому Китаї слово культура – 文華 (wénhuà – «венхуа») означало також цивілізованість, громадянську свідомість та писемність. До сьогодні в КНР існує традиція особливої поваги до людей, які вільно володіють писемністю і мають книжкову освіченість [Гуревич. Культурологія, с.22].

Дані етнографії, історії мистецтва і літератури, загальної культурології вказують на те, що наявність писемності є свідченням високого рівня розвитку культури конкретного суспільства, конкретного етносу. Це повністю відноситься і до музичної культури. Письмова музична культура – це одна з граней музичної культури. У цьому твердженні ми виходимо з

загальноприйнятого культурологічного уявлення про те, що культура – це складний феномен; він має системні властивості, певну структуру.

Дотримуючись системно-структурного підходу до культури, будемо розуміти під виразом «*письмова музична культура*» системну єдність, що включає: а) фонд графічних знакових засобів фіксації музичної мови, які застосовуються в практиці створення, виконання та вивчення музики; б) фонд письмово зафіксованих музичних творів і допоміжних текстів; в) громадські інститути і технічні засоби, що забезпечують практику письмової фіксації музичних артефактів; г) інститути освіти, які слугують підтримці та розвитку музичної грамотності носіїв даної культури.

Узагальнюючі теоретичні судження, висловлені в спеціальній літературі, можна сказати з упевненістю, що музична писемність – феномен багатофункціональний. Основними для музичної писемності є консервативна, стимулююча, моделююча, мнемонічна, культурно-репрезентативна, мультиплікативна, тезауральна й освітня функції.

Надамо коротку характеристику цих функцій.

Сутність *консервативної* функції музично-графічних артефактів полягає у їх призначенні для максимально точної і повної фіксації конкретного одиничного музично-інтонаційного тексту. Із семіологічної точки зору специфіка такої фіксації полягає у здійсненні операції кодування тексту, тобто переведення музично-звукових знаків у знаки графічні. Головний смисл і головна мета цієї операції полягає в тому, що вона робить можливим зворотню дію, а саме – декодування графічних знаків і звукове відтворення поданого твору. Остання дія, також має свою явно виражену семіотичну специфіку. Вона зазвичай характеризується як «виконання» музичного твору, або його інтерпретація.

Письмовий принцип фіксації закінченого цілісного твору притаманний далеко не кожній музичній культурі. Він властивий, перш за все, культурам, що належать до євро-атлантичної цивілізації, які орієнтовані на науково-технічний і соціально-економічний прогрес. У таких культурах мистецтво, як

й інші сторони життя, підпорядковується принципу перманентного оновлення. Новизна художніх творів вважається тут важливою перевагою, а високий ступінь подібності – навпаки – вважається істотним недоліком. У таких умовах відсутність новизни інколи приводить до того, що деякий добротно виконаний відповідно до традиції художній артефакт взагалі не визнається явищем мистецтва.

Таке ставлення до художніх артефактів (зокрема, до звукових) підтримується системою можливо повної і точної фіксації форми. Саме точність і повнота кодування звукового тексту за допомогою графічних знаків слугують гарантією унікальності, а отже і потенційної художньої цінності того чи того артефакту. У культурній практиці європейських країн дане відношення до музично-звукового предмету почало складатися приблизно в 12–13 століттях, коли в суспільній свідомості закріпилося уявлення про унікальність форми і одноосібність авторства мистецького твору.

Музикознавець Т. Чердніченко називає такий вид музично-творчої практики «опус-музикою» (від латинського *opus* – справа) [1]. До перших зразків опус-музики відносяться мелодії, зафіксовані в пісенних збірниках французьких трубадурів і труверів, німецьких мінезингерів. Значна частина багатой мистецької спадщини мандрівних лицарів, які були водночас поетами і музикантами, збереглася завдяки швидкому поширенню в землях Західної Європи новаторської нотолінійно-мензуральної нотації, вдосконаленою Гвідо Аретінскім.

Цей вид фіксації музичної форми дозволяв схопити в одному графічному знаці водночас метро ритмічну та звуковисотну якість кожного тону в мелодії. Такий запис давав можливість музично грамотній людині відтворити (заспівати або зіграти) навіть зовсім незнайомий наспів. Спочатку такий запис використовувався таким же чином, як і невмена нотація, тобто – як спосіб нагадати співакам звучання вже відомої мелодії. На практиці, ймовірно, можна було спостерігати різні ступені відповідності або

невідповідності між звуковим оригіналом і записом, а також між записом і відтворенням. Однак закладений в системі Гвідо величезний семіотичний потенціал з часом розкривався все більше, і запрацював на повну потужність в епоху Просвітництва. Трохи далі ми розглянемо основні етапи та напрямки розвитку музичної писемності в Європі і в Китаї.

*Стимулююча* функція музичної писемності полягає в тому, що деякі зафіксовані графічними знаками музично-інтонаційні форми служать моделями для створення конкретних музичних творів в процесі імпровізації або композиції. Такі моделі стимулюють, спрямовують і регламентують творчий процес. Стимулююча функція властива всім музичним культурам письмового типу. Обговорюване призначення музично-графічного письма не вимагає від нього повноти і точності. Ця функція допускає приблизну фіксацію властивостей звукової форми. Інколи навіть запис набуває дуже лаконічного схематичного вигляду.

Різні ступені повноти і точності запису, призначеної для вільної інтерпретації, можна проілюструвати прикладами з церковної, масово-популярної та джазової музики. Так, наприклад, в ірмологіонах – співочих церковних книгах православної церкви, в яких представлений весь основний музичний склад річного ритуального циклу – містяться не тільки повністю виписані піснеспіви, але також і короткі мелодії. Вони називаються ірмосами. По-суті, ірмоси – це інтонаційні моделі, що лежать в основі кожного музично-поетичного рядку стихир, гімнів чи кондаків. На основі цих зафіксованих на письмі моделей можливо творення нових пісень на новий молитовний текст (так званих наспівів «на подібний»).

Для джазових імпровізацій нерідко використовуються лаконічно записані теми. Запис фіксує звуковисотний малюнок теми, її ритм і гармонійні елементи (акорди). У такому випадку акорди записані буквено-цифровими символами (Додаток Д).

Моделююча функція – проявляється у використанні нотного запису для наочного відображення елементів музичної мови, в першу чергу – співзвуч,

звукорядів, тонально-гармонійних послідовностей. Графічний запис звуків застосовується також для вирішення особливих музично-технічних завдань, а саме – виготовлення і настройка музичних інструментів, класифікація музичних жанрів і стилів, вивчення техніки поєднання різних мелодій і ін.

Прикладом такого використання музичної писемності можуть стати зафіксовані на нотоносці у вигляді ряду звуків елементи ладової структури (Додаток Е–2: запис звукоряду); зразки ритмічних формул, які не потребують розташування нот на нотоносці (Додаток Е–3); композиційна модель фактури і тонально-тематичної структури твору (Додаток Е–4: схема І. Пясковського). Переважно таке застосування музична писемність отримала в академічній практиці професійної музичної освіти і в музично-теоретичній науці.

*Мнемонічна* функція (від грец. *μνημη*—пам'ять) музичної писемності полягає в здатності нотографічного тексту нагадувати знайомі музично-інтонаційні форми і «підказувати» музиканту-виконавцю необхідні інтонаційні дії. У цій функції музичне письмо найширше використовуються: а) в практиці церковного хорового співу (співаки в звичайних церквах, особливо на криласі рідко відрізняються нотною грамотністю); б) в художній самодіяльності; в) в процесі музичного навчання.

Ця функція є помітною в багатьох ситуація саме з тієї причини, що більшість знаків музичного письма не є суто умовними. Музичний письмо, як було показано в попередньому підрозділі дисертації, має деяку подібність до того звукового процесу, який цим письмом позначається. Завдяки наочній схожості графічних і звукових форм музикант-виконавець може ідентифікувати конкретний графічний текст зі знайомим конкретним музичним твором, а також може пригадати деталі інтонаційної форми, які запам'яталися недостатньо міцно.

*Культурно-репрезентативна* функція обумовлена спроможністю будь-якого письмового тексту свідчити про свою приналежність до певної культури і, тим самим, характеризувати цю культуру, служити її позначенням. Так, наприклад, дуже багато людей, які не вміють читати

староєгипетські ієрогліфи та абсолютно не розуміють сенсу написаного, «прочитують» їх, все ж таки, як знаки, що позначають самобутню систему давньоєгипетської писемності і високорозвинену культуру Стародавнього Єгипту в цілому. Те ж саме можна сказати і про знаки музичної писемності. Всі вони без винятку «вказують» на відповідну культуру, на конкретну художню традицію.

Велику міру репрезентативності мають рукописні нотно-музичні тексти. Вони не тільки свідчать про певну історичну і етнічну культуру, але й несуть відбиток індивідуальності, виявляють культуру творця даного письмового тексту. Музичний почерк, так само як і манера запису звукової мови, можуть сказати досвідченому графологу багато про що. Наприклад, про темперамент, стійкі риси характеру, психологічний стан, обставини виконання запису, ступінь її важливості для автора тощо. Навіть непрофесійний погляд на зразки музичного письма і звичайний порівняльно-аналітичний підхід можуть призвести до цікавих висновків (Зразки для зіставлення дані в Додатку Е). Репрезентативність створеного композитором музичного тексту служить однією з причин дбайливого охоронного ставлення суспільства до рукописів видатних творів музики, поезії, драматургії та ін.

Суть *мультиплікативної* функції музичного письма полягає в тому, що завдяки графічному запису з'являється можливість створення численних копій одного унікального тексту. А це, у свою чергу, сприяє його поширенню в певній культурі, а також і виходу тексту за межі тієї культури, що його породила (такий процес можна назвати художньою експансією). Якщо графічний текст переписується від руки, то швидкість проникнення твору в практику музикування і широта меж цієї практики є невеликими. Так, письмовий спосіб впровадження творів у практику ні в чому не перевершує способу його усного поширення.

Однак після того, як була розроблена техніка отримання копій нотного тексту за допомогою друкарського верстата, культурна ситуація різко

змінилася. У 18 столітті нотні видання стали вельми ефективним засобом поширення музичних артефактів, а з цим і експансії європейського мистецтва на Євразійському материкау і за Атлантичним океаном. У цей час різко зросла кількість нотних видань, завезених в Україну, Білорусію і Росію або вироблених в цих землях. Навіть у приватних книжкових зібраннях у Китаї в 18 столітті з'являються друковані ноти європейської музики (майже суцільно церковної).

*Тезауральна* функція (грецьке слово *тезаурус* – буквально скарбниця) пояснюється як призначення музичної писемності для фіксації і подальшого зберігання (*тезаврації*) таких артефактів музики, які в силу певних причин перестають звучати і виходять з практики. Основна причина таких процесів – деградація тієї чи іншої культури, витончення будь-якого культурного шару, злиття етнічних культур, руйнування соціальних культурних верств тощо.

Причиною може бути також своєрідна «ерозія» художнього сенсу творів, втрата актуальності тих чи інших художніх тем і образів, нарешті – художньо-естетична слабкість великого масиву мистецьких творів. Суспільство завжди зацікавлене в збереженні художньо досконалих творів. Однак, всі без винятку зразки музичних артефактів мають науково-історичну цінність. Через це держави, правителі, громадські діячі, колекціонери створюють зібрання-сховища якихось (в ідеалі усіх) письмово зафіксованих артефактів музично-художньої практики.

Основний фонд таких зібрань – це записи зразків фольклору народів Землі (особливо цінні з них – записи зникаючих, або вже зниклих племен і народів). Прикладами таких зібрань можуть послужити нотні архіви Сорбонни, Оксфордського і Гарвардського університетів у Великобританії, Бібліотеки конгресу США, Інституту порівняльного музикознавства в Берліні, Російської бібліотеки імені Салтикова-Щедріна, Музею музичного мистецтва імені М. Глінки в Москві. Велика колекція зразків українського фольклору, записаних вченими-фольклористами і любителями музики,

зберігається в Інституті мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Ф. Рильського в Києві.

Остання (але не за своєю важливістю) функція музичного письма позначена як *освітня*.

Її можна уявити як комплекс декількох функцій. Далі ми розглянемо цей комплекс більш повно і докладно, оскільки він має для нашого дослідження першорядне значення.

У цілому ж, здійснений функціональний аналіз засобів графічного запису музики свідчить про те, що музична писемність – це феномен великого масштабу і величезної значущості. Багатофункціональність музичного письма, його тісний зв'язок із художньою культурою націй, країн, епох, соціальних верств змушує нас з особливою увагою поставитися до вивчення його освітнього потенціалу.

***Освітня функція музичної писемності.*** Історія музичної педагогіки свідчить про те, що музична писемність не в усі епохи, і не у всіх народів була важливим компонентом музичної культури і, відповідно, музичної освіти. У європейській культурі (про Китай мова піде далі окремо) можна умовно виділити чотири періоди в історії застосування засобів музичної писемності в освітніх цілях: 1) період Середньовіччя (V–XIII ст.); 2) Період Відродження і Просвітництва (XIV–XVIII ст.); 3) Період національних держав Європи (XIX– початок XX ст.), 3) умовний «сучасний етап» (друга половина XX – початок XXI ст.).

У середньовічній Європі, куди слід віднести і Візантію, володіння музичної писемністю, як і вербальним письмом, було рідкісним умінням вузького кола музикантів-професіоналів та служителів культури (нерідко ці соціокультурні ролі поєднувалися). Сферою творчої діяльності музикантів-професіоналів в ті часи були релігійний обряд, придворні ритуали і церемонії. Ідейно-поетичною основою застосування музичної писемності був принцип художнього канону. Музична писемність виконувала, переважно, консервативну, моделювальну, мнемонічну і тезауральну функції.



Безмежно широка практика народного музикування, як в ті далекі, так і в більш пізні часи мала цілком усний характер. У професіоналів фольклору не було потреби в графічній фіксації музики. Навчання співу, танців, гри на музичних інструментах також здійснювалося в усній формі. Запис музики був необхідним для забезпечення релігійно-ритуальної практики, зокрема для фіксації та забезпечення незмінності канонічних наспівів і зразкових інтонаційних формул. Відомо, що в середньовічній Європі в монастирських скрипторіях велася повільна і кропітка робота зі створення письмових музичних текстів, необхідних для забезпечення ритуальної практики.

Крім того, музична писемність служила ділу освіти співаків і керівників церковних хорів. Для навчання цього затребуваного середньовічного контингенту була важлива мнемонічна функція музичного письма, тобто здатність графічних знаків нагадувати відповідні мелодії піснеспівів. Засоби музичного письма використовувалися також в навчанні ченців-богословів (в монастирях і церковних школах), а також дуже малої групи студентів перших європейських університетів (Болонья, Париж, Неаполь, Кембридж). У всіх подібних навчальних закладах музика вивчалася як математична і філософська дисципліна. Освітній ефект музичного письма був власне в тому, що музично-графічні форми наочно виявляли структурні та функціональні основи музичної мови: звукоряди, інтервали, синтаксичні принципи.

Роль і значення музичної писемності в музичній освіті значно зросла в період Відродження і Просвітництва. Це було пов'язано з розвитком міст, нецерковного духовного та світського мистецтва, формуванням жанрів інструментального аматорського музикування. Особливо дієвими чинниками поширення музичної писемності стали розвиток самосвідомості, поява духовної потреби осмислення і вираження в художньому творі особистих почуттів, образів, думок.

Індивідуалізація форми музичних творів надала актуальність консервативній функції нотного письма. Вже в XVI–XVII століттях

компонування і виконання творів вимагають вміння записувати і читати нотний текст. Природно, що система музичної освіти жваво відгукнулася на цю нову потребу: у всіх музичних навчальних закладах епохи Відродження і Просвітництва (метризах, консерваторіях, монастирських школах, колегіумах та ін.) обов'язково вивчалася система музичного письма.

Чудовим прикладом використання музичної писемності в освітніх цілях може послужити відома праця Миколи Дилецького «Музична граматика» []. Ця робота, по-перше, демонструє у всій повноті найбільш прогресивну на той історичний час систему графічної фіксації музичної форми.

По-друге, праця Дилецького ясно свідчить про дидактичну мету освоєння засобів музичного письма. По-третє, вона дає нам можливість уявити педагогічний підхід і методи освоєння музичної графіки (в єдності з освоєнням музично-теоретичних понять, в ході виконання співочих дій та різних творчих завдань).

У XIX столітті спостерігається значне підвищення дидактичної ролі і значення музичної писемності. Повсюдно посилюється прагнення вчителів включити вивчення нотного письма в ужиток масового музичної освіти. Це пов'язано із швидким розширенням соціокультурних горизонтів музичної практики писемної традиції. З одного боку, експансія писемності завдала незворотної шкоди стародавньому фольклору європейських народів (в деяких країнах Західної Європи селянський фольклор повністю зник). Але з іншого боку, музична писемність забезпечила практично кожному бажаючому можливість включитися в якості музиканта-аматора в практику музично-виконавського мистецтва.

Світ «записаної музики» був представлений, по-перше, камерним (тобто, домашнім) вокальним чи інструментальним мистецтвом: піснями, романсами, баладами, побутовими танцями, сонатами, сонатинами, прелюдіями, варіаціями і т. д. По-друге, нотні видання у вигляді клавіру (клавіраусцугу), переклад для фортепіано та інших поширених у побуті інструментів зробили доступними зразки популярної оперної, балетної,

симфонічної, кантатно-ораторіальної музики. Ноти улюблених творів публікувалися багатотисячними тиражами. Відкривалися спеціалізовані магазини нотної продукції. Свій інтерес у поширенні нотної літератури і зростанні музичної грамотності населення був у церкви. Музична грамотність давала можливість тотального навчання духовним піснеспівам в гімназіях, реальних школах та ін. світських закладах освіти.

Створені культурні умови диктували музичній педагогіці напрямок пошуку ефективних методів навчання дітей і юнацтва основам нотної грамоти в загальноосвітніх навчальних закладах. Для цього педагогічного тренда найбільше характерні запропоновані методика цифрової нотації, релятивної нотації, методика «Сходи» Бориса Трічкова, методика угорських педагогів, а також підхід, розроблений в радянській музичній педагогіці зусиллями багатьох фахівців.

Для даного етапу показово переконання Б.Трічкова про те, що «...свідомим є лише спів по нотах, а спів по слуху – несвідомим», «інстинктивним» [с. 28]. Ця теза не витримує критики з позицій сучасних психологічних і культурологічних знань. Однак, думка болгарського вченого-методиста симптоматична для європейської музичної педагогіки початку ХХ століття.

Відзначимо, що серед всіх функцій, які потенційно притаманні музичній писемності, діячі освіти даного періоду особливо виділяли консервативну функцію. Інакше кажучи, на чільне місце ставилося завдання формування у дітей та юнацтва здатності декодування графічного запису музики, іншими словами – до співу та гри по нотах. З іншого боку в методиках ХХ століття перебувала моделювальна функція музичного письма, тобто – його здатність наочно представляти елементи музичної мови і, тим самим, пояснювати, відповідні музично-теоретичні поняття.

*Особливості китайської письмовій музичної культури і вимоги до методики формування музично-граматичної компетентності китайських школярів.* П'ятилінійна нотація майже безроздільно домінує в

практиці європейського музичного освіти. Природно, що цей вид нотації отримав визнання і поширення в тих регіонах Землі, де виник і став зростати інтерес до класичної і «легкої» музики європейської професійної традиції.

У КНР, у силу об'єктивних причин, історично склалася досить складна ситуація, що стосується музичної культури, музичної освіти та, зокрема – використання засобів музичної писемності у творчій і педагогічній практиці. Розглянемо цю ситуацію в загальних рисах.

Китайська цивілізація нараховує більше п'яти тисяч років. Уже в найдавніші часи, починаючи від третього тисячоліття до н. е., китайці почали записувати зразки словесної творчості: історичні та господарські замітки, молитви, релігійні гімни, тексти ліричних пісень. Одним з видатних і найдавніших пам'яток писемної культури людства є книга «Шицзін». Її створення пов'язують з ім'ям Конфуція, хоча зібрані в книзі тексти мають набагато більш давнє походження. У багатьох випадках старовинні поетичні тексти звучали в супроводі музичних інструментів. Однак, необхідності записувати мелодії не було – всі вони були загально відомими і передавалися усно від покоління до покоління. Потрібно сказати, що і сьогодні ще в сільських районах Китаю існує багата усна традиція, що не має писемності.

Разом з тим, розвиток композиторської інструментальної музики, музичної акустики і теорії звуковисотного ладу природно привели спеціалістів до винаходження засобів графічної фіксації звукових уявлень. До причин, що привели до появи засобів музичного письма у старовинному Китаї, належали: а) потреби пояснення законів звукової матерії; в) необхідність усвідомити способи утворення та технічні прийоми виконання музичних композицій на інструменті, г) бажання зберегти конкретні унікальні твори китайських композиторів і виконавців.

Під впливом цих причин, в Китаї склалися десятки оригінальних систем музичної нотації, в яких використовувалися музичні знаки усіх типів. Найбільшого поширення набули знаки ієрогліфічного нотного письма. Ще на початку другого тисячоліття до н. е. в Китаї була розроблена система

ідеографічного письма. У цій системі кожному знаку відповідає не окремий звук (як у літерному європейському письмі), а певне поняття.

Знаки даного виду письма отримали назву «ієрогліфів» (буквально – «священних накреслень»; від грецького виразу  $\text{ἱερός}$  – священний +  $\text{γλυφή}$  – різьба). Спочатку кожен ієрогліф являв собою спрощене зображення деякого предмета, тобто – піктограму (іконічний знак). У процесі розвитку риси подібності були втрачені. Ієрогліфи стали цілком і повністю умовними знаками (знаками-символами). Вони позначали певний звуковий елемент і, водночас, певне поняття. Найбільш ранні спроби китайських мислителів пристосувати ієрогліфи для позначення музичних форм і уявлень, перш за все – інтервалів, відносяться до IV століття до н. е.

У другому столітті вже склалася міцна традиція позначення за допомогою ієрогліфів п'яти ступенів пентатонний звукоряду. Цей звукоряд лежав в основі всієї старокитайської музичної практики. Він складався з таких елементів: «гун» (gong), «шан» (shang), «цзюе» (jue), «чжи» (zhi), «юй» (yu). Імена тонів шкали не змінювалися при будь-яких транспозиціях пентатоніки, тобто при будь-яких її абсолютних положеннях в просторі звуковий висоти. Таким чином, дана система нотації була релятивною. Вона аналогічна тій системі, яка була значно пізніше розроблена в Європі Гвідо Аретинським для позначення тонів гексахордового звукоряду (ут – ре – мі – фа – сол – ла).

Поряд з цим принципом музичної нотації, у Стародавньому Китаї розроблялася система позначення абсолютних висотних положень тони. Вона отримала назву «люй». Народний переказ пов'язує створення цієї системи з іменами легендарного імператора Хуанді, який жив в 2697–2597 роках до н.е., і його «міністра у справах музики» Лінь Луня. Перший тон абсолютної шкали Лінь Лунь знайшов, нібито, за допомогою бамбукової флейти, довжина якої дорівнювала розміру стопи імператора. А решта тонів була отримана міністром Лунем шляхом налаштування на голоси птахів, які

співають в імператорському саду (дані наводяться за статтею Ф. Бёзе в «Музичному словнику Рімана» [див .: Вірановській ..., с. 56–57]).

Принципом утворення абсолютної шкали тонів була квінтова транспозиція, що періодично змінюється на квартову транспозицію тонів у протилежному напрямку. Кожен ступінь отримував своє ім'я та графічне позначення. Перший вихідний тон називався «хуанчжун» (huangzhong – буквально «жовтий дзвін») і символізував імператора. Тон, що лежить квінтою вище, називався «Лінчжун» (linzhong – «лісовий дзвін»), ще на квінту вище – «тайцоу» (taicou – «велика будова») і т. д. В даному випадку кожен тон позначався двома ієрогліфами. Так в теорію і практику інтонування в китайській музиці увійшла система абсолютної нотації ступенів 12-тонового ряду «люй».

Однак, китайська музична писемність не обмежена описаними двома способами нотації. У Стародавньому Китаї вперше у світовій історії музики був розроблений тип табулатури, тобто – записи конкретного твору для музичного інструменту (про європейські табулатури вже говорилося в попередньому підрозділі). За даними лексикону Гроува [див .:], найбільш ранні зразки китайської табулатури датуються періодом VI–VIII століть нашої ери. Перший зразок – це ряд технічних інструкцій для виконання на китайській цитрі «цин» твору «Юлан» (Youlan). Ця система, відома під назвою «Веньці пу» (wenzi pu) залишалася в користуванні до X ст. Відомо, що цей тип музичної нотації був пізніше запозичений японцями для запису творів для японської лютні – «біви» (зберігся запис мотиву китайської придворної музики, датований 768 роком).

Наступний вид музичної нотації, відомий під назвою «гунче» (gongche), був розроблений на основі центрально-азіатської форми записи музики для духового інструменту (подвійної флейти «білі»). Запис «гунче» отримав розвиток в епоху династії Сун (960–1279) як універсальний тип запису музики для співу, а також і для інструментів. Цей вид письма особливо

цікавий в музично-педагогічному плані. Відомо, що він використовувався для «сольфеджування».

Під європейським словом «сольфеджування» розуміється проспівування або відтворення мелодії з одночасним проголошенням ступенневого імені кожного тону. Таку можливість давала означена система нотації, і музична освіта в середньовічному Китаї широко користувалася цією можливістю.

У ті ж самі часи китайські музиканти розробляли ієрогліфічну нотацію для популярного музичного інструменту «цинь», а саме – систему «цянжіпу». Це була надзвичайно компактна символічна система запису звуків. Вона надавала музиканту-виконавцю інформацію про необхідні дії правої руки, яка отримувала звук щипком, і лівої руки, що притискала струну до грифа і тим самим змінювала висоту тону мелодії. Ця інформація про висоту тону, його тривалість і характер артикуляції виражалася одним символом складної структури. Поява такої нотації свідчила про посилення в китайській культурі індивідуальної композиторської творчості, про прагнення зафіксувати форму конкретного музичного твору. Складність цього способу запису музичної форми не дозволила використовувати його універсально і застосувати в освіті. З часом у педагогічній практиці все більш затверджувалася система гунче.

Однак в XIX столітті у цієї системи з'являються конкуренти, а саме – цифрова і нотолінійна нотації. Обидві вони пов'язані з прийняттям у Китаї більш відкритої політики і дедалі сильнішим впливом європейської художньої культури. Відомо, що в 1807 році в Китаї почав свою діяльність британський місіонер Роберт Моррісон (Robert Morrison, 1782–1834), який опублікував в країні низку християнських книг для співу. Так він познайомив широке коло китайців із цифровою (використовувалися арабські цифри) і нотолінійною системами запису музики.

Потрібно взяти до уваги, що до 1899 року кількість християнських церковних шкіл в Китаї досягло 2000. З них 10% шкіл давали можливість

отримати повну середню освіту. У цих школах займалося понад 40 тисяч учнів. Основою занять в церковних школах були, як відомо, музичні уроки і практика церковного співу. Ці обставини, за словами Чжан Йіпіна – відомого історика музичної писемності Китаю – «... забезпечили об'єктивні умови для сприйняття народом західної системи музичної писемності» []. Зокрема, дослідник вказує на особливе значення збірника релігійних гімнів, які спочатку були записані нотами «гунчже», але потім були видані в «паралельному» запису за допомогою традиційної китайської і нової західноєвропейської нотації (Tune–Book in Chinese Natation, 1883).

У 1898 році імператор Гуансюй зробив ґрунтовну реформу системи освіти. Було відкрито безліч шкіл, в яких, вперше після часів Конфуція, одним з основних предметів стала музика. Правда, старовинна традиція «вишуканої китайської музики» не знайшла відображення в нових програмах навчання (наприклад, в програмі 1904 року, створеної Чжан Чжідунем).

Значним явищем в ті часи стало починання молодого фахівця, який здобув освіту в Японії, Шен Сінгона. У 1903 році він почав свою педагогічну роботу в Наньянській школі Шанхая, де став активно пропагувати запис пісень за допомогою арабських цифр. Нотація «цяньпу» (jianpu) – буквально «спрощена нотація» – була варіантом відомої в Європі системи музичної писемності П. Галена, Е. Шеві і Н. Парі ( «Galın–Paris–Chevé notation»). До середини ХХ століття шкільні пісенники, а також збірки церковних гімнів і нотна література для військових духових оркестрів містили подвійний запис: арабськими цифрами і за допомогою нотації «гунче».

Починаючи з 50-их років минулого століття нотація «гунче» перестала вживатися в масовому музичному побуті. Її місце повністю зайняла європейська цифрова нотація (арабськими цифрами) та нотолінійний запис. Перша з них переважає в загальноосвітній школі, а друга – у сфері спеціальної музичної освіти, а також в нотних виданнях. Здавалося би, для кожної області практики існує своя система нотації. У межах своєї області кожна музична нотація проявляє свої кращі якості, а її недоліки стають



несуттєвими. Однак ситуація в сучасній китайській культурі не позбавлена суперечностей і труднощів.

По-перше, обидві сфери музичної практики не ізольовані одна від одної. Діти, які ще в дошкільному віці починають навчання з домашнім викладачем (цей вид приватного навчання дуже поширений в сучасному Китаї), і учні музичних шкіл з перших уроків починають освоювати європейське нотолінійне письмо. Тому вони відчують дискомфорт на заняттях в загальноосвітній школі, де їм доводиться мати справу із цифровим записом. А ті школярі, які проявили хороші здібності в процесі занять на уроках музики в загальноосвітній школі і мають бажання продовжити навчання на професійній основі, із чималими труднощами відвикають від релятивного принципу фіксації звучання.

Спробою вирішення даного протиріччя стало використання в навчальних посібниках обох нотацій –цифрової та нотолінійної. Така ідея здається продуктивною. Але вона не позбавляє китайських музикантів-педагогів потреби пошуку оптимальних методів, форм і умов використання музичної писемності взагалі, та різних видів запису музики зокрема.

Підводячи підсумки короткого огляду китайської музично-писемної традиції, зазначимо таке:

1. Китайський народ протягом кількох тисячоліть створював і удосконалював всі теоретично можливі засоби фіксації музичної форми: хейрономічну, ієрогліфічну, літерну, цифрову та графічно-аналогову системи знаків.

2. В основному, в запису традиційної музики Китаю використовувалася ієрогліфічна нотація. Були створені десятки її різновидів. Серед них – «люй», «венціпу», «гунче», «цяньжіпу» та ін. Вони розроблялися для співу й гри на різних інструментах, і служили різним цілям.

3. Як і в європейській культурі, в китайській традиції застосовувалися абсолютні і релятивних (транспозиційні) системи нотації, що дозволяли використовувати складові знаки ступенів музичного звукоряду для

сольмізації. Ця обставина робить принципово можливим і корисним застосування елементів традиційного китайського музичного письма в освіті.

4. Яким би сильним не був вплив європейської музичної культури і сприйнятих способів нотного письма, він не міг би так швидко і широко прижитися в Китаї, якби ґрунт для його сприйняття не був підготовлений тисячолітньою китайською традицією нотного письма «гунчже».

5. Застосування декількох форм нотації в процесі музичної освіти є серйозною методичною проблемою. Якщо врахувати, що деякі викладачі пропонують застосовувати в навчанні не тільки європейські, але і традиційні китайські системи музичної нотації (в зв'язку з тенденцією до відновлення втрачених цінностей старовинного національного мистецтва), то обговорювана педагогічна проблема набуває значний культурний, естетичний і етичний характер.

6. Порівнюючи із семіологічною точкою зору різні системи музичної писемності, існуючі в сучасному Китаї, відзначимо, що сама «демократична» і поширена в шкільній педагогічній практиці система запису музики за допомогою цифр виявляється із психологічної точки зору найменш вмотивованою, оскільки цифри – чисто символічні знаки. Вони умовно пов'язані з музикою, причому не з інтонаційної формою як такою, а лише з уявленнями про ладові звукоряди мажору та мінору. Отже, їх музично-культурний і мистецький ареал виявляється вельми обмеженим. Лаконічність і зовнішня легкість цього способу має негативний зворотній бік – схоластичність, відірваність від звукових образів, культурну, стильову, художню обмеженість їх поля дії.

Ці міркування привели нас до необхідності націлити методику освоєння музичної писемної культури в китайських школах на класичну європейську нотацію.

### 1.3. Структура музично-граматичної компетентності

**Структура музичної грамотності (музично-письмової компетентності).** Аналіз уявлень педагогів, психологів, музикознавців, музикантів-виконавців свідчить про те, що володіння засобами музичної писемності є комплексною властивістю особистості. Її доцільно охарактеризувати і дослідити як компетентність.

Під компетентністю розуміється «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задані щодо певного кола предметів і процесів, і необхідні для якісних і продуктивних дій у відношенні до них» [А. Хуторський, 2003, с. 58]. Пошлемось також на лаконічне формулювання В. Шадрікова, де компетентність інтерпретована як «володіння певними знаннями, навичками, життєвим досвідом, яка дозволяє судити про щось, робити чи вирішувати що-небудь» (курсив наш – С. Ч.) [239, с. 27].

Таким чином, **оволодіння основами музично-письмової культури** логічно буде інтерпретувати як **процес утворення знань, умінь і навичок, необхідних для дій, що так чи інакше пов'язані з музичною писемністю як культурним феноменом.**

Будемо далі користуватися термінологічним виразом «музично-граматична компетентність». Необхідність в цьому громіздкому вираженні пояснюється неоднозначністю терміна «музична грамотність». Утім, якщо розуміти «музичну грамотність» в буквальному і вузькому сенсі, то цей вислів стає синонімом «музично-граматичної компетентності»

Під **музично-граматичною компетентністю** домовимося розуміти **комплекс властивостей особистості, що складається з емпіричних і теоретичних знань про музичну писемність, а також технічних навичок і художніх умінь використання засобів письма в музичній діяльності.**

Понятійна структура даної компетентності представлена наступною схемою: (Табл. 1.1.).

Табл. 1.1. Структура музично-граматичної компетентності.

компетентність	знання	уміння і навички
<b>МУЗИЧНЕ ЧИТАННЯ</b>	<b>Емпіричне знання графем</b> музичної писемності <b>Знання назв і загального</b> смислу графем музичної писемності <b>Теоретичне знання</b> граматичних значень графем музичної писемності	<b>Навички впізнавання</b> графем музичної писемності <b>Уміння перекодування</b> графем музичної писемності  <b>Уміння декодування</b> графем музичної писемності (спів, гра на інструменті по нотах).
<b>МУЗИЧНЕ ПИСЬМО</b>		<b>Уміння приблизної просторової фіксації</b> музичної форми <b>Уміння кодування</b> музично-звукових форм за допомогою графем музичної писемності Здатність створити естетичний музично-графічний артефакт: <b>уміння каліграфії.</b>
<b>РОЗУМІННЯ писемного музичного тексту як артефакту художньої культури</b>	Знання писемних традицій різних музичних культур	Уміння асоціювати письмовий музичний текст з певною культурою Здатність <b>художньо сприймати</b> музично-графічний артефакт

Представлена таблиця демонструє двомірну структуру обговорюваної компетентності. З гностичної точки зору ця структура включає два основних компоненти: 1) знання; 2) вміння і навички (під «навичками» тут і далі розуміються частково автоматизовані вміння).

З точки зору якісного змісту знань структура музично-граматичної компетентності містить чотири таких компонента: А) емпіричне знання морфем і основних закономірностей музичної мови; Б) емпіричне знання графем музичної писемності, основних типів їх поєднання; В) знання найменувань графем музичної писемності; Г) теоретичне знання елементів і основних закономірностей музичної мови (знання значень графем); Д) знання про культурний контекст музично-письмових артефактів. З точки зору змісту умінь виділено: а) уміння впізнавати знайомі знаки музичного письма;

б) Уміння перекодування графічного тексту в умовні звукові знаки (найменування ритмічних, звуковисотних, ладових елементів) та жести;  
в) Уміння декодування графічного тексту (спів або гра на інструменті).

Уміння, які стосуються музичного письма суть такі: а) уміння приблизно передати за допомогою жестів та графічних засобів ритмічної, висотної і динамічної структури мелодії; б) уміння втілити (кодувати) структуру музично-інтонаційної форми за допомогою графічних засобів системи музичної писемності; в) уміння створити естетичний музично-графічний артефакт, тобто уміння каліграфічного музичного письма.

Розглянемо представлену структуру більш докладно. Почнемо з умінь, навичок і знань, що забезпечують читання музично-письмових текстів. Найпростішим і в повному сенсі слова елементарним знанням тут виступає емпіричне знання стереотипних графічних форм, які використовуються під час запису музики, тобто – знання музичних графем. Характеризуючи цей компонент структури музично-граматичної компетентності як емпіричне знання, ми маємо на увазі, по-перше, наявність у людини загального уявлення про ноти. Це – перша ступінь знайомства з явищем музичної графіки, яка в подальшому має забезпечити індивіду можливість диференціації та впізнавання тих чи інших графем.

Такого роду знання про музичну писемність є в наш час практично у всіх школярів, незалежно від отриманого ними сімейного або дошкільного виховання. Майже всі, дивлячись на партитуру, можуть сказати щось на кшталт: «це записана музика», «це ноти», «такі значки я вже бачив» тощо. Більш ґрунтовний досвід знайомства з музичною графікою дозволяє учням самостійно виділити в нотному тексті знаки різного типу, вказати на відмінності в написанні схожих знаків.

Знайомство з відповідними графічними інваріантами дозволяє індивіду здійснити наступний крок у оволодінні музичним письмом, а саме – емпіричну операцію розпізнавання форм музичного знака при його зоровому сприйнятті. Уміння розпізнати музичну графему полягає в констатації

наявного в пам'яті відповідного зорового образу. Індивід усвідомлює: «Я знаю цей знак. Це знак музичного письма. Я можу відрізнити його від інших графічних елементів, в тому числі і від інших знаків музичної нотації». В принципі, у кожної людини в процесі якихось емпіричних дій з музично-графічними текстами може стихійно сформуватися вміння розпізнавати музичні графеми. Незважаючи на складність системи музичної графіки, таке вміння аж ніяк не є чимось гранично важким і недосяжним.

Однак стихійний процес, без допомоги вчителя, старшого товариша, наставника або, в крайньому випадку – спеціального навчального тексту (посібника, підручника, «школи») навряд чи може привести до головного «читацького» вміння. Мається на увазі здатність до інтонаційної інтерпретації знаків.

Вищий щабель компетентності щодо здатності читання письмового музичного тексту характеризується теоретичним знанням музичних графем. Під цим розуміється, по-перше, знання найменувань всіх знаків музичної писемності. Наприклад, індивід знає, що один знайомий йому за формою знак називається «половинною нотою» (або на педагогічному жаргоні – «половинкою»), інший називається «четвертною нотою» і т. д. По-друге, кожна компетентна в музичному письмі людина має чітке уявлення про значення відомих йому знаків. Так, наприклад, слід знати, що знак «четвертий ноти» відповідає тону, який в два рази коротше, аніж тон, позначений «половинною нотою», і в стільки ж разів він є більш тривалим, аніж тон, позначений графемою «восьмушки». Або інший приклад: якщо індивіду відомо, що певний знак називається «лігою», то на рівні теоретичного знання передбачається також усвідомлення трьох можливих варіантів інтерпретації цього знака: як знака продовження тривалості, як вказівки на зв'язане звуковедення і як графічного позначення музичної фрази.

Не можна не звернути увагу та той факт, що теоретична інформація про музичні знаки становить дуже велику частку від усього обсягу

теоретичних знань, які викладаються в початковій школі. Багато уваги також приділяється власне нотам у підручниках елементарної теорії музики та сольфеджіо. Тим часом, подібного роду знання самі по собі й прямо не ведуть до появи навичок і умінь читання нотних текстів. Вони нерідко залишаються «мертвим вантажем», хоча «коштують» не малих зусиль, особливо для учнів молодших класів. Тому часто виникає полеміка між тими, хто вважає теоретичні знання з музичного письма необхідними, корисними, і тими музикантами-педагогами, які вважають їх нудними, сухими, мало корисними і непродуктивними, та такими, що відволікають від основних предметів вивчення.

У такій оцінці є резон. Однак музична педагогіка не може взагалі відмовитися від вивчення зі школярами теоретичних знань. Причому, не тільки тому, що без них важко освоїти музичну писемність. Це потрібно ще й для того, щоб більш глибоко і повно освоїти з учнями граматику і синтаксис музичної мови. На підставі емпіричних і теоретичних знань формується вміння або – за сприятливих умов – навик інтерпретації музичних графем, тобто – навик музичного читання.

З семіотичної точки зору це означає, що графічний знак осмислюється або як музично-інтонаційна одиниця (це – головний спосіб інтерпретації), або як одиниця руху (кінема), або як інтонаційний елемент звукової мови (склад). Інтерпретантою музично-графічного знака завжди є якийсь чуттєво конкретний образ. Чисто теоретично можна уявити ситуацію, коли інтерпретантою стає тактильний, або смаковий, або навіть нюховий образ. Але на практиці ми маємо справу лише з образами звуковими і кінетичними (руховими). Ймовірно, звуковий подразник мимоволі народжує в свідомості руховий аналог, щось на зразок знака-ознаки, який за певних умов стає знаковим еквівалентом звуку. Наприклад, різкий короткий звук асоціюється з ударом руки, тихий звук – з плавним жестом і т. д.

Що стосується словесно-мовних одиниць – складів, то вони також природно супроводжують музичне звучання (як вважають багато вчених, звукова мова і музика мають спільне коріння в сигналізації пралюдини).

Можливості взаємодії сенсорних і моторних механізмів ґрунтуються на дії, яке в психології позначається як «перекодування інформації». Під цим виразом розуміють «процес усвідомленої актуалізації енграми, асоційованої в минулому досвіді зі сприйнятим в даний момент певним сигналом» [233].

Ключовим тут є поняття «енграми». У буквальному сенсі воно означає «внутрішню запис» (грецьке en – всередину, всередині + gramma – буква, напис]. За пропозицією німецького біолога Р[Симона це слово використовується для позначення «біохімічного представництва слідів пам'яті» [там же]. Енграма – це «стійкий слід, залишений духовним, психологічним враженням в корі головного мозку і становить основу пам'яті, досвіду» [196]. З точки зору змісту таких стійких слідів розрізняють два типи енграм: а) «образи», структури яких відображають структури сприйнятих раніше об'єктів, і б) «моделі дій», структури яких відображають програми дій [22]. Учені вважають, що перекодування інформації виявляється, наприклад, при перекладі з однієї мови на іншу на базі середнього рівня освоєння іноземної мови. «У цьому випадку при сприйнятті слова іноземною мовою людині доводиться активно пригадувати, як звучить це слово рідною мовою, після чого мимоволі виникає розуміння слова» [196].

Музичне читання (інтерпретація музично-графічного тексту) являє собою з даної точки зору переклад графічних знаків в інтонаційні музично–виконавські дії. Цей процес передбачає використання відразу двох типів енграм: а) образів, структурно відповідних графемам; б) моделей дії, структурно відповідних сенсорним і моторним програмами інтонування. Аналогічний процес здійснюється і в тому випадку, коли зорово сприйнятий знак не відразу інтерпретується як музично-звуковий образ або програма виконавчих дій, але перекодується («перекладається») в іншу знакову форму.



Наприклад, так буває при послідовному прочитування назв нот в запису якої-небудь мелодії (деякі педагоги-практики називають цю дію «сольмизацією», хоча в принципі таке розуміння терміна не є теоретично точним). Уміння «переводити» музичні графеми в словесні знаки можна довести до автоматизму, тобто створити навик моментального зіставлення типового музичного знака та його імені. Такі ж відповідності можна встановити між графемами музичного письма і елементами жестового коду, які музиканти-педагоги називають «ручними знаками».

Природні зв'язки звуків і жестів, можливості взаємного перекодування музично-звукових, жестових і вербально-звукових текстів з давніх пір використовуються в музичній педагогіці для підкріплення процесу навчання читанню музично-графічних текстів. Однак, навіть при ідеально «відшліфованого», доведеному до ступеня автоматизму уміння транскодувати музично-графічний текст в ручні знаки або звукові елементи (склади-назви ступенів), подібну дію можна порівняти лише із середнім рівнем володіння іноземною мовою.

Вільне і досконале володіння мовою передбачає вміння думати на цій мові і пов'язувати знак зі значенням, минаючи посередництво «рідної» мови. У застосуванні до музики це положення означає, що вищий рівень уміння музичного читання являє собою процес активізації при сприйнятті музично-графічного тексту енгам звукових образів і моделей сенсомоторних дій вокалізації або гри на музичному інструменті.

У музичній педагогіці психологічно складний процес декодування нотного тексту характеризують простою формулою: «бачу – чую – співаю (або граю)». Однак, як ми бачимо, простота цієї формули приховує аж ніяк не просте явище. Вважається, що правильний процес декодування або – як часто кажуть – звукового прочитання ряду нот починається з пробудження внутрішньо-слухових образів, відповідних графічним знакам. Лише після цього повинна спрацювати програма дій вокалізації або видобування звуку з інструменту.

Однак слуховий відгук і м'язово-моторний акт – відносно незалежні реакції на зорово-знаковий подразник. Їх послідовність і швидкість залежать від багатьох факторів. Наприклад, від індивідуальних соматичних властивостей індивіда, від його сенсорних здібностей, досвіду музичної діяльності тощо. У перебіг процесу декодування можуть включитися, допомагаючи або заважаючи появі кінцевого звукового продукту, акти перекодування, коли, наприклад, індивід не відразу відповідає на музичну графему активізацією звукових образів або включенням сенсомоторних програм, а «перекладає» нотний текст на мову його вербальних еквівалентів, що апелюють до абстрактних понять. Цей складний процес схематично представлений на рисунку 1.1.

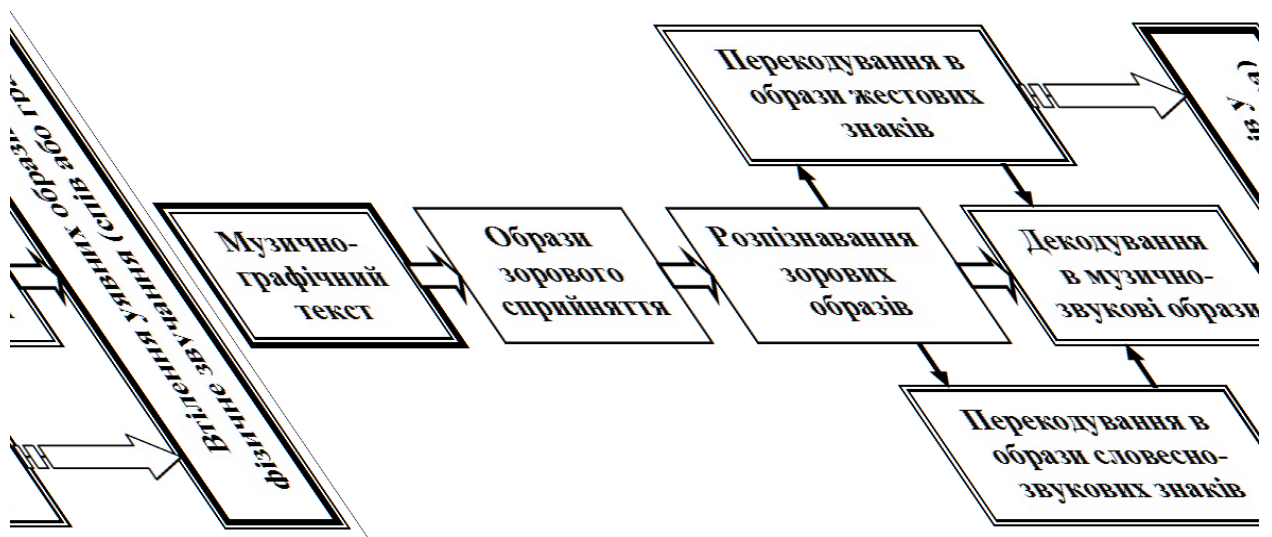


Рис. 1.1. Психологічний механізм читання музично-графічного тексту.

У цілому ж, вміння «читати ноти», тобто декодувати графічні знаки у внутрішньо чутну або реально утворену (вокально або за допомогою інструменту) звукову форму виступає центральним компонентом музично-граматичної компетентності і забезпечує одну з найважливіших функцій музичного письма в культурі.

Тепер щодо специфічного компоненту досліджуваної компетентності, а саме – вміння сприйняти музично-графічний текст як художньо-естетичний

феномен. Природно, що мова йде не про особливі музично-графічні тексти. Йдеться про такі зразки музичної графіки, які створені людьми, що володіють талантом каліграфії (композиторами, переписувачами, художниками-графіками). Подібна здатність особистості зазвичай знаходиться «в тіні» основних умінь, які забезпечують процес «читання» музичних текстів. Але при деяких умовах (наприклад – при безпосередньому зіткненні з конкретними каліграфічними записами музичних текстів) цей компонент стає помітним. Навряд чи можливо, наприклад, залишитися байдужим до краси музично-каліграфічних текстів Китаю, арабського Сходу, середньовічної Європи (див. Додаток).

Естетичне враження викликають також чистові нотні записи творів багатьох видатних композиторів різних часів і країн. Наприклад, барокальною красою, вишуканістю, вигадливістю й складністю ліній відрізняються партитури І.С. Баха; класичною ясністю і стрункістю характеризуються рукописи В. Моцарта; душевна витонченість, крихкість властиві музичній каліграфії Р. Шумана (див. Додаток).

Отже, відчуття та розуміння естетичної привабливості та художньої виразності музично-графічних артефактів ніяк не можна вилучати із цілісного комплексу музично-граматичної компетентності.

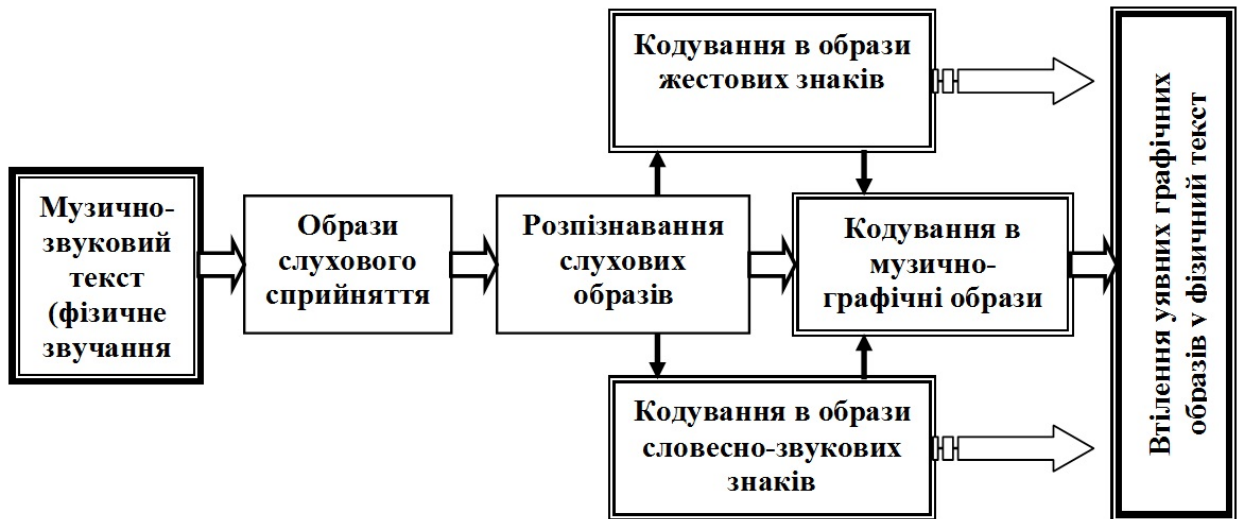
Тепер перейдемо до умінь і навичок написання нотного тексту, які, без сумніву, становлять найважчу для освоєння область музично-граматичної компетентності. Уміння «записувати музику» можна представити у вигляді трьох відносно незалежних дій. Початковий необхідний компонент – це вміння накреслити музичні графеми: нотний стан, знаки ключів, знаки тривалостей тонів, знаки альтерації, знаки артикуляції, словесні позначення темпу, динаміки, характеру звучання.

В принципі кожен, хто хоч трохи вміє писати або малювати, здатний опанувати цей рівень музичної писемності. Для таких дій індивід зовсім не обов'язково має володіти добре сформованими звуковими уявленнями, яким відповідають музично-графічні знаки. Він може й не мати ніякого

теоретичного поняття про ці знаки, може не знати їхніх імен, їх абстрактних значень.

Більш досконалий (умовно середній) рівень цього компоненту музично-граматичної компетентності проявляють індивіди, які володіють теоретичним поняттям про музичні графеми та розуміють їх системний сенс. Таке знання полегшує процес оволодіння графічними елементами, хоча й не дає головних «ключів» до кодифікації інтонаційного тексту. Отже, середній рівень уміння записувати ноти забезпечується наявністю стійких, добре сформованих теоретичних уявлень про елементи музично-інтонаційного мови, найменування цих елементів і відповідних графем музичної писемності. Тобто, індивід має знати – що таке чверть і 2 восьмі, має уявляти – як виглядають відповідні графеми. У такому випадку він здатний зобразити їх на папері за допомогою олівця (або в іншій техніці графіки). При цьому, зовсім не обов'язково, такому уявленню і зоровому образу буде відповідати чіткий слуховий та моторний образ запропонованої ритмічної форми.

Створення музично-графічного тексту, що не підкріплений слуховими образами, є аналогічним старанному переписуванню незрозумілих слів та слів незнайомої мови, які «невідомо як звучать». Високий рівень опанування музичного письма передбачає наявність уміння зіставляти музичні графічні знаки з інтонаційними елементами музичної мови. По суті, йдеться про ті ж самі енграми. Тільки під час запису музики звукові образи мають активізувати енграми зорових образів відповідних графем і привести в дію сенсомоторну програму графічних дій. Схематично це можна представити так (Рис. 1.2.):



*Рис. 1.2. Психологічний механізм музичного письма.*

Як видно з наведеної схеми, музично-звукова форма активізує не лише графічні образи, але також і семіотично асоційовані з ними моторні та звукомовні образи, зв'язок з якими встановився у процесі накопичення досвіду освоєння музичної писемності. Цей зв'язок, як побачимо далі, активно використовується в музичній педагогіці.

Серед всіх завдань, пов'язаних з музичною писемністю, найвищим рангом складності відрізняється завдання графічної кодифікації незнайомих музично-звукових форм в реальному режимі часу. У навчальній практиці такого роду завдання називаються «диктантами».

Необхідність володіння подібним умінням була викликана зовсім не навчальною, а композиторською та етнографічною діяльністю. Відомо, що композитори часто бувають змушені фіксувати музичний текст нотами при появі першого слухового образу теми або фрагменту твору. Історичний анекдот з В. Моцартом, який прослухав, запам'ятав і з пам'яті записав суворо засекречену партитуру духовного твору Монтеверді, свідчить не тільки про геніальну обдарованість австрійського композитора, а й про те, що подібне

вміння становило в ті часи істотний компонент композиторської компетентності.

На уміння записувати нотами звукову форму пісні або інструментальної п'єси опиралася в XIX столітті (до винаходу Т. Едісоном фонографу) діяльність етномузикологів. Саме так музиканти-фольклористи створювали колекції артефактів усної музичної культури. Втім, і в наші дні, в епоху магнітно-аналогової та електронно-цифрової техніки запису звуку фахівці ретельно «розшифровують» фольклорні фонограми, перетворюють їх у традиційні нотографічні тексти. Це робиться з метою дослідження, поширення, впровадження кращих зразків музичного фольклору в концертну і повсякденне музичну практику. Складне вміння фіксувати нотами будь-який звуковий текст ретельно «шліфується» у системі спеціальної музичної освіти. Саме цій меті і служать «музичні диктанти».

Найвищі рівень володіння музичної писемністю ми визначаємо як рівень художньо-естетичних дій. Естетична якість музичного письма може бути досягнута при додатковому зусиллі з боку індивіда. Вона полягає, перш за все, у ретельності та чистоті запису, дотриманні однаковості графем, що позначають однакові інтонами, пропорційності знаків, зручності їх розташування в межах робочого поля запису, дотриманні зручної для зору щільності зосередження графем.

Досягнення художньої якості музично-графічного тексту – це більш важке завдання. Воно передбачає, що в цьому випадку письмовий текст буде відрізнятися своєю власною виразністю, здатністю викликати емоційний і образно-асоціативний відгук у того, хто цей запис сприймає. Саме такою є реакція читача-глядача на каліграфічних письмена.

Каліграфія виникала завжди і всюди, де отримували широкий ужиток і розвиток засоби писемності. На жаль, традиції каліграфії сьогодні втрачені європейськими народами. Але в Китаї каліграфія досі залишається живою національною традицією. Роботи майстрів художнього письма шануються так само, як і твори живопису і літератури. Це легко пояснити: каліграфія

об'єднує в собі властивості мистецтва художнього слова і властивості зображального мистецтва. Вербальна писемність Китаю передбачає вміння писати ієрогліфи. Деякі складні ієрогліфи вимагають розвиненої техніки і високої графічної майстерності. Навчання школярів ієрогліфічному письму сприяє розвитку у них графічних навичок і здібностей, створює передумови для оволодіння каліграфічними мистецтвом. При таких умовах немає нічого нереального в появі музично-графічних текстів, що мають помітні художні властивостями.

### Висновки до першого розділу

Вивчення феномена музичної писемності з точки зору сучасних педагогічних, історико-теоретичних, семіотичних і культурологічних знань дозволило отримати наступні результати:

1. Виявлена висока освітня цінність засобів музичного письма, що викликає необхідність їх освоєння учнями загальноосвітньої школи в процесі музичного навчання. Дана цінність обумовлена: а) важливістю дидактичних і художньо-виховних функцій музичної писемності, б) безпосередністю зв'язку системи музично-графічних знаків з категоріями музичної мови; в) багатством і різноманітністю знакових засобів просторової фіксації музично-інтонаційних форм; в) невідривним зв'язком історії музичної писемності з історією художньої культури, зокрема музичного мистецтва, г) значною кількістю цінних мистецьких пам'яток письмової музичної культури.

2. Отримала визначення категорія *письмової музичної культури*. Під цим виразом розуміється системна єдність а) фонду знакових засобів

графічної фіксації музичної мови, які застосовуються в практиці створення, виконання та вивчення музики; б) фонду графічно зафіксованих унікальних художніх творів та допоміжних текстів; в) громадських інститутів і технічних виробництв, що забезпечують практику письмової фіксації музики; г) інститутів освіти, які сприяють музичній грамотності носіїв даної культури.

3. Встановлено, що володіння музичною писемністю правомірно зв'язується в традиції музичної освіти з більш широким поняттям «музичної грамотності». Під музичною грамотністю розуміється в основному володіння чуттєвими уявленнями та теоретичними поняттями про музичну мову. У такому випадку нотна грамотність – це компонент музичної грамотності.

4. Виявлено, що володіння музично-графічним письмом є компонентом більш загально феномена, а саме – письмової музичної культури. Ця обставина розглядається у дисертації як підстава до поновлення педагогічного погляду на нотну грамотність учнів загальноосвітніх шкіл, для розробки нових методів навчання.

5. *Оволодіння основами письмової музичної культури* визначено як процес утворення знань, умінь і навичок, необхідних для дій, пов'язаних з музичною писемністю як феноменом культури.

6. Обґрунтовано поняття *музично-граматичної компетентності*. Воно розуміється як комплекс властивостей особистості, що складається з емпіричних і теоретичних знань про музичну писемність, а також технічних навичок і художніх умінь використання засобів письма в музичній діяльності

7. Побудована теоретична модель музично-граматичної компетентності містить такі компоненти: а) базові емпіричні та теоретичні знання, б) уміння і навички читання (декодування і перекодування) нотного тексту, в) уміння і навички музичного письма (кодування звукового тексту), г) естетичне і художньо-творче ставлення до артефактів писемної культури.

8. Аналіз історії, семіотичних особливостей письмової музичної культури Китаю, а також практики освітнього використання музичного



письма дозволив зробити наступні висновки: а) цифрова нотація, яка поширена в музичному навчанні китайських школярів, не відповідає сьогоднішнім тенденціям розвитку національної музичної культури; б) найбільш актуальною сьогодні є система класичного європейського нотолінійного письма, яка відкриває китайській молоді доступ до тезаурусу світової музичної класики; в) традиційні китайські нотації (веньцзіпу, гунче, цянжіпу), як і деякі історичні види європейської музичної писемності, доцільно включити в процес музично навчання в якості наочних репрезентацій національних культурних традицій.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [202; 205 206; 208; 209].

## **Розділ 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСНОВАМ ПИСЕМНОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

### **2.1. Освоєння музичної писемності як педагогічна проблема**

*Музична грамотність і музична грамота.* Музичне навчання в сучасному світі є важливою стороною загальної освіти і масового гуманітарного виховання. Завдання музичної освіти виконують навчальні заклади різного профілю і різних рівнів, починаючи від дитячих садків і завершуючи спеціальними вищими навчальними закладами. Кожен вид освітньої установи має свої цілі, завдання, форми, методи і умови педагогічного впливу. Разом з тим, усі види музично-освітніх інститутів виявляють загальні властивості, обумовлені самою природою музичної діяльності.

Універсальним педагогічним завданням усіх без винятку музично-освітніх установ є розвиток музичних здібностей і формування музичної

свідомості людини. У першу чергу, музична освіта цілеспрямована на розвиток специфічних здібностей особистості до образно-змістовного сприйняття, уявлення і відтворення звуковисотних, ритмічних і ладових властивостей музичного інтонування. Інакше кажучи, центральне завдання музичної освіти полягає в тому, щоб кожний індивід в доступному для нього обсязі опанував мову музичного мистецтва. Саме до цієї загальної мети має безпосереднє відношення володіння особистістю основами музичної писемності.

У спеціальній літературі музичну писемність здавна і досить часто називають «музичною грамотою». У зв'язку із цим, знання музичної писемності і навички володіння нею педагоги зазвичай позначають виразом «нотна грамотність». Варто відразу ж підкреслити, що «нотна грамотність» і «музична грамотність» – далеко не одне й те ж.

Нотна грамотність повинна розглядатися як один з компонентів музичної грамотності. Це ясно сформульовано Л. Безбородовою та Ю. Алієвим: «У початковій школі закладаються основи музичної грамотності – придбання елементарних знань про музику та формування умінь і навичок практичного музикування. Важливою складовою частиною музичної грамотності є *знання нотної грамоти* (курсив наш – С.Ч.). Дітей учать розуміти нотні знаки, співати по нотах прості проспівування і пісні ... » [15, с. 204].

Аналогічний погляд на поняття «музичної грамотності» висловив А. Ростовський: «Шкільні програми з музики передбачають засвоєння учнями знань у обсязі, необхідному і достатньому для формування у них можливого рівня музичної культури, тобто здатності до осягнення, осмислення й переживання музичних творів, грамотного і виразного їх виконання, музичної імпровізації, оцінного ставлення до явищ музичної культури, розуміння музичних термінів, читання нотного запису тощо.

У методиці музичного навчання сукупність знань, яка охоплює різноманітні відомості про особливості та закономірності музичного

мистецтва, засоби музичної виразності, зміст і побудову музичних творів; про творчість композиторів і виконавців, нотний запис і термінологію традиційно визначаються терміном *музична грамота*». [181, с. 77].

Звернемо увагу на важливу для нашої теми деталь наведеного висловлювання: читання нотного запису (нотна грамотність) зіставлено з розумінням закономірностей музичної мови, знанням музичних термінів і – підкреслимо – художньо-естетичним ставленням до явищ музичної культури. Такий контекст поняття «музична грамота» є принципово важливим. Він зумовив низку педагогічних принципів пропонованої нами далі методики.

Разом з тим, як стверджують дослідники і практики музичної освіти, нотна грамотність – не найголовніший компонент музичної грамотності. Для багатьох людей знання нот – вельми незначне вміння. Воно, як здається на перший погляд, зовсім не потрібно для здійснення повноцінної музичної діяльності. Однак це міркування не завжди виявляється достатньо з'ясованим.

Як показує практика, відображена в багатьох публіцистичних та методичних роботах, учителі загальноосвітніх шкіл нерідко надають музичній грамоті перебільшеного значення. Вони приділяють занадто багато уваги нотним знакам на уроках музики, змушують школярів виконувати в класі і вдома складні вправи з написання і розшифрування нотних знаків. Так виникає шкідливий перекис у змісті уроку музики і спрямуванні процесу музичного навчання. Урок музики, занадто жорстко спрямований до мети освоєння нотної грамоти, втрачає свій безпосередній зв'язок з мистецтвом і перестає бути уроком творчості. Так, діти втрачають інтерес до музикування, тобто – до співу, гри, слухання музики.

Подібне зловживання нотною грамотою в системі загальної освіти і виховання зустрічає справедливую критику з боку педагогів-методистів, а також більш широкого кола музикантів-професіоналів. Пошлемось, наприклад, на дискусійний виступ у пресі композитора і музикознавця Б.Йоффе (стаття «Про шкоду нотного письма» [82]). Не випадково, в

практиці музичної освіти існує протилежно спрямована тенденція, а саме – відмова від формування у школярів нотної грамотності.

Чимало педагогічних проблем виникає також у зв'язку з тим, що музична писемність – явище культурне. У різних культурах складаються свої, часто дуже несхожі системи писемності. Одні засоби запису музики пристосовані для аматорського музикування. Вони є простими, логічними і тому легко засвоюються. Інші засоби призначені для професійних музикантів. Вони включають у себе сотні знаків, оволодіння якими є важким завданням.

Окреслимо також коло складних завдань, пов'язаних з підготовкою вчителя музики середнього та вищого рівнів кваліфікації. Тут особливо виділяється вміння впевнено і швидко «читати» ноти і відразу ж відтворювати необхідне звучання. Цей вид дій музиканта-професіонала зветься «читанням нот з аркушу». Він становить складну практичну і науково-методичну проблему.

Учитель музики, безсумнівно, має володіти професійними вміннями аналітичного слухання музики, співу, гри на інструменті, управління хором і музичним ансамблем, аранжування, імпровізації і – безсумнівно – умінням читання та написання нотних текстів. Таким чином, проблема освоєння нотної грамотності актуальна для педагогічної практики і методики всіх видів і рівнів музичної освіти, особливо – вищої світи майбутніх вчителів музики.

Особливо гострою проблема нотної грамотності є в тих країнах, де протягом довгого періоду історії домінували фольклор і традиційна музична культура. Традиційні культури є переважно культурами усними. У них діє принцип усної передачі досвіду поколінь: наукових знань, релігії, міфології, рецептів ремесла. Музика теж існує в традиційній культурі в усній формі. Вона виконується без нот. І навчання музиці теж здійснюється без допомоги письма. До традиційних культур відносяться, наприклад, культури Китаю, Кореї, Індії, Індонезії, Пакистану, Афганістану, Ірану, країн Африки та

Південної Америки, архіпелагів Тихого океану. Більшість з країн з традиційною музичною культурою залучені сьогодні до процесу глобалізації. Це означає, що культура європейського та північноамериканського типу активно проникає в життя народів, які існували в умовах усної традиції.

Це стосується і музики. Сьогодні в багатьох країнах Азії, особливо в Китаї – найбільшій країні континенту – швидкими темпами розвивається музична культура європейського типу. Організуються оперні театри, філармонії, симфонічні та камерні оркестри, хори. Зростає число спеціальних музичних шкіл, середніх і вищих музичних інститутів. Китайські музиканти-виконавці завойовують нагороди на світових конкурсах. Велика художня практика сприяє значному поширенню музичної грамотності, проникненню нотної грамоти в систему масової освіти, розвитку нотних видавництв в країні.

Така ситуація в культурі і музичній освіті висуває перед музично-педагогічною наукою задачу розробки методики формування необхідного рівня та якості нотної грамотності для різних категорій учнів. Зокрема:

- Як зацікавити процесом вивчення музичної писемності школярів молодших класів?
- Як підтримати інтерес до освоєння музичної писемності у школярів середніх і старших класів школи?
- Як домогтися того, щоб музичне письмо не стало чимось відокремленим від живого музикування, від художніх вражень?

Історія музичної педагогіки свідчить про те, що мета і відповідні методи залучення школярів до письмовій музичній культурі не є чимось очевидним. Сумніви педагогів-практиків та методистів в доцільності даної освітньої мети мають давню історію. Цікаво, що фахівці початку століття прямо не піддавали цю доцільність сумніву. Б. Асаф'єв, М. Чернов, П. Миконосіцькій, М. Румер та інші музиканти-педагоги того періоду дискутували лише з питань методики залучення школярів до нотного письма.

У другій половині минулого століття педагоги стали більш виразно висловлювати свої сумніви у необхідності вивчення нотної грамоти в школі. У 70-их роках про це написала Г. Рігіна: «Завдання навчання нотній грамоті в школі, визначення її місця в загальній системі музичного виховання викликають суперечки. Поширена, наприклад, думка, що навчити дітей співати по нотах в загальноосвітній школі практично неможливо. Якщо ж і досягаються якісь успіхи в цій галузі, то тільки за рахунок інших видів занять: хорового співу та слухання музики. Мабуть, виходячи з цього ставиться під сумнів взагалі необхідність практичного освоєння нотної грамоти і співу по нотах. Адже музикувати в побуті можна і по слуху. При існуючій практиці музичної роботи в школі спів за нотами дійсно забирає багато часу і пов'язується зі слуховим розвитком досить часто лише формально. Звідси і така тенденція – займатися ним якомога менше» [176, с. 78].

Це положення принципово не змінилося на початку ХХІ століття. Про це свідчить висловлення А. Ростовського – авторитетного знавця практики і методики загальної музичної освіти: «Яке місце у музичному навчанні має посідати вивчення нотної грамоти? Досить поширеною є думка про те, що навчити учнів співати по нотах у загальноосвітній школі практично неможливо. Якщо й досягаються певні успіхи у цій царині, то лише за рахунок інших видів діяльності. Ця думка не безпідставна, оскільки спів по нотах дійсно забирає багато часу» [179, с. 81]

Підкреслимо, що Г. Рігіна, О. Ростовський та інші фахівці, які констатують наявність негативного ставлення вчителів музики до вивчення нотної грамоти, разом з тим ясно визначають позитивні сторони цього компонента музичної освіти. «Кращі методисти – писала Г. Рігіна – незалежно від їх ставлення до абсолютної і релятивної систем, завжди виходять з того, що вміння співати по нотах найтіснішим чином пов'язано з розвитком музично-слухових ладових уявлень. Це й результат розвитку

музичного слуху, і активний метод його формування, а отже, то зерно, яке необхідно і для слухача, і для виконавця музики» [176, с. 78].

О. Ростовський також ясно висловив своє ставлення до даної проблеми: «З другого боку, підкреслюється, що вміння співати по нотах суттєво сприяє розвитку музичних здібностей дітей. У них поліпшується точність інтонування, розвивається мелодичний і гармонічний слух, успішніше засвоюються різноманітні знання про запис музики, музичні поняття і терміни. Ці судження своєрідно відбиваються у практичній роботі вчителів. Одні з них розглядають сольфеджіо майже основним засобом розвитку музикальності дітей. Інші вважають, що спів по нотах недосяжний для учнів, тому не варто ним займатися. Але більшість учителів правильно розуміє значення співу за нотами – не як самоціль, а як засіб музичного навчання» [181, с. 81].

Наважимося припустити, що умонастрої сучасних педагогів стали змінюватися і прилучення до письмових засобів музики сьогодні вже не здаються великій масі вчителів чимось зайвим чи нездійсненним. Показово, що в Л. Безбородова і Ю. Алієв – автори навчального посібника для майбутніх вчителів музики, виданого в 2002 році [15], не висловлюють ні найменшого натяку на те, що елементи нотної грамоти можуть бути вилучені з програми музичного навчання школярів.

У зв'язку із вищесказаним, у нашому дослідженні ми твердо дотримуємося цього постулату і розглядаємо музичну писемність не як мету, але як важливий засіб музичної освіти. Разом з тим, цей засіб аж ніяк не є простим для практичного освоєння. Він не є також очевидним з точки зору педагогічних принципів, методів, форм, умов та спеціально-педагогічного контексту.

Найбільш важливі методичні проблеми, що лежать в основі музичного навчання школярів, є такими: 1) розвиток внутрішнього слуху 2) формування значного музично-лексичного запасу; 3) вироблення необхідних навичок координації музичного слуху, моторики і зору; 4) подолання інтелектуальної

складності, «сухості» положень музичної грамоти; 5) створення художньої мотивації в освоєнні музичної писемності; 6) дефіцит академічного часу для вивчення з дітьми системи музичної писемності.

На рішення саме цих проблем мають бути, в першу чергу, націлені наукові та методичні новації в області залучення школярів до письмової музичної культури. Музична педагогіка з давніх часів шукає шляхи вирішення таких проблем. Разом з тим, на початку ХХ століття дана проблематика ще не була досить ясно отрефлексована. Тим краще слід оцінити ідеї, висловлені в той період представниками музичної освіти.

Одним з них був П. Міроносицький. Його уявлення сформульовані дуже точно, хоча і дещо архаїчно по стилю і термінології: «Під словом «грамота» ми розуміємо письмову мову, тобто мову, яка стала очевидною завдяки міцній асоціації, яка встановилася між чутними словами і зображеннями. ... Музика є свого роду мова і в психологічному відношенні цілком аналогічна з мовленням. Вона оперує звуками і створює слухові образи, ідеї, асоційовані зі звуками, які, в свою чергу, у грамотних музикантів асоційовані зі знаками – нотами. Знати музичну грамоту – це значить: 1) вміти впізнавати в нотах музичне звучання, вміти *слухати очами*; 2) вміти переводити слухові уявлення музичних звуків на ноти, записувати музику...» [121, с.163].

Легко переконатися в тому, що в педагогічній літературі проблема музичної писемності обов'язково перетинається з колом питань, об'єднаних поняттям музичної грамотності. Іноді «музична писемність» просто ототожнюється з «музичної грамотністю». Таке тісне семантичне зближення термінів створює теоретичну неясність і шкодить розробці відповідних методик.

Дане положення склалося давно. У «Примітках» до «Хрестоматії з методики музичного виховання» О. Апраксина зазначила, що «проблема музичної грамоти в шкільному уроці музики» «... до сих пір викликає найбільші розбіжності. Одні розуміють під цим терміном тільки *нотну*



*грамоту* (курсив наш – С.Ч.), інші трактують його надзвичайно широко, включаючи в нього не тільки знання, пов'язані безпосередньо з музикою, але й відомості про композиторів, у епоху, в яку вони жили, і т. д. Чимало суперечок йде про час, коли потрібно починати знайомити дітей з грамотою, в якій послідовності »[220,с. 265]

Охарактеризоване О. Апраксиною положення сьогодні мало змінилося. Безліч поглядів на природу і сутність музичної грамоти і грамотності, на відносини між музичної писемністю і грамотністю не приведено до узгодження.

Важливий момент в педагогічній проблематиці виділяє видатний угорський композитор, етномузиколог і педагог Золтан Кодай. Він один з перших музикантів, хто зв'язав педагогічну проблему оволодіння музичною грамотністю з проблемою стану і динаміки розвитку культури суспільства. З. Кодай пише про жалюгідний стан угорської музичної освіти в кінці XIX початку XX століть. Показовими є такі його слова: «У наших початкових школах спів лише з 1868 року є обов'язковим предметом, і при тому на папері. Насправді це означало спів по слуху на уроці один раз на тиждень в кращих школах. У деяких школах вивчали кілька церковних піснеспівів, в інших – нічого. У навчальному плані, правда, мова йде також про знання нот, але ніхто ще не бачив людини, яка навчилася читати ноти в початковій школі. З тих пір, як в столиці викладання ведеться фахівцями, це, можливо, вдається одному-двом умілим вчителям, але навряд чи раніше четвертого класу. Навчальний план враховує це: в міських училищах знову приступають до вивчення нот. З 1926 (!) року в гімназіях знову починають (але нічого не завершують); нарешті, в педагогічних училищах беруться за це в третій раз, але до швидкого читання нот там теж мало хто доходить. Потужна музична культура Німеччини не досягла б нинішнього рівня без багатовікового систематичного навчання співу в школах» [98, 146–147].

«Ту істину – продовжує З. Кодай – що спів – найкращий початок музичного виховання, що дитину потрібно навчити читати ноти в співі, перш

ніж дати йому інструмент, знають багато. ... Проте й на сьогодні не вдавалося зробити її надбанням громадської думки з двох причин. По-перше тому, що ми ще перебуваємо однією ногою у безписьмовій музичній культурі». Далі композитор дуже точно характеризує усну традицію, де основним видом активності є спів і гра на інструменті по слуху. Він захоплено говорить про скарбниці народної селянської пісні, про віртуозну гру цигано-угорських інструментальних ансамблів. «Але час усної традиції пройшов – вважає ЗКодай – світ навколо нас давно вступив в епоху писемної культури. ... Музична культура сьогодні без письма і читання так само неможлива, як література. Сьогодні просування музичної грамотності є такою ж терміновою справою, як сто-двісті років тому – мовної. Міркування Міклоша Тотфалуші Кіша, що кожен може навчитися писати і читати, було в 1698 році щонайменше таким же зухвалим, як сьогодні думка, що кожному слід навчитися читати ноти. Проте це не є неможливим» [там же, с. 238].

Другою причиною, яка перешкоджала розвитку в Угорщині музичної писемності, ЗКодай вважає відсутність кваліфікованих педагогів на всіх рівнях системи освіти. Він стверджував, що основним способом вирішення проблеми є введення загальних занять з сольфеджіо. За його думкою, цим фактором частково пояснюється високий рівень музикантів в Італії і Франції. Як приклад для наслідування висувається реформа, здійснена директором Паризької консерваторії композитором А. Тома. За словами останнього «За прикладом Паризької консерваторії будуть слідувати, і недалеко той час, коли всюди будуть знати, що вчитися співати або грати на інструменті без попереднього вивчення сольфеджіо так само неможливо, як писати без читання» (там же, с. 241).

Наведені висловлення самих авторитетних фахівців у справі музичної освіти свідчать про те, що завдання масової музично-писемної грамотності, попри всі труднощі його рішення, є реально досяжним. Це переконує нас у вірності обраного напрямку

*Методичні проблеми оволодіння класичним музичним письмом у загальноосвітній школі.* Здійснений вище теоретичний аналіз класичної музичної писемності дозволяє зрозуміти – чому саме процес її освоєння доставляє стільки об'єктивних труднощів і незручностей, і чому навчання музичного письма складає настільки важку педагогічну проблему.

Перша складність освоєння музичної писемності полягає в тому, що вона складається з семіотично різнорідних і різноякісних в семантичному відношенні знаків. Літерне фонетичне письмо сучасних європейських мов в цьому сенсі відрізняється однорідністю і одноманітністю. Букви є знаками приблизно однаковими за масштабом і елементами графічної структури (в латиниці і кирилиці – вертикальні і горизонтальні прямі в поєднанні з колом або дугою). Всі букви – суто символічні значки. Щоправда, іконічні уявлення з їх приводу іноді самі собою народжуються по асоціації (наприклад, в слові «жук» буква «ж» може нагадати своєю формою комаху з шістьма лапками). Однак такого роду асоціації притаманні лише початковій фазі освоєння вербального письма. Універсальність повсякденного використання букв «стирає» подібні смисли.

Букви словесного письма відповідають фонемам, тобто – елементарним звуковим одиницям мови. Іноді фонема передається поєднанням декількох букв (напріміре, звук «ш» в англійській мові передається двома літерами ("sh"), а в німецькому – трьома ("sch"). Іконічна якість графем словесного письма простежується лише в знаках пунктуації, які завжди наочно вказують на розчленування звукового потоку. Але ці незначні відхилення не руйнують семантичної одноманітності буквених знаків. Тому, коли слух звикає до звучанням фонем в різних їх поєднаннях, для індивіда не складає великої проблеми озвучити написане чи підібрати та записати графічні елементи, що відповідають звучанню.

На відміну від словесного, система музичного письма використовує знаки різної природи і різного виду, як-от: повністю умовні графеми,

абстрактні знаки з іконічними ознаками, схематичні зображення, букви, цифри.

Другий фактор високої складності музично-графічної системи полягає в тому, що музичні знаки є вкрай аналітичними у відношенні до звуковому феномену інтонаційної форми. Музично-графічний знак відповідає не цілісному образу звучання (тобто, не фонемі), а якомусь одному з аспектів музично-інтонаційної форми. У системі музичного письма є окремі засоби для фіксації тривалості тону, окремі – для зазначення його положення на звуковисотній шкалі, окремі – для ступеня гучності, окремі – для якості вимови, окремі – для фіксації ролі тону в метроритмічному процесі (наприклад – положення в межах такту).

Отже, для того, щоб освоїти ці знаки в їх інтонаційних значеннях, необхідно володіти вмінням слухати і чути окремі сторони звучання: ритмічні співвідношення тонів, їх стройові позиції, напрямок звуковисотної модуляції, зміни гучності і артикуляції тощо. Мало того, музичне інтонування спирається не просто на комплекси типових звукових форм (фонем і морфем). Воно підпорядковується суворо дотримуваному принципу симетрії. Тобто, все висотні співвідношення тонів мають відповідати закономірності звуковисотного ладу, а все довготні (ритмічні співвідношення) мають підкорятися принципу метра.

Таким чином, освоїти музичну писемність може тільки той індивід, у якого досить добре розвинені вміння розрізняти різні сторони звуку, визначати характер їх змін і зіставляти ці зміни з метричними еталонами, що зберігаються в музичній пам'яті. Таку індивідуальну властивість називають «диференційним» (або «аналітичним») слухом. З огляду на те, що аналітичний слух не вимагає наявності зовнішнього акустичного подразника, і прекрасно працює на підставі механізму уявлення, даний вид слухової активності людини називають також «внутрішнім слухом». Без внутрішнього аналітичного слуху неможливо оволодіти нотною писемністю.

Тому основною передумовою і опорою вчителя музики в рішенні завдання залучення учнів до музичного письма завжди був і буде розвинутий внутрішній слух. Таким чином, подолання багатьох конкретних проблем освоєння музичної писемності пов'язане з розвитком необхідних аудіально-перцептивних умінь. Це положення підтверджується тим, що досвідчені музиканти-педагоги, які обговорюють питання освоєння музичного письма, завжди, так чи інакше, торкаються проблеми формування внутрішнього аналітичного слуху.

Третя обставина, що робить освоєння музичної писемності дуже важкою справою, полягає в тому, що в практиці музичної культури історично склалися три принципово різних підходи до фіксації звуковисотної модуляції інтонаційної форми. Перший підхід представлений просторово-аналоговою графікою, яка вільно передавальній характер стану або зміни звуковисотної лінії (цей підхід ми розглядали вище у зв'язку з європейською невменною нотацією).

Другий підхід представлений відносною нотацією звуковисотності. Таку нотацію також називають релятивною. У цьому випадку за допомогою цифр, букв або складів графічно фіксуються позиції тонів в *ладовому звукоряді*, а разом з тим і функціональні значення кожного елемента (тоніка, неустої, опорні тони).

Третій підхід до передачі звуковисотної структури інтонаційної форми спирається на абсолютні значення тонів. В цьому випадку фіксуються позиції тонів в *стройовому звукоряді*. Це може бути: а) звукоряд музичного інструменту; в цьому випадку очевидним способом запису стає табулатура; б) звукоряд якого-небудь строю, загальноприйнятого у виконавській практиці (наприклад – рівномірно-темперованого строю октави, що має загальноєвропейський стандарт налаштування тону «ля» першої октави на 440 коливань у секунду; в цьому випадку самий поширений спосіб фіксації висоти – лінійно-мензуральна або літерна нотація.

Ці різні підходи існують і сьогодні, «змагаючись» один з одним на території музично-педагогічної практики. Причина «живучості» цих трьох підходів є в тому, що вони налаштовані на різні потреби практики. Перший підхід є придатним в тих сферах музикування, де виконуються вивчені «на слух» твори, тобто в області напів-писемної культури, що продовжує деякі норми усної традиції (в церковному співі, в аматорському інструментальному музикуванні, дитячому дошкільному музичному вихованні). Другий підхід прекрасно себе зарекомендував у сфері загального шкільного навчання музиці (досить послатися на досвід шкільної освіти в Угорщині, Польщі, Чехії, країнах Прибалтики). Третій підхід майже безроздільно панує сьогодні в сфері спеціальної музичної освіти.

В принципі, глибокого протиріччя між даними підходами не існує. Тут просто про себе заявляють різні сторони мовної організації музики. Однак в практиці музичного навчання спостерігається досить гострий конфлікт між цими підходами. Особливо – між другим і третім. Розглянемо причини і обставини такого конфлікту.

Релятивна нотація відкриває широкий шлях до масового хорового співу. Вона полегшує перші кроки, добре корелює з завданням розвитку ладового почуття і навичок чистого інтонування в межах однієї тональності. Вдосконалені варіанти ладофункціонального запису, що відображають всі варіанти хроматичних змін тонів, зміни тональностей і ладового типу, дають можливість виконувати безліч творів класичної та народної музики в поліфонічній та іншій фактурі. Разом з тим, якщо у виконуваному творі відбуваються часті відхилення і модуляції, то спів за релятивним записом стає дуже важким. Крім того, звичка до користування релятивною нотацією позбавляє індивіда можливості використання величезного масиву письмових джерел, які відносяться до абсолютної нотації.

Свої позитивні і негативні властивості має і абсолютна нотація. Початковий етап її освоєння є порівняно досить важким і довгим. Він також є мало цікавим для дітей і дорослих любителів музики. Процес освоєння

абсолютної нотації не так успішно сприяє формуванню ладових уявлень і навичок чистого інтонування. Разом з тим, він відкриває перед фахівцем чи любителем музики найширшу перспективу звернення до пам'ятників європейської музичної культури.

Така ситуація ставить музичну педагогіку загальної освіти перед важким питанням: який шлях обрати? Направити навчання музики в загальноосвітній школі в русло масового хорового музикування та відповідного освоєння релятивної нотації? Або відкрити учням важкий, але перспективний шлях до оволодіння скарбами музики, записаної засобами класичної лінійної нотації? Цей важкий вибір змушені робити державні органи управління освітою, наукові інститути педагогіки, викладачі навчальних закладів, або самі учні, виходячи з поставлених освітніх цілей і практичних можливостей.

Загальні тенденції розвитку сучасної музичної культури (глобальне поширення популярно-масової музики, зміцнення позицій класичної музики в країнах, що розвиваються, деградація жанрової сфери масової пісні і практики аматорського хорового музикування) схиляють сучасних методистів і педагогів до вибору абсолютної нотації як основної системи писемності, що має викладатися в школі. Однак ця тенденція не виключає можливості компромісного поєднання всіх трьох розглянутих підходів до освоєння музичного письма.

Четверта проблема, яка обумовить труднощі побудови методики навчання музичної писемності, полягає в системній залежності вміння читати і писати ноти від багатьох інших музичних умінь, навичок і знань, що складають комплекс музичної компетентності в цілому. Успіхи в оволодінні учнями писемністю залежать від навичок чистого вокального інтонування, ступеня розвитку почуття ритму, музичної пам'яті, творчої уяви та інших властивостей. Це означає, що методика навчання музичному читанню та письму не може бути ізольованою і самодостатньою. Вона має тісно взаємодіяти з методикою всього музичного навчання в цілому.

Зазначену тезу легко проголосити, але важко здійснити практично. У музично-педагогічній літературі не часто можна зустріти виклад методів музичного навчання, де освоєння музичного письма повно і послідовно координується з усіма іншими напрямками і завданнями. Прикладами послідовного описання навчально-методичні роботи можуть слугувати публікації Ю. Алієва, Л. Безбородової, Н. Бергер, П. Вейса, Коваліва, Е. Печерської, О. Ростовського. Менш відомим є цікавий досвід побудови методики, що була розроблена під керівництвом Ю. Полянського групою українських музикантів-педагогів (Н. Кен, Л. Мерекіна, Д. Терентьев, С. Тишко та ін.) протягом 80-их років минулого століття. Її особливістю є багатомірна координація і алгоритмічне упорядкування навчальних методів, форм і музичного матеріалу, в тому числі – методів і форм освоєння музичного письма [див.: 95, 129].

П'ята проблема, притаманна освоєнню нотного письма, була помічена і прокоментована педагогами музики ще в позаминулому столітті. Вона полягає в труднощі узгодження різних компонентів музично-граматичної компетентності. Йдеться зазвичай про погане узгодження умінь візуально розрізняти музично-графічні знаки, відтворювати їх графічно (писати), формувати адекватні цим знакам звукові уявлення, розуміти їх системно-мовну функцію, використовувати їх для запису музично-звукових образів.

Тобто, володіння музичної писемністю передбачає узгоджене включення всіх каналів сприйняття, сенсомоторної і когнітивної активності, а також смислової реакції. Однак, з огляду на описані вище складнощі, завдання освоєння музичного письма здаються учням (особливо на початковому етапі) занадто абстрактними, відірваними від музики як області емоційно і асоціативно насичених дій. Тому перед музичною педагогікою завжди стоїть завдання подолання негативних суб'єктивних відносин учнів до читання та написання нот, які в їхньому уявленні мають «сухий», нудний, абстрактно-розумовий характер.



З огляду на це можна виділити ще одну педагогічну проблему, пов'язану з освоєнням музичної писемності. Вона властива, головним чином, загальноосвітній школі, хоча і в навчанні професійних музикантів вона теж має місце. Йдеться про те, що в силу методичної недосвідченості вчителів, невмотивованості і недостатньої музичної підготовленості учнів, музичне письмо освоюється як комплекс цілком умовних знаків, які мають свої назви і навіть своє місце в системі теоретичних уявлень учня, але не мають основних значень, тобто – звукових еквівалентів. У таких випадках виникають негативні ситуації, коли учні, припустимо, твердо знають назви нот, чітко відрізняють чверть від восьмушки, впевнено малюють скрипковий ключ, але при цьому невірно інтонують записаний мелодійний хід, помиляються в відтворенні зображеної формули ритму, не пов'язують знак ключа з регістром голосу або інструменту. Інакше кажучи, практика освоєння музичного письма нерідко зводиться до схоластичного вивчення теоретичних знань про самі нотні знаки, без освоєння їх значень. Такий підхід знецінює або зовсім позбавляє глузду освоєння музичної писемності.

Розглянемо тепер – якими можуть бути в принципі шляхи подолання окресленої комплексної проблеми музичної педагогіки. Звернемось до практичного досвіду і методичної думки досвідчених вчителів і музикантів-теоретиків. Вони є багато в чому подібними.

Перш за все, більшість авторів розглядали володіння основами музичної писемності як компонент більш загальної якості, а саме – музичної грамотності (або, в цьому ж сенсі слова – музичної грамоти). Цей факт ми вже відмітили на початку розділу. Тепер розглянемо його більш уважно.

Дослідник М. Чернов, розглядаючи мету і можливості загального музичної освіти, висував завдання освоєння «музичної грамоти» в якості одного з головних у цій справі. Він вважав музичну грамоту «теоретичним відділом загальномузичної освіти в трудовій школі». Несподіваною виглядає його думка про те, що в загальноосвітній школі «музична грамота має бути ширше за обсягом і глибше за значенням, ніж елементарна теорія музики в

освіті професійному» [224, с. 229]. Настільки різке висловлювання виправдано тим, що на думку М. Чернова «музична грамота» включає в себе весь зміст музичної теорії: «від нотної азбуки до розв'язання дисонансів». На його думку, «музична грамота через доступний виклад елементів гармонії і поліфонії повинна дати загальне поняття про форму як творчу організацію звуків, і про оркестр як найбагатший засіб втілення звукових відношень. Попутно можуть бути вчинені екскурси в області історії музичних явищ і музичної естетики. Таким чином, музична грамота за своєю програмою повинна бути елементарною енциклопедією музики ..., а за своїм призначенням в трудовій школі повинна стати цікавим путівником при послідовному ознайомленні зі зразками музичної літератури, допомагаючи разом з тим більш свідомому і успішному їх виконанню» [там же].

Вчений не поставив питання, пов'язані з освоєнням музичної писемності. Однак він сформулював важливу загальну методичну вимогу, яка є безумовно справедливою у відношенні до задачі формування музично-граматичної компетентності. Суть цієї вимоги є в наступному: «Початку введення учнів в коло музичної грамоти має передувати зіткнення аудиторії з живим матеріалом музики, як пасивне, у вигляді слухання, так і активне; у вигляді виконання хором ... мелодій і тих творів, які потім буду підлягати теоретичному ознайомленню з ними в цілому, або з їх складовими частинами. Такий загальний метод викладання, що буде проведений і в подальшому проходженні музичної грамоти, видається природним, живим і наочним і тому – а це найістотніше в застосуванні його в дитячій аудиторії – не нудним» [там же].

Наведені міркування, висловлені близько ста років тому, згодом багато разів варіювалися і розроблялися. На відміну від М. Чернова, М. Румер недвозначно розрізняла загальну задачу оволодіння музичною грамотою і більш часткову задачу вивчення нот в загальноосвітній школі: «Часто при роботі з музичної грамоти учитель ставить своїм завданням навчити дітей читати ноти і дати їм ряд теоретичних відомостей. Визнаючи ці завдання

дуже важливими, ми вважаємо їх, однак, лише частинами питаннями, і висуваємо як загальне завдання для музичної грамоти вміння розбиратися в музичній мові» [187, с. 236].

Далі, дослідниця висловлює тверде переконання: «Для того щоб розбиратися в музичній мові, треба, звичайно, мати ряд відомостей теоретичного порядку і вміти *розбиратися в нотописьмі* (курсив наш – С. Ч.)» [там же]. Ми цілком солідарні з цією думкою, і вважаємо за необхідне підкреслити, що освоєння музичної мови – це головне, хоча і не єдине завдання формування музично-граматичної компетентності. Метод роботи, запропонований М. Румер, «полягає в тому, що всі відомості з музичної грамоти подаються не абстрактно, а на основі живого музичного матеріалу. Цей метод знаходиться в повній відповідності з загальним методом роботи в школі: будь-яке знання, будь-яка теорія повинна виводитися з безпосереднього досвіду. Також і музична грамота повинна бути результатом музичного досвіду, музичних вражень і спостережень над музикою ... Музична грамота в школі будується на самому звичайному вигляді музичного виконання – на співі, але частково може бути пов'язана і з ритмічним рухом, і зі слуханням музики ... »[там же]. Як вірно відзначила О. Апраксина, такий підхід став нині загальноновизнаним [220, с. 267]

Важливим положенням методики залучення дітей до нотної писемності є категорично висловлене М. Румер міркування про те, що «З показу ноти як знака тривалості і починається освоєння нотного запису» [220, с. 249]. Це повністю виправдано з музично-семіотичної точки зору. Як ми переконалися, основний фонд музичних знаків (алфавіт) являє собою комплект конвенціональних символів для позначення тривалостей тонів.

Зауважимо, що не усі елементи запропонованої нею методики приведені до повної ясності та системної цілісності. Зокрема, не дуже ясно – чому початкову стадію освоєння засобів фіксації музичного ритму дослідниця пов'язує переважно з написанням нот (а не з досвідом розглядання й читання нотних записів). Ще одне зауваження: «Робота в III і

IV групах – пише М. Румер – полягає в оволодінні ритмічною записом. Цей запис добре створювати приблизно так: береться проста знайома пісня, спочатку лише з двома видами тривалостей (наприклад, чверті і восьмі або чверті і половини); записується текст пісні по складах, кожна музична фраза на окремому рядку, причому кожна фраза об'єднується лігою. Потім пісня знову співається і в той же час проплескується в долоні або відстукується олівцем по столу. Відзначаються при цьому довгі і короткі звуки. Керівник показує, як записуються довгі, і як короткі звуки. Запис учні проводять самостійно або спільно, за допомогою керівника. Далі може бути проведена і зворотна робота – читання ритму по запису або ударами в який-небудь інструмент або, нарешті, читанням словесного тексту згідно ритмічного запису, тобто вчитель дає на дошці запис подібно вищенаведеним ритмічним записам, а учні читають текст, затримуючись на окремих складах або прискорюючи читання в залежності від нотних знаків. Пісні при цьому бажано вибирати малознайомі»[там же, с. 237–238].

Не важко зрозуміти логіку даного методичного плану, яка полягає в русі від демонстрації нотного запису ритму відомої учням мелодії до відтворення ритму невідомої мелодії. Питання викликає лише доцільність записування ритму учнями вже на першому етапі роботи. До речі, в інших своїх публікаціях М. Румер не пропонує працювати за цим планом.

Відзначимо корисні зауваження М. Румер щодо інтонаційного змісту тих музичних зразків (пісенних мелодій, ритмів), які використовуються для формування музично-граматичної компетентності учнів. Зокрема, здається важливим міркування про співвідношення метричного (тактового) і фразового акцентів: «На вірність інтонації, тобто правильний логічний наголос, доводиться завжди звертати увагу, бо це є умовою виразного співу. Інтонація в музичній фразі зазвичай збігається з тактовою рисою. Однак ми знаємо, що не всі тактові риси мають однакове значення в сенсі інтонаційному ... Тому, під час ознайомлення дітей з тактовою рисою, не слід занадто фіксувати увагу на метричному акценті, бо від цього музична

виразність лише псується. Тому при відбиранні прикладів для запису з тактовою рисою, необхідно бути дуже обережним і брати по можливості такі приклади, в яких метрична тактова риса і логічна (логічний наголос) збігалися би» [там же, с. 238].

Висловлене М. Румер методичне міркування актуально і сьогодні. І в наш час спостерігається недостатня розробленість багатьох положень методики вивчення музичної грамоти (в даному випадку – положень про вивчення принципу тактової метрики і відповідної графіки музичного письма). Ще один недостатньо прояснений момент – якість «неточної» фіксації звуковисотного малюнка мелодії. На думку М. Румер (сама думка не викликає сумнівів), прилучення учнів до письмового способу відображення висотної модуляції тону має починатися з приблизної фіксації висотного малюнка мелодії на папері, а завершуватися – максимально точною його фіксацією на п'ятилінійному нотоносці. Як проміжну форму дослідниця пропонує «більш точну фіксацію мотиву по висоті на розграфленому папері. На жаль, ця форма запису залишається не до кінця зрозумілою (з точки зору музично-графічного семіозису важливо – які саме звукові десигнати маються на увазі, і якими знаковими носіями вони будуть виражені).

У роботах М. Румер є цікаві методичні положення, які викликають питання і заслуговують дискусії. Так, наприклад, автор вказує на те, що при роботі з учнями «добре співати знайомі пісні, дивлячись в ноти або на запис на дошці». Цей методичний прийом є очевидний і «неминучим». Однак, автор чомусь вважає, що «Записи робляться без ключа, тому що висота і тональність не є точно фіксованими» [там же, с. 239]. Це доповнення не зовсім зрозуміле: якщо мається на увазі приблизний графічний аналог, то нема чого й говорити про ключі. А якщо мова йде про стандартну п'ятилінійну нотацію, то ключ має бути використаний. Інакше може утворитися хибна звичка.

Не усі конкретні рекомендації М. Румер витримали перевірку часом. Наприклад, сьогодні не можна вважати очевидним, що при вивченні

граматичного поняття про музичний інтервал «найлегше запам'ятовуються переходи голосу по звуках тонічного тризвуку або, як їх ще називають, по стійких звуках лада». Таке твердження виходить з дуже спрощеного уявлення про природу музичного ладу, а також з пріоритету, що не виправдано віддається двом ладам – мажору та мінору. Однобічність цього підходу до формування ладового слуху учнів вже давно стала предметом справедливої критики.

Т. Беркман [21] приділила особливу увагу питанню про участь музичного інструменту в процесі формування граматичної компетентності музиканта-педагога. Спираючись на авторитет видатного вченого, критика і письменника В. Одоєвського, вона наполегливо проводила думку про доцільність роботи з камертоном при навчанні співу по нотах, про небажаність застосування музичного інструменту.

Цікава методика залучення дітей до музичної писемності була розроблена відомим педагогом і хормейстером В. Поповим. «... Ми прагнемо того» – пише В. Попов, – «щоб діти вже на другому-третьому занятті самостійно, з невеликою допомогою керівника, могли б заспівати по нотах найпростішу мелодію». Така інтенція відповідає, як ми розуміємо, цілям і умовам періодичної позашкільної роботи з учасниками відбірного самодіяльного хору. Початковий етап на заняттях В. Попова відрізняється оригінальністю: «Із самого початку ми спрямовуємо увагу учасників хору тільки на засвоєння висотних відносин між ступенями в до-мажорному звукоряді. З цією ж метою на час відмовляємося від нотного запису, так як з досвіду знаємо, скільки труднощів він викликає» [160, с. 11].

Для запису і наочної демонстрації висотної структури мелодії В. Попов використовує цифри (за методом Парі-Шеве). Цифри розташовуються драбинкою, утворюючи наочну модель звукоряду (вельми поширений прийом наочної репрезентації ладового звукоряду). Ефективність роботи з такою моделлю не підлягає сумнівам. Однак, подальше просування по шляху освоєння музичної грамоти здається проблематичним. В. Попов пропонує

одночасно з таким способом фіксації використовувати і запис тонів на нотному стані. «Але умови цього запису – пише він – пов'язані в основному з домашніми завданнями. У класі записуються невеликі мелодії цифровими позначеннями, а вдома пропонується їх перевести в нотний запис. (...). Ритмічна сторона спочатку опускається» [там же, с. 12].

Здається, В. Попов звернувся не до найкращого способу освоєння музичної писемності. Домашня робота з перекодування цифрового запису в нотолінійний запис швидше за все буде являти собою більш розумовий, ніж внутрішньо-інтонаційний процес. Не добре й те, що використання стандартної музичної нотації без позначення тривалості тонів (також, ймовірно, тактів, пауз, цезур та ін.) може закріпити неадекватні звукографічні асоціації, які вільно виникають при перекодуванні.

Більш переконливим і, на наш погляд, актуальним є спосіб пояснення учасникам хору метро ритмічного устрою музичної мови. В □Попов так описує цей спосіб: «З'ясовуємо, що в будь-якій музиці є свій відлік. ... Визначаємо удари, що рівномірно чергуються, як метричні частки і знаходимо їх в знайомих піснях. (...) Тепер назвемо тривалості звуків: тривалість, що збігається з однією часткою – чверть, з двома – половинна ... дві тривалості на одну частку – восьмі» [там же].

Зв'язування довготно-мензуральних відношень тонів і явища пульсації має глибокий сенс: саме так і формувався у європейській музиці протягом Середніх віків принцип мензуральної метрики. З точки зору практики хорової акапельної музики такий підхід також є цілком виправданим. Він має універсальну цінність для методики і практики загального музичної освіти.

У методиці, що була запропонована Н. Гродзенською виділимо два цінних положення. Перше з них полягає в солідній підготовці слухових уявлень у процесі «донотного періоду» (подібного «добукварному етапу» при вивченні рідної мови) до знайомства зі знаковою системою класичної нотації. «Нотний запис я показую дітям – пише Н. Гродзенська – тільки після того, як вони успішно потренувалися в межах п'яти звуків. Спочатку

знайомлю дітей з нотами соль, фа, мі. Показавши їх запис дітям, задаю питання: «Де пишеться така нота, яка нота пишеться там-то, яка вище, яка нижче? ... Викликаю учнів до дошки, щоб вони написали потрібну ноту. На наступному уроці все це повторюється і закріплюється. Тут же показуються і тривалості. Тільки тоді, коли ми переконуємося в тому, що запис нот соль, фа, мі засвоєна всім класом твердо, знайомлю дітей із записом нот ре і до. Тепер діти можуть самостійно заспівати написані на дошці мелодії. При цьому вчитель, а іноді і діти водять по дошці указкою ... »[59, с. 11].

Відзначимо, що, на відміну від М. Румер й інших авторів, Н. Гродзенська починає освоєння ладового звукоряду не з тризвуку, а з 3, 4 і 5 ступенів ладу в низхідному русі. Це узгоджується з загальноєвропейським досвідом музичної педагогіки (зокрема, з методикою З. Кодая, творців «Шульверка», практикою музичного навчання в країнах Балтії та ін.).

Друге положення, що має значення для масової музичної освіти – використання рухів руки вчителя і учнів для підкріплення наочних уявлень про напрямок і характер (скачки, плавний рух) звуковисотного розгортання мелодії. Зокрема, автор пропонує використовувати форму гри з «драбинкою». Це положення підтримано багатьма іншими педагогами і вченими).

Сучасна педагогічна думка не приділяє великої уваги питанням формування у школярів музично-граматичної компетентності. У методичних роботах, рекомендаціях, навчальних посібниках здійснюється переважно екстенсивний процес варіювання визначених у ХХ ст. положень щодо освоєння музичної писемності. Важливою тенденцією сучасної методичної думки є розробка вже апробованих методів і форм на матеріалі національних музичних культур. Прикладом такого роду є навчально-методичний посібник Е. Тайнель [210], в якому на матеріалі української народної музики оригінально розробляються прийоми використання музично-графічних засобів в контексті освоєння принципу відносної сольмізації.



Ряд робіт нашого часу присвячено теоретичній рефлексії, узагальненню та осмисленню гострих проблем методики навчання основам музичного письма. Глибокою продуманістю теоретичних основ музичного читання й письма вирізняються праці Н. Бергер [20]. У них, зокрема, розглядаються можливості методів роботи з формами «ритмофоніки» і «ритмографіки». Даний підхід слідує відомому принципу передачі ритму мовлення фонетичними формулами, які відповідають різним рівням ритмічної організації мовленнєвого процесу. Слушними є також рекомендації Н. Бергер щодо використання прийому відтворення музичного ритму засобом «скорого письма» безпосередньо під час звучання («ритмографіка»).

Привертає увагу ціла низка науково-методичних праць В. Брайніна, у яких автор ставить гострі питання формування музичної грамотності [27]. Він наполегливо шукає можливостей вирішити їх шляхом раціоналізації не тільки форм і методів, але також і музичної графіки, принципів сольфеджування, устрою клавішних інструментів тощо. Значна частка його цілком логічних пропозицій надто далеко відриваються від реальних умов педагогічної роботи, від психологічних можливостей учнів, і тому здається практично нереальною. Тим не менш, методичні ідеї В. Брайніна заслуговують уважного осмислення.

Напрямок психологічної розробки проблеми читання нот представлений працями Т. Юнік [234]. Звернемо увагу на здійснений автором аналіз процес запам'ятовування нотного тексту. Цей напрямок міркувань є важливим і для нашої теми. Однак він потребує окремого дослідження, пов'язаного із зануренням у «механізми» музичної пам'яті.

У розробці нашої методики ми спираємося на охарактеризовані методичні концепції, рекомендації та розробки музикантів-педагогів, а також враховуємо власний досвід вивчення і викладання музики.

## **2.2. Педагогічні принципи та умови формування музично-граматичної компетентності учнів середніх навчальних закладів**

Розроблена й описана далі методика призначена безпосередньо для включення у процес навчання учнів середніх навчальних закладів на звичайних уроках музики. Окремі елементи цієї методики можуть стати внагоді на позашкільних заняттях з хору, вокального чи інструментального ансамблю, оркестру. Вона легко адаптується і до умов роботи у дитячих музичних школах. Нарешті, деякі методи та форми доцільно залучити до процесу підготовки студентів педагогічних вузів (наприклад, до занять з освоєння музичного інструменту майбутніми викладачами хореографії).

Для загальної орієнтації в принципах, методах, формах, умовах та етапах розробленої в дисертації методики, звернемося спочатку до їх цілісної схематичної репрезентації (Рис. 2.1.)

<b>ПРИНЦИПИ</b>			
Культуровідповідність	Художня доцільність	Педагогічна доцільність	Семіотична доцільність
Вербальне підкріплення	Підготовленість <u>сигніфікації</u>	Зв'язок із музикуванням	Художньо-творча мотивація



**ФОРМИ РОБОТИ**  
 Навчальні вправи  
 Навчальні тести  
 Рольові ігри  
 («Мейстерзінгери», «Диригент», «Шифрувальники»)  
 Гра в лото, ребуси, пазли  
 Робота з комп'ютерним музичним редактором  
 Конкурс каліграфічних текстів  
 Виставка творчих робіт  
 Синхронне слухання-стеження  
 Розучування мелодії по нотах  
 Музичний диктант  
 Композиція на основі графічних патернів



**МЕТОДИ**  
 Наочна демонстрація  
 Рольові та логічні ігри  
 Творчі завдання  
 Візуально-кінетичні аналоги музики  
 Приблизна фіксація мелодії  
 Ритмодекламація і сольмізація  
 Хейрономія  
 Елементарна композиція



**ЕТАПИ РОБОТИ**  
 1. Формування базових (емпіричних і теоретичних) знань.  
 2. Формування умінь читання (декодування та перекодування) музично-писемних текстів.  
 3. Формування умінь музичного письма (кодування звукової форми)



**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ**  
 Опора на ізоморфні знаки  
 Пріоритет дій читання над письмом  
 Технічна доступність завдань  
 Застосування художніх зразків писемної музичної культури;  
 Ефективна демонстрація нотних текстів  
 Використання робочих зошитів-прописів  
 Стимулювання точності, естетичної привабливості і художньої виразності читання і написання нотного тексту.

*Рис. 2.1. Структура методики освоєння учнями середніх навчальних закладів основ писемної музичної культури*

Рішення завдання залучення учнів до музичної писемності, як і дозвіл інших педагогічних проблем, залежить від безлічі факторів і умов. Наприклад, це рішення залежить від віку учнів, ступеня їх загальної і спеціально-музичної підготовки, від властивостей освітніх інститутів, від обставин проведення занять і т. д.

Незалежно від конкретних чинників і умов, можна виділити кілька загальних принципів освоєння учнями музичної писемності. Ці принципи є такими:

1. Принцип *культуровідповідності*. Він полягає в тому, що вибір тої чи іншої системи знаків музичного письма, а також і методики навчання має бути обумовлений, по-перше, культурною метою освітнього процесу, по-друге – особливостями даної культури. Особливе значення мають національні культурні традиції. Як ми виявили в попередніх розділах, системи музичного письма будуються на універсальних семіотичних принципах, але вони завжди мають конкретні риси, обумовлені національною художньою культурою.

2. Принцип *художньої доцільності*. Він означає, що вибір музично-знакової системи і методів навчання має бути узгоджений з закономірностями художньої організації музичних творів. Якщо освітня програма спрямована, скажімо, на освоєння європейської класичної традиції, використання табулатурної системи запису і відповідної методики навчання не має достатніх підстав.

3. Принцип *педагогічної доцільності*. Вибір методики оволодіння основами музичного письма має відповідати конкретним педагогічним завданням і конкретному контексту музичного навчання. Наприклад, вивчення на початковому етапі роботи зі школярами знаків артикуляції та тембрального варіювання звуку є можливим, але педагогічно недоцільним

завданням. Зрозуміло, що для вибору методів і форм роботи педагогічна доцільність є взагалі головною вимогою.

4. Принцип *семіотичної доцільності*. Методи навчання музичному письму мають відповідати типу і специфічним властивостям системи музичних знаків. Наприклад: іконічні знаки музичної графіки не потребують тривалої підготовки для їх осмислення і використання. Інша справа – символічні знаки. Їх теоретичне вивчення і практичне освоєння обов'язково потребує попередньої підготовки. Наведемо ще один приклад дії даного принципу: для освоєння логіки розташування знаків тривалості на нотному стані доцільно представити такі графеми учням у системному зв'язку. Такий підхід буде відповідати семіотичним властивостям цих елементів музичної писемності.

5. Принцип *вербального підкріплення* музично-графічного знака опирається на відому психологічну закономірність: абстрактні поняття стають більш чіткими і зручними для розумових операцій коли вони отримують зв'язок із словом. Вибір конкретних вербальних еквівалентів (назв) графічних знаків зумовлюється культурно-освітніми цілями (назви графем можуть бути тимчасовими, умовними, або вони можуть бути науково обґрунтованими термінами).

6. Принцип *підготовленої сигніфікації* музичних інтоном. Сигніфікація уявляє собою «лінгвістичний процес фіксації значень (понять) за допомогою символічних засобів; позначення шляхом наділення будь-яких реальних або уявних об'єктів знаками (наприклад, словами)» [196]. Тобто, процес формування системи значень музичних графем має здійснюватися відповідно до процесу формування і зміцнення слухових уявлень про відповідні музичних інтонами. Цей принцип визначає головну специфіку методики формування музично-граматичної компетентності.

7. Принцип *зв'язку з музикуванням*. Даний принцип є, мабуть, універсальним для кожної методики, призначеної для музичної освіти. Освоєння музичної писемності, як і оволодіння будь-якими елементами і

закономірностями музичної мови, має здійснюватися в процесі безпосередньої звукової музичної діяльності учнів, тобто в процесі співу, гри, руху, активного слухання творів.

9. Принцип *художньої мотивації* тісно пов'язаний із попереднім. Він теж має універсальний характер для мистецької освіти. Так, цей принцип означає, що освоєння основ музичної писемності має формувати інтерес і ціннісне ставлення до цього явища, а також і до музичного мистецтва в цілому.

Дотримання даних принципів дозволяє вірно спрямувати пошук методів і форм роботи, музичного матеріалу, педагогічних умов і запобігати перетворенню процесу опанування засобів музичного письма в тяжку, нудну і мало корисну роботу.

Тепер окреслимо головні *умови* використання методики оволодіння основами писемної музичної культури. Визначено такі умови:

а) Опора на ізоморфні знаки музичного письма, які є найбільш психологічно легкими для освоєння; поступове просування від іконічних до цілком конвенціональних знаків (така стратегія роботи веде до психологічного спрощення початкового етапу, його звільнення від суворих правил застосування умовних знаків, дає широкі можливості використання ігрових форм роботи).

б) Пріоритет дій читання і перекодування нотного тексту над письмом щодо послідовності завдань, обсягу навчального часу. Така умова є майже очевидною. Справа не тільки в тому, що письмо є більш складною діяльністю, а й у тому, що безпосереднє сприйняття і читання музично-графічних текстів є психологічно первинним процесом. Від його успішності більшою мірою залежить успіх у освоєнні навичок письма. Отже, процес формування вміння читати музично-графічний текст має випереджати хід формування вміння музичного письма. Разом з тим, доцільно формувати обидва компонента музично-граматичної компетентності паралельно, оскільки вони взаємно доповнюють одні одних. Уміння читати і

перекодувати музично-графічні тексти не можуть формуватися окремо від процесу освоєння учнями умінь фіксації музичної форми.

в) Технічна доступність завдань з читання, перекодування і графічної фіксації музичних текстів. Дана умова здається самоочевидною. Але, як свідчить практика, автори шкільних підручників і посібників з музики не завжди дотримуються цієї умови. Це стосується не тільки структурної складності музичного матеріалу, але й якості його наочної подачі. Якщо, наприклад, вчитель не дотримується умови технічної доступності завдання, він може не тільки перешкоджати процесу формування в учнів необхідної компетентності, але також робити хибні висновки щодо стратегії й тактики своєї педагогічної роботи.

г) Формування культурологічних уявлень школярів щодо музично-графічних артефактів, виховання художньо-естетичного ставлення учнів до нотних текстів, використання проблемного методу навчання потребують застосування в педагогічній роботі значного обсягу наочних зразків писемної музичної культури. В ідеалі кожний вчитель музики має зібрати репрезентативну колекцію копій нотних рукописів, факсиміле композиторів, друкованих видань, музично-графічних праць учнів тощо.

д) Важливою умовою роботи вчителя і учнів з музично-графічними текстами є ефективна демонстрація цих артефактів у великому масштабі та у якісному вигляді. Краще за все демонструвати музично-графічні засоби і твори музичної писемності за допомогою інтерактивної дошки чи мультимедійної апаратури. Останній технічний засіб дає можливість залучити можливості комп'ютера, зокрема – музично-графічні редактори та електронно-звукові студії.

е) Чималу користь може принести використання спеціальних робочих зошитів-прописів для навчання нотного письма, на зразок тих, що використовуються в Китаї на уроках каліграфії. У цих зошитах для музично-письмової роботи спочатку промальовані нотні лінійки, позначені ключі і такти. Такі прописи полегшують перші кроки учнів в оволодінні не тільки

власне графічними діями, але й уявленням про форми і значення нотних знаків.

ж) Оскільки запропонована в дисертації методика має на меті формування художньо-естетичної мотивації і ціннісного відношення учнів до артефактів письмової музичної культури, викладач має приділити спеціальну увагу стимулюванню точності, естетичної привабливості, художньої виразності читання і написання нотного тексту. Робота в даному напрямку має виховувати повагу до письмових пам'ятників мистецтва. Впровадження в практику такої умови передбачає створення виставок музично-графічних робіт, здійснення тісного контакту з літературою, історією, малюванням, танцем.

Зауважимо, що написання музичних графем ні в якому разі не повинно ставати самоціллю. На ньому не слід зосереджувати увагу учнів. Воно має усвідомлюватися школярами як засіб, що забезпечує їх пізнавальні та художньо-естетичні інтереси. Ставлення учнів до музичного письма має бути приязним. Створення нотних текстів має оцінюватися ними як захоплююче заняття, в чомусь подібне грі, малюванню, кресленню.

Виконання зазначених вище принципів та дотримання охарактеризованих умов є необхідним компонентом розробленої методики.

### **2.3. Методи і форми навчання школярів основам писемної музичної культури**

#### *Методика освоєння базових знань і протонотаційних дій.*

Подальший розгляд методики буде здійснюватися відповідно до встановлених етапів процесу освоєння музично-писемної культури. Логічним підґрунтям для встановлення етапів є розроблена і представлена в попередньому розділі теоретична модель формування музично-граматичної компетентності.



*Перший етап* роботи має бути цілком присвячений створенню фундаменту музично-граматичної компетентності, а саме – образів музичного звучання і програм інтонаційних дій, які складають головний фонд інтонаційних денотатів графічних знаків музичного письма. Інакше кажучи, на початку роботи вчитель має сформувати у школярів усвідомлені слухові уявлення про основні сторони і елементи (інтонемі) музичної мови.

У першу чергу, необхідні такі слухові уявлення:

а) про високий, середній і низький регістри звучання голосу і музичних інструментів;

б) про основні морфеми звуковисотного розвитку («рух» мелодійної лінії вгору і вниз, повторення тону, його оспівування, стрибки мелодії вгору і вниз тощо);

в) про високі, середні і низькі швидкості правильного періодичного ритму (аналогічного «бігу», «ході», «ході з зупинками»);

г) про найпростіші ритмічні формули (поєднання чверті і 2–х восьмих, 2–х восьмих і чверті, 2–х чвертей і 4–х восьмих та ін.);

д) про гучні (акцентованих) і тихі тони;

е) про періодичність акценту (тобто, про звукові образи такту).

Формування цих основоположних для опанування музичної мови уявлень здійснюється в процесі співу, слухання, рухового відбиття музичної інтонації, її відтворення на найпростіших інструментах. Ці дії не вимагають залучення нотного запису. Тому в методичній літературі іноді говорять про «донотний період навчання».

Сама ідея слухової та інтонаційно-діяльнісної підготовки навичок музичного читання не викликає ні найменших сумнівів. Вона повністю відповідає основним принципам дидактики, сформульованим ще Яном Коменським. Однак вираз «донотний період» вимагає, на наш погляд, уточнення. Цей вираз можна цілком віднести до етногенетичного періоду дошкільного музичного виховання особистості. Художня активність і методика музичного розвитку дітей дошкільного віку дійсно можуть

повністю обходитися без залучення нотної писемності. Таким чином, період виховно-педагогічного впливу на дітей дошкільного віку можна беззастережно назвати «донотним».

Інша справа – музична освіта школярів. Вона покликана вирішувати більш масштабні і складні завдання, зокрема – завдання формування у дітей музичної грамотності, в тому числі й залучення учнів до основ письмової музичної культури. Елементи музичної писемності можливо і бажано відразу ж включати в освітній процес. Немає необхідності з якихось причин віддаляти початок роботи в цьому напрямку. Правда, таке включення має враховувати класичні вимоги дидактики: досвід сприйняття і практичних дій мусить передувати понятійному осмисленню явищ і освоєнню умінь музичного читання і письма.

Тому ми пропонуємо виділити комплекс методів і форм роботи, які конкретно спрямовані на підготовку музично-граматичних умінь і знань. Назвемо їх «протонотаційними». Приставка «прото» (від грецького *protos* – перший) позначає тут «первісний, первинний» [196]. Йдеться про методи і форми, які логічно передують читанню і письму. Однак, зауважимо, вони не вимагають для своєї реалізації окремого періоду навчання. Протонотаційна активність і робота з нотним письмовим текстом можуть здійснюватися «паралельно», причому перший вид діяльності поволі поступається місцем другому.

До протонотаційних компонентів методики освоєння музичної писемності відносяться такі методи і форми навчання:

- 1) пасивне сприйняття нотних знаків як своєрідних просторових форм, що мають відношення до музики;
- 2) квазі–нотні замальовки, живописно-графічне відображення музично–звукових вражень.
- 3) використання візуально-кінетичного аналогу звуковисотної, метроритмічної і динамічної структур музичного інтонування.

4) спостереження і створення приблизних контурно-графічних аналогів мелодії.

Розглянемо ці елементи по черзі. Першою і найбільш простою протонотаційною формою навчальної діяльності школярів є мимовільне запам'ятовування нотних знаків. Мається на увазі таке включення візуальних образів європейської нотації в освітній процес, коли нотні знаки виступають об'єктом периферійної уваги. В процесі пасивного сприйняття поволі встановлюються необхідні асоціації звукових, рухових і зорових образів.

Теорія навчання і педагогічна психологія відносять подібні феномени до виду «попутного навчання» [41, с. 174–175]. Форми реалізації методу попутного навчання в процесі оволодіння музично-нотними знаками можуть бути самими різними. Наприклад, можна прикрасити клас для музичних занять (будемо вважати, що в школі створені ідеальні умови для музичної освіти) естетично привабливими зображенням окремих знаків нотного письма, репродукціями зразків нотної писемності, крупно і красиво написаними нотними текстами пісень навчального репертуару і т. д.

Більш ефективними здаються протонотаційні форми роботи, здійснювані з допомогою підручника і / або персонального навчального зошиту. Розглянемо приклад такої роботи. Припустимо, що конкретним завданням освітнього процесу є формування у школярів цілісного рухово-слухового уявлення про періодичність акценту (тобто – принцип тактової метрики).

У підручнику Цин Пу для 1 класу школи, виданому в Пекіні (2013) на розвороті двох сторінок є малюнок, що зображає крокуючих на марші музикантів у військовій формі, ряд інструментів шумового оркестру (вони, очевидно, можуть брати участь в звучанні), а також нотний текст пісні. (Додаток 2.1). Нотний текст (чомусь в тактовому розмірі  $\frac{3}{4}$ ) супроводжується текстом словесним, як це прийнято в пісенних виданнях, і ще рядком спеціальних знаків, що відображають динамічну структуру тактового метроритму. Значки мають іконічним характер. Це малюнки двох долонь.

Сильна частка (доля) такту позначена малюнком, що означає гучний сплеск долонь. А дві слабкі частки такту позначені долонями, які лише стикаються пальцями і, отже, не створюють гучного звучання. Динамічна відмінність цих тактових одиниць іконічно підкріплена тим, що «плескаючі долоні» мають дещо більший розмір (таким чином, графіка дає додаткову підказку вирізненості цього ритмічного елемента).

Використаний прийом тактильно-моторної диференціації метричних часток такту або елементів ритму – не є унікальним. Він описаний в багатьох навчальних і методичних посібниках [наприклад: 95, 97, 210]. В наведеному прикладі з китайського підручника вдало застосований метод попутного навчання. Учні, які розглядають сторінки навчального посібника, ще не вміють читати нотолінійного запису мелодії. Але завдяки образотворчому рішенню сторінок книги, у них вже поволі і попутно формується зв'язок образів зорових, тактильно-моторних (гра на інструменті, спів) і звукових. Цей зв'язок образів і є конче необхідним для оволодіння засобами музичної писемності.

Щодо другої форми, то вона названа «малюванням мелодії». Вже на початковому етапі навчання можна почати попередню підготовку до оволодіння умінням записувати музичний текст. Це може здатися парадоксальним і недоцільним: чи можуть учні, ще не засвоїли інтонаційних значень нотних знаків, вже почати їх фіксувати графічно? Яка в цьому може бути користь?

Ми припустили, спираючись на теоретичні міркування, і як переконалися в ході експериментальної роботи, учні початкових класів виявляють цікавість до «дивних» піктограм музичної графіки. Вони з цікавістю їх розглядають, виявляючи закономірності (схожість і відмінність графем, їх повторення в тексті тощо). Більш того, діти охоче відгукуються на пропозицію самим намалювати ноти, так як це їм хочеться. Зрозуміло, що в цьому випадку знаки музичного письма відтворюються як орнамент, абстрактний графічний візерунок.

Подібну роботу можна провести в формі «гри в композиторів». Зміст гри є таким: учитель розповідає школярам про те, що композитори в культурах писемної традиції вміють складати музику сидячи за столом, під час прогулянки або відпочинку. Вони придумують мелодію, а потім її записують нотами. Можна запропонувати дітям уявити музику певного характеру (припустимо, сумну, спокійну, м'яку і тягучу). Потім учитель пропонує її записати нотами, а ноти придумати. У цьому випадку мова йде, зрозуміло, не про музичне письмо як таке (тобто, не про фіксацію елементів музичної мови за допомогою знаків музичної писемності).

Тут ми маємо справу, по суті, з малюванням, з художньо-графічним відображенням уявної музики. Незважаючи на довільність малюнків, така дія має важливий педагогічний сенс. По-перше, школярі таким шляхом звикають і практично долучаються до загальної ідеї музичної писемності, до думки про те, що музична форма може бути зафіксована графічно. По-друге, вони набувають технічні навички створення графічних зображень. Ці навички необхідні для написання нот.

На практиці зустрічаються випадки, коли школярі старшого віку або студенти не можуть вдало записати мелодію через те, що вони мають погані навичкою швидкої і чіткої графічної дії. Вони довго та неточно «малюють» ноти, потім вони перемальовують наново чи виправляють неякісні знаки і, тим самим гають час, відволікаються від більш важливого завдання – від визначення потрібних знаків, що відповідають продемонстрованій їм звуковій формі.

Існує безліч технічних способів відтворювати елементи музичної графіки в процесі шкільного навчання. Найпоширеніший з них на практиці – замальовка знаків олівцем на щільному папері. Однак в технічному відношенні це не найпростіший спосіб. Робота олівцем вимагає певної вправності. У професійній практиці (в роботі композиторів, аранжувальників) широко застосовується письмо металевим пером або фетровою ручкою. Запис в такому випадку виходить більш чітким і

виразним. Але помарки важко виправляти. Для учнів китайських шкіл можна рекомендувати техніку традиційного національного способу графіки – малюнок тушшю на рисовому папері за допомогою пензлика. Така графічна техніка освоюється китайськими школярами на уроках малювання. Цілком реально застосувати цю техніку і на уроках музики, причому саме на протонотаційному етапі освоєння музичної писемності.

Сучасна комп'ютерна техніка та нотні редактори (на кшталт чудових «софтів» Sibelius і Finale) дозволяє порівняно легко створювати нотний запис будь-якого ступеня складності, фіксуючу найнеймовірніші музично-звукові тексти. Однак на першому етапі формування музично-граматичних умінь слід утриматися від використання цих можливостей, оскільки вони вимагають таких дій і актів сприйняття, які не прямо, а складно-опосередковано пов'язані з музично-інтонаційної формою. Автоматизація процесу музичної записи на першому етапі навчання буде перешкоджати утворенню необхідного сенсомоторного базису, потрібного для формування повноцінної музично-граматичної компетентності.

Важлива педагогічна задача полягає в тому, щоб пробудити у школярів художньо-образне ставлення до графічної фіксації музики і вселити в їх свідомість думку про те, що нотне письмо – не просто «шифрування» звукової форми, але процес, який має нерозривний зв'язок з музичними образами. Буде добре, якщо таке відчуття з'явиться в учнів вже на першому етапі формування музично-граматичних умінь. Для підкріплення такого відчуття вчитель має оцінювати довільні малюнки-нотації не тільки в аспекті естетики («гарно», «красиво», «чудово» тощо), а й також в аспекті художньої виразності («яскраво», «весело», «жваво», «таємничо» тощо). Такі оцінки мають підтримувати упевненість дітей в тому, що нотація має відношення до світу естетичних явищ і художніх переживань.

Тепер перейдемо до третьої групи прийомів протонотаційної діяльності школярів. Їх сенс полягає у створенні візуально-кінетичних аналогів музичної форми, що сприймається. Перш за все йдеться про жестикуляційне

відбиття звуковисотного малюнка, а також метро ритмічної та динамічної структур музичного інтонування.

Простим кінетичним аналогом звуковисотної структури мелодії, доступним зоровому сприйняттю, служить переміщення будь-якого предмета у вертикальному або горизонтальному напрямку, чи в двох напрямках одночасно. Наприклад, рух у вертикальному напрямку вгору і вниз використовується в методиці застосування моделі сходів. Найбільш послідовно графічний аналог сходів був використаний Борисом Трічковим (болгарськ-педагог не вигадав цей аналог).

Образ звуковисотного простору і звукоряду як сходів сходять до середньовіччя, як і сам латинський термін *scale*, в значенні будови звуковисотного модусу. Сходи як аналог звукоряду можуть мати тривимірний просторовий вид. Наприклад, в практиці роботи ДМШ №4 м. Одеси успішно використовувалася тривимірна модель ладового звукоряду, зібрана самими школярами із сірникових коробок [129, с. 15, 92]. Переміщаючи невеличку фігурку сходами, учні координували візуально-моторні образи зі слуховими враженнями про звуковисотну модуляцію тону. Такий спосіб є набагато більш зручним і цікавим для учнів, аніж, наприклад, перестановка карток з графічним зображенням нот на лініях, рекомендована чеським педагогом Лисеком [115].

Не загубив своєї ефективності старовинний метод співу «по пальцях розкритої долоні». Цей метод отримав у східнослов'янських землях прізвисько «Гвідова рука». Він увійшов в практику музичного навчання в XVII – XVIII століттях [97, с. 18]. «Гвідова рука» використовувалась для вивчення нотного стану, ключів і найменувань нот в релятивній системі сольмізації. Зокрема, зображення долоні з розсунутими пальцями, які відповідають лініям нотного стану, є в згаданій вище праці Миколи Дилецького (Додаток 2.2). І сьогодні спів по долоні успішно застосовують багато педагогів. Цей метод є корисним на всіх етапах формування музично-граматичної компетентності.

На протонотаційній стадії учні можуть виконати такі дії: вказівний палець однієї руки пересувається вгору–вниз, торкаючись пальців розкритої долоні іншої руки. Рухи мають відповідати висотному малюнку і ритму мелодії. При цьому зовсім не обов'язково вимовляти сольмізаційні склади. Смысл цього завдання – встановити м'язово-моторний і зоровий зв'язок між структурою мелодії, вокалізацією і жестами руки.

Найбільш дієвий спосіб формування синестетичних уявлень про параметри мелодійної форми умовно позначено нами як «навчальна хейрономія». Слово хейрономія (нагадаємо, що буквально значення цього грецького виразу – «правило руки») має в контексті даної роботи значення, яке не збігається зі змістом відомого історичного терміна [40], хоча і не суперечить йому. Цей вираз в контексті нашої роботи прийнятий для того, щоб чітко розрізняти типи дидактично доцільної жестикуляції учнів. Зокрема, необхідно відрізняти хейрономічні жести від двох інших звичайних форм навчальної жестикуляції, а саме: диригування і ручних знаків.

Розглядаються три різновиди навчальної хейрономії. Перший з них – умовно позначимо його як «тип А» – являє собою такі жести руки, які передають напрям і характер звуковисотної лінії, що звучить (найкраще, якщо мелодія виконується самими учнями). Такі жести часто свідомо чи несвідомо включаються в арсенал жестових засобів диригування, тобто буквально – управління процесом інтонування. Зростання висоти тонів супроводжуються рухом руки вгору, зниження – рухом вниз, повторення тонів маркується повторним жестом руки на тій самій висоті. Не тільки загальний напрям частотної модуляції тону, а й особливості малюнка звуковисотної лінії, скажімо, поступовий або стрибкоподібний рух, теж можуть бути показані жестами руки.

Школярі легко опановують цей нехитрий спосіб просторового моделювання звуковисотного розвитку мелодії. Учням достатньо лише один раз показати цей принцип, дати їм простежити за хейрономічними діями вчителя. Після цього вони можуть діяти точно так же. «Навчальна



хейрономія» є своєрідним малюванням або кресленням уявних звуковисотного ліній «в повітрі». В цьому й полягає педагогічна цінність описаної жестикуляції. Вона привчає учнів стежити за висотною модуляцією інтонування. Тим самим вона сприяє накопиченню візуально-кінетичного досвіду, необхідного для подальшого переходу до графічної фіксації мелодії.

Вправи в навчальній хейрономії краще за все починати з синхронних і абсолютно однакових рухів обох рук.

Наступний тип хейрономічної жестикуляції (тип «Б») відрізняється більш високим рівнем складності. Він допускає візуально-кінетичне відображення не тільки звуковисотної структури, а й динамічного характеру процесу музичного інтонування. Цей тип рухів також демонструється вчителем і засвоюється школярами на основі прямого наслідування. Особливість даної жестової моделі музичної форми є в тому, що кожен жест отримує свою індивідуальну амплітуду замаху. Саме амплітуда рухів руки має відображати гучність відповідних тонів, інтонаційних зворотів, музичних речень.

Цей спосіб передачі динаміки є дуже природним. Він в потенціалі є у кожної дитини, оскільки відповідає її особистому досвіду видобування звуку з будь-якого твердого тіла. Такий досвід з'являється вже на першому році життя (звичайно внаслідок коливання іграшками-брязкальцями). Від амплітуди замаху залежить сила впливу на тіло, яке видає звук, а від сили дії – гучність звуку. Коли спів у супроводі хейрономічних жестів типу «Б» приймає коректний, стійкий і чіткий характер, слід звернути увагу учнів на кореляцію гучності звуку і амплітуди рухів, тобто, зробити такий зв'язок фактом свідомості і передумовою для теоретичного поняття.

Ще один варіант навчальної хейрономії, позначений як тип «В», являє собою найскладніший спосіб створення просторово-кінетичного аналога до музично-інтонаційної форми. Його можна освоювати тільки після того, як твердо освоєні типи «А» і «Б». Цей третій тип являє собою з'єднання хейрономічних рухів типу «Б» (вони виконуються правою рукою) з

періодичними рухами лівої руки, що відображають метричну організацію мелодії. Музиканти зазвичай називають такі помаху руки «тактуванням» (Доречі, ця назва не є цілком точною, оскільки однакові періодичні жести не завжди виявляють певну тактову структуру інтонування).

Смисл і складність хейрономії «В» є в тому, що учні мають звикнути до поєднання однакових, автоматичних рухів лівої руки, які не потребують контролю, з різними жестами правої руки, які – навпаки – потребують уважного контролю. Коли подібне поєднання рухів (вже значно наближене за рівнем складності до техніки диригування) буде виконуватися коректно і впевнено, можна включити в програму дій відображення ще одного параметра інтонаційної форми, а саме – сильної долі такту. Це можна зробити просто і без залучення додаткових умовних або іконічних знаків. Позначити початок такту можна за допомогою збільшення амплітуди жесту, що збігається з динамічно виділеною метричною одиницею інтонування. В такому випадку ліва рука дійсно починає виконувати функцію тактування.

Поєднання рухів лівої і правої рук дозволяють кінетично і візуально позначити аж п'ять параметрів простої одноголосної інтонаційної форми: 1) звуковисотну структуру мелодії, 2) ритмічну структуру мелодії, 3) темпо-метричну пульсацію, 4) структуру такту, 5) динамічну структуру мелодії.

Подібна жестикуляція становить вже досить ґрунтовний спосіб багатовимірної просторової фіксації інтонаційного феномена. Щоправда, хейрономічний аналог звукової форми мелодії не може відобразити двох принципово важливих властивостей інтонування: стройового значення кожного мелодійного тону і метричного значення кожної тривалості. Втім, дидактична хейрономія – це вже майже запис. Поки тільки запис «в повітрі». Але ця протонотаційна форма створює ідеально міцний фундамент для освоєння системи музично-графічних знаків.

Завершуючи обговорення хейрономічної жестикуляції, підкреслимо, що цей методичний принцип не є нашим нововведенням. Майже всі відомі нам методики так чи інакше включають в себе компонент впорядкованої

жестикуляції рук. Однак ми вважаємо, що даний метод освоєння музичної грамоти заслуговує пильної уваги і розробки. Ми наполягаємо на його обов'язковості, причому не тільки на етапі музичного навчання молодших школярів, але й на наступному етапі, коли жестикуляція може природно «перерости» в диригування, і стати дійсно способом управління процесом колективного вокального або інструментального виконання нотного тексту.

Наступна форма протонотаційних дій – використання приблизних контурно-графічних аналогів мелодії.

Розглянемо приклад з «Навчального зошиту» до уроків музики для 2 класу школи (Зошит входить в комплект навчальних посібників, розроблених музикантом-педагогом У Біном і виданих в Пекіні в 2013 році). На сторінці 45-ій ми знаходимо такий матеріал: 1) мініатюрний портрет Р. Шумана, 2) неясне за функцією зображення янголика, який молитовно склав ручки; 3) вид озера і церкви у якомусь невизначеному архітектурному стилі; 4) фігурки дівчаток і хлопчиків, які грають на скрипках і одночасно підносяться з густою квітучою трави в небеса; 5) емблематична піктограма «слухання музики»; 6) цифровий запис п'єси Р. Шумана «Мрії» ("Traumerei"); 7) звивисту лінію, яка за своєю структурою аналогічна звуковисотної лінії мелодії (Додаток 2.3)

Не будемо обговорювати доцільність включення в підручник саме цього музичного зразка. Також не будемо критикувати образотворчу композицію цієї сторінки. Звернемо лише увагу на те, що наведена хвиляста лінія являє собою немов би малюнок хейрономічної жестикуляції. Такий малюнок є своєрідним «містком» між моторно-зоровим засобом і нотографічним записом мелодії.

Такі лінійні аналоги використовуються в сучасних посібниках з предмету «Музика» в багатьох країнах Заходу і Сходу. У Китаї цей протонотаційний спосіб нещодавно став дуже поширеним. Зауважимо, що він має найбільший методичний сенс і найвищу ефективність в тих

ситуаціях, коли школярів з самого початку долучають не до цифрової, а до лінійно-мензуральної нотації.

Розглянемо ще один приклад зі згаданого вище підручника Цин Пу для 1-го класу загальноосвітньої школи. На розвороті сторінок 40–41 подано запис пісні «Про кошеня», який виконано двома способами: а) за допомогою класичної лінійно-мензуральної графіки, б) за допомогою умовної графіки – нібито замальованими рухами хейрономічної жестикуляції (Додаток 2.4)

Від хейрономічних вправ і роботи з графічним аналогом висотно-ритмічної структури мелодії природно перейти до перших спроб подібної протонотаційної фіксації музичних зразків. Це можуть бути завдання, що виконуються вдома або в класі. Корисно спочатку домогтися задовільного інтонування мелодії, потім бажано освоїти її з супроводом навчально-хейрономічної жестикуляції. Коли вчитель переконується в тому, що кінетично-візуальний аналог мелодійної структури має правильне і чітке вираження, він може дати завдання зафіксувати дану знайому мелодію за допомогою графічної лінії по вищенаведеному зразку.

Описані форми і методи роботи не скасовують і не замінюють собою традиційних, надійних, багаторазово апробованих методів вивчення «музичної грамоти». Таких, наприклад, як використання сольмізаційних складів, клавіатури фортепіано як наочного посібника, складових позначень для скандування ритму та ін.

Завдання описаних вище елементів методики – доповнити традиційні педагогічні засоби на етапі створення базових аудіо-візуально-моторних уявлень і програм дій, що необхідні для оволодіння основами письмової музичної культури.

### **2.3.2 □ Методи і форми навчання музичному читанню і письму □**

Після першого етапу, результатом якого має стати сформований базис емпіричних і теоретичних знань, стає можливим перехід до другого етапу

реалізації методики. Головним змістом і метою другого етапу є *опанування дій читання й письма музично-писемних текстів*. З семіотичного погляду, змістом цього етапу є оволодіння когнітивними діями кодування музично-звукової форми, а також декодування і перекодування музично-графічних текстів.

На другому етапі важливу роль в навчанні, поряд з традиційною формою сольфеджування (сольмізації), відіграють дії з перекодування (тобто взаємного «перекладу») інтонаційних, графічних, жестикуляційних та мовленнєвих текстів. Таким чином, головним завданням цього етапу роботи є напрацювання навичок безпосереднього звукового реагування на графічно-знаковий текст, тобто навичок співу і гри на музичному інструменті по нотах.

Нагадаємо, що під кодуванням в даному разі розуміється фіксація музично-звукового тексту графічними знаками. Декодування – це зворотна дія, а саме: трансформація конкретного графічного тексту в музично-звукову форму (у спів або виконання на інструменті). Перекодування (або іншим словом – транскодифікація) означає «перенесення» втіленої в тексті інформації з однієї вторинної системи знаків в іншу. Наприклад: переклад жестикуляційно-знаково тексту в текст графічний, і навпаки. Всі ці види семіотичного дії інтенсивно використовуються в практиці музичної творчості, виконавства і освіти.

Найбільш важливим компонентом головного завдання другого етапу роботи є освоєння способів знакової фіксації метроритмічних і висотно-стройових властивостей музично-інтонаційної форми.

Підкреслимо, що даний етап є «другим» не в строго хронологічному, але в алгоритмічній сенсі. Це означає, що робота з класичним нотним текстом не скасовує форм і методів попереднього етапу. Деякі протонотаційні форми роботи доцільно використовувати і далі. Відмовитися від них доцільно тільки тоді, коли всі учні класу або навчального колективу виявлять вміння читати і в деякому обсязі відтворювати нотний текст класичного типу.

Другий етап формування музичної граматичної компетентності має бути забезпечений чималим комплексом теоретичних знань. Це – важлива вимога. Саме теоретичні концепти, як ми вже з'ясували, є безпосередніми денотатами класичних нотних знаків.

Однак цей незаперечний факт залишає музикантам-педагогам великий простір для вирішення питання про вагомість і послідовність освоєння музичнопрактичних дій та теоретичних понять. Зокрема, постає питання – що робити спочатку, а що потім: освоювати теоретичні поняття або нотні знаки, які слугують їх музичнографічними аналогами?

Думки методистів з цього питання не однакові. Наприклад, Ф. Лисек вважає, що «учні 1-го класу школи можуть сприймати різні форми нот і пауз; при співі вони пізнають відмінність між ритмічною величиною чверті, половини, восьмої та цілої ноти, усвідомлюють постійні ознаки чверті і восьмої (форму, відносну тривалість, розташування штилю), поки не підходять до встановлення загального поняття про четвертну ноту» [115, с. 205]. Чеський педагог чітко описує процес формування в мисленні учнів теоретичної абстракції «четвертна тривалість». Однак, він виходить з того, що учні працюють з нотним текстом, який їм мало зрозумілий саме тому, що вони не знайомі з тими абстракціями, які позначені нотними знаками.

В принципі, індуктивний шлях формування теоретичного знання шляхом спостереження конкретних властивостей одиничних об'єктів і поступового просування до синтезу узагальнюючого поняття – шлях надійний. Але він не гарантує досягнення успіху. Лише деякі учні можуть його успішно пройти в умовах загальноосвітньої школи. Протилежний пізнавальний вектор освоєння метричних одиниць музичного ритму – шлях суворої дедукції – має свої серйозні недоліки: він пов'язаний із залученням абстрактних понять (часу, темпу, тривалості), його важко зробити наочним.

На наш погляд, обговорювану проблему послідовності освоєння граматичних понять і нотних знаків треба вирішувати компромісно: обидва

процеси мають відбуватися «паралельно», підкріплюючи і як би «підштовхуючи» один одного.□

Необхідним і достатнім для практичного освоєння нотного коду є наступний комплекс теоретичних знань про елементи музичної мови та про відповідні графеми класичної системи музичної писемності:

1) поняття про звуковисотний вимір музичного інтонування, про звуки високі і низькі, рух вгору і вниз, про звуковисотний стрій октави і – відповідно до цих категорій – про нотний стан і додаткові лінії знизу і зверху нотного стану;□

2) знання як мінімум восьми основних типів мензурально-ритмічної системи і відповідних графем тривалості тону ( «ціла», «половинна», «чверть», «восьма» та відповідні знаки паузування);

3) поняття про три типи артикуляції (уривчасте, роздільне і зв'язне ведення звуку) і відповідні нотні знаки (ліга, штрих і точка над нотою);□

4) поняття про динамічні відтінки та відповідні логограми динаміки (FF – F – MF – MP – P – PP);□

5) знання щодо можливостей напівтонового підвищення або зниження діатонічного ступеня звукоряду (знаки «дієз» і «бемоль»);□

6) знання про можливості продовження тривалості тону на половину його вартості (знак точки після ноти).

Необхідно також мати досить непросте теоретичне уявлення про те, що ладовий звукоряд може «пересуватися» в просторі звуковисотного ладу, займати різні висотні позиції.□

Теоретичні уявлення про стрій, ладі і тональності є, ймовірно, найбільш складними для освоєння граматичного устрою музичної мови.□Графічними засобами фіксації цих теоретичних концептів є знаки ключів «до», «соль» і «фа», а також «ключових знаків».□Щодо останнього, є дві педагогічні методи:

а) не знайомити учнів з графемами ключа і ключових знаків до тих пір, поки вони впевнено не освоють принцип взаємодії абсолютної стройової шкали і ладових звукорядів;

б) ввести ці графеми в практику читання і запису музики, але не розкривати всього їх теоретичного змісту

Перший метод є логічно бездоганним, але його прийняття значно віддаляє той момент, коли можна буде ввести в навчальну практику ключові знаки. А без цих знаків нотний запис буде хибним. Другий метод порушує важливий педагогічний принцип, згідно з яким кожен абстрактний знак може вводитися до практичного застосування лише після пояснення і освоєння учнями відповідного поняття. Однак в цьому випадку нотний запис вже з самого початку його застосування буде мати коректний, повноцінний вигляд.

Зазвичай вчителі музики в загальноосвітніх школах обирають (можливо, що неусвідомлено) саме другий шлях. У такому разі школярі привчаються сприймати нотний текст і навіть успішно користуватися ним при співі та грі, не дуже ясно розуміючи – в чому полягає сенс ключів і ключових знаків. Хтось із дітей починає розуміти їх суть пізніше, а для когось цей момент залишається незрозумілим. Усвідомлюючи все «плюси» і «мінуси» другого методу, ми також віддаємо йому перевагу в розробленій методиці, при умові, що на певній стадії емпіричного та теоретичного освоєння принципів ладо-тональної організації музичного мовлення з'являється можливість повернутися знов до прояснення смислу вже звичних елементів нотного письма.

Найбільш складним і дискусійним є питання про музично-графічні, моторні та вербальні знаки, що мають ладово-функціональний сенс. У прямому формулюванні це питання звучить так: чи потрібно якимось чином позначати в запису тонів мелодії щаблі або функції ладового звукоряду? А практично вирішення цього питання зводиться до вибору одного з двох основних векторів музичної нотації – релятивного або абсолютного.



Зрозуміло, таке питання не виникає при використанні цифрової нотації. Сама суть останньої полягає в фіксації порядкових номерів ступенів саме ладового звукоряду. Однак, при вивченні класичної лінійно-мензуральної нотації це питання набуває принципового значення.

Тут можливі компромісні рішення, як-от:

а) проставляти цифровий знак-індекс ладо-звукорядового ступеню біля кожного (або вибраного) нотного знака класичного нотолінійного тексту;

б) проставляти літерний знак функції біля ноти («тоніка», «субдомінанта», «домінанта», «медіантовий ступінь»), так, як це рекомендують робити студентам при вивченні правил гармонізації мелодії;

в) фіксувати умовний вербальний знак ступені в системі релятивної нотації («йо», «ле», «ви» і т. д., або в будь-якому іншому з її варіантів). Всі ці варіанти є в принципі прийнятними. Вони представлені значною кількістю більш-менш оригінальних методичних розробок. Зокрема, потрібно відзначити солідний масив національних інтерпретацій релятивної системи освоєння ладо висотної організації музики і, відповідно, релятивної нотації: угорська (Б. Барток, З. Кодай, Е. Сєні), австро-німецька («Шульверк» – К. Орф, Кеенман; «Тоніка–До» – К. Дітріх, К. Гофман та ін.); болгарська («Столбіца» – Б. Трічков і його послідовники); російська (П. Міроносицький, П. Вейс та ін.), прибалтійська (Е. Кальюсте) і т. д.

В Україні релятивна система нотації і сольфеджування також отримала розповсюдження; особливо після публікації у видавництві «Музична Україна» монографії В. Коваліва [97]. Цікавий варіант музичного навчання на релятивній основі і на матеріалі українського фольклору запропоновано в нещодавно виданому посібнику Е. Тайнель [210].

Все ж таки, потрібно взяти до уваги, що зручні та ефективні на початковому етапі навчання релятивні знаки ладових ступенів втрачають свої позитивні якості в процесі розширення музичного досвіду і зростання музичної освіченості молодих людей. Зокрема, ладофункціональна графіка стає громіздкою і заплутаною при необхідності відображення хроматизованої

музики, яка багата відхиленнями і модуляціями. Ще більшу складність створює фіксація мелодій в гіпо- та гіперладах діатоніки в ладах народної музики, що мають різне число ступенів в октаві (від примітивних трихордових структур до структур з великим числом ступенів, на зразок блюзового ладу). Нарешті, для фіксації форм музики ХХ століття, де функціональність проявляється як локальна властивість інтонаційних відносин, релятивна система нотації взагалі не придатна.

Тому в світовій педагогічній практиці сьогодні переважає компромісний підхід (він був ясно усвідомлений і рекомендований ще Дилецьким в «Мусікійській граматиці»): вивчаються обидві системи сольмізації і – відповідно – нотації музичної форми, причому спочатку домінує релятивний підхід, який поступово поступається місцем абсолютній нотації та висотно-стройовому сольфеджуванню.

З огляду на ці обставини, в розробленій методиці пропонується фіксувати ладофункціональні ознаки тонів у звукорядах та мелодіях за допомогою кольору і варіювання розміру головки ноти. Цей спосіб стає можливим тоді, коли учні вже уміють користуватися знаками сучасного нотолінійного письма. За нашою пропозицією, звуку тоніки (1-му ступеню ладового звукоряду) відповідає червоний колір і кілька збільшений (приблизно на третину) розмір нотної головки. Домінантовий тон (5 ступінь) позначається зеленим кольором, субдомінантовий тон (4 ступінь) – синім кольором, нижній ввідний тон (7 ступінь) – помаранчевою нотою, верхній ввідний тон (2 ступінь) – коричневим кольором, 3 і 6 ступені – фіолетовим кольором.

Ступені пентатоніки (ця ладова система важлива, перш за все, для музичної освіти в Китаї) мають більш просту колірну диференціацію: 1 щабель – червона нота, ступені, що мають опорні функції – коричневі. Тони, які інтонуються як мелізми, і які не мають опорної функції, позначаються рожевим кольором і відрізняються трохи меншою величиною нотної головки. Означений методичний прийом розрахований на епізодичне

використання. Поступово, у міру освоєння учнями кола мажорних і мінорних тональностей, ладів народної музики, варіантів пентатоніки, потрібно відмовлятися від масштабної і кольорової диференціації елементів нотного тексту.

При необхідності здійснення аналізу того чи іншого нотного зразка можна звернутися, як це прийнято в навчальній літературі, до монохромних знакових засобів. Наприклад: а) принципово важливі тони мелодії в діатонічних ладах (1, 4 і 5 ступені звукоряду) можна позначити арабськими цифрами; б) принципово важливі моменти в функціонально-гармонійній послідовності акордів можна позначити римськими цифрами.

На основі охарактеризованих теоретичних уявлень формується вміння читати (декодувати) нотний текст і записувати (кодувати) нескладні інтонаційні форми. В цьому відношенні пропонована методика багато в чому спирається на перевірені практикою методи і форми викладання предмета «Сольфеджіо». Традиція вирішувати проблему освоєння писемності в контексті завдань предмета «сольфеджіо» склалася історично. В цій же дисципліні були акумульовані теоретичні положення про граматику музичної мови. Тому таке рішення проблеми представляється природним. Саме сольфеджування та споріднені форми навчального інтонування дозволяють сформувати міцні навички розуміння і застосування музичного письма. Природно і те, що елементи сольфеджування разом з іншими прийомами формування музично-граматичної компетентності увійшли в практику викладання музики в загальноосвітній школі, де закріпилися в традиційних методиках освоєння музичної грамоти.

Основними методами і формами роботи, ефективними як в умовах загальної, так і спеціальної музичної освіти є: а) вправи з вокального та інструментального інтонаційного «прочитання» ритмічних графем, метод ритмодекламації; б) вправи з вокального та інструментального інтонаційного прочитання звуковисотного графем, ладова і абсолютно-стройова

сольмізація[в) спів і гра по нотах а prima vista[г) графічна фіксація мелодії (запис по пам'яті, диктант)[Розглянемо ці методи по порядку.

Почнемо з ритмодекламації[На думку багатьох фахівців, краще за все починати освоєння класичної музичної нотації з освоєння знаків фіксації ритмічної структури[Це виправдано тим, що алфавітом в класичній нотації виступають саме графеми тривалості звуку[Не найкращий, хоча і можливий за певних умов, спосіб освоєння графем ритму полягає в пред'явленні учням відразу всієї системи кратних мензуральній відносин музичних тривалостей. Такий варіант ми знаходимо в багатьох виданнях «Музичної грамоти» минулого століття (Додаток)[

Для дорослих учнів, які вже мають деякий досвід сприйняття нотного тексту, така схема зазвичай є зрозумілою[Але – відмітимо такий парадокс – чим більше вона зрозуміла, тим менше вона потрібна[Зате школяреві початкових класів вона мало що говорить.Молодші школярі не пов'язують її з живим інтонуванням[Вони сприймають цю схему і запам'ятовують її як окремий предмет музичного навчання[Тому ефективність наочного зображення системи метричних відносин залежить від ряду умов[

На початковому етапі навчання подібні схеми мало корисні. Довший, але також і більш ефективний шлях полягає в поступовому розширенні кола освоєних ритмічних формул (за висловом В[Брайнина – патернів [27])[Спочатку мають бути освоєні найпростіші ритмічні патерни: ряд однакових тривалостей і комбінації відносин сусідніх елементів довготного алфавіту: четверо – дві восьмі, половинна – дві чверті і т. д. Форми освоєння цих елементів можуть бути самими різними[Найбільш вживані з них такі:

а) Спів знайомої мелодії з одночасним відтворенням її ритму за допомогою шумового інструменту і спостереженням її графічного запису (тобто, «читання» відомого тексту з рельєфним виділенням його ритмічної структури);[

б) Відтворення ритму знайомої мелодії ударами долонь або на шумових інструментах без співу чи іншої інтонаційної підтримки;[

В) Відтворення ритму різних патернів, представлених в графічному записі (на таблиці, окремих картках)□

Самі ритмічні формули повинні бути багаторазово і всебічно «опрацьовані» і, внаслідок цього, добре знайомі учням. У цьому випадку формується і зміцнюється вміння швидко розпізнавати ритмічну формулу і адекватно на неї реагувати дією.

На окрему увагу заслуговує прийом *ритмодекламації* нотного тексту□Він наполегливо рекомендується в методичній літературі. Під ритмодекламацією (Н□Кьон говорить в подібному сенсі про «ритмоінтонаційні вправи» [95, с. 86–89]) розуміється таке освоєння ритмічних структур музичного інтонування, коли вокалізація або позатональне акустичне відтворення (декламація) музичного тексту відбувається за допомогою умовних складів□Значеннями таких складів є релятивні метроритмічні властивості відповідних звуків□

Для потреб педагогіки достатньо, щоб найтриваліший тон містив в собі 16 елементарних тривалостей, прийнятих за одиницю метричної системи□Іншими словами, ряд кратних тривалостей від «цілого тону» до «однієї шістнадцятої» виявляється достатнім для забезпечення потреб педагогічного процесу освоєння музичної грамоти□Вибір складів для ритмодекламації визначається трьома вимогами□Перша вимога – зручність, легкість проголошення складу□Друга вимога така: фонетична форма складів має бути в чомусь подібна формальним відношенням звуків. Отже, бажано, щоб склади ритмодекламації були іконічними знаками□Третя вимога полягає в тому, щоб склади становили нескладну знакову систему, яка ясно виявляє координацію і субординацію елементів□Наприклад: склади з голосною «і» позначають тони, коротші в порівнянні з тими тонами, які позначаються складами з голосною «а»; подвійне продовження гласної фонемі відповідає більшій тривалості тону (скажімо, склад «та» означає чверть, а склад «та-а» – половинну тривалість).

У нашій методиці ми використовували склади ритмодекламації, запропоновані в роботі В. Коваліва [97, с. 56] (Додаток 2.5)

Зауважимо, що при всій логічності, стрункості і завершеності пропонованого підходу до складової ритмодекламації, його ефективність обмежена високим ступенем раціональної складності системи.

Тепер розглянемо вельми корисний метод освоєння музичного письма, основою якого є комбінаторні дії з інтонаційно-ритмічними формулами і графічними елементами, що їм відповідають.

Цей метод широко поширений у початковому навчанні буквенному письму та простим арифметичним діям. Його суть полягає в тому, що у кожного школяра є набір (умовно його можна назвати «касою букв, складів, цифр та знаків дії»). Із цим набором кожен учень може працювати самостійно, активно, творчо, швидко накопичуючи досвід осмислення і застосування елементів.

Аналогічні набори рекомендують використовувати і вчителя музики. Бажано, щоб у кожного учня був свій набір карток з накресленими на них окремими нотами і нотними формулами. Багато авторів методик по «сольфеджіо» (Н. Андреева, Н. Ветлугіна, Н. Кьон, О. Островський та ін.) пропонують використовувати такі набори карток для навчальної гри в лото. В процесі гри учні згадують відому їм мелодію пісні, або слухають нову мелодію, а потім «викладають» на столі за допомогою карток графічний еквівалент її ритмічної структури.

Позитивним також є те, що ця форма може бути використана в якості підмоги у творчій роботі учнів, в їх самостійному складанні і подальшому інтонаційному відтворенні оригінального ритмічного малюнка. Наступний крок в алгоритмі освоєння класичної нотації – формування уміння прочитувати звуковисотні графічні символи, тобто – озвучувати найбільш специфічну сторону граматичної організації музичної мови.

Як і щодо ритмічної сторони записи, в цьому напрямку слід починати з виконання по нотах невеликих і добре знайомих мелодій. При цьому корисно

підкріпити процес зорового простежування записи за допомогою послідовного вказівки (олівцем у зошиті або підручнику, указкою на дошці або таблиці) на відповідний нотний знак. Цей прийом споріднений читанню словесного тексту по складах і за допомогою указки на уроках мови.

Надзвичайно важливою формою роботи є освоєння найбільш поширених інтоном музичної мови, представлених у вигляді патернів на таблицях, картках, малюнках в підручнику або іншим способом. Вибір початкового комплексу інтоном залежить від низки чинників. Перш за все – від етнокультурного контексту освітньої роботи. Найбільш важливими інтонами в західноєвропейській культурі є мелодійні ходи, побудовані на діатонічних ступенях мажорного ладу: рух по тонах мажорного тризвуку, оспівування стійких ступенів (в цих ладових умовах стійкими є 1, 3 і 5 ступені ладового звукоряду). В лексиконі фольклорної музичної мови слов'янських народів ці інтонами не мають провідного значення. Тому їх коло потребує розширення за рахунок аналогічних інтоном діатонічного мінору, міксолідійського і дорійського ладів.

Для формування музично-лексичного тезаурусу учнів китайських шкіл найважливішими інтонами будуть ходи на квінту і кварту, а також терцеві-секундні звороти, характерні для ладів пентатоніки. Другий чинник вибору інтонацій та відповідних графем – це жанрово-стильова орієнтація навчання. У минулих століттях в багатьох європейських школах найпершим репертуаром музичної освіти були мелодії церковних піснє співів. Вони, доречі, і сьогодні виступають в тій же якості в конфесійних школах. Даний музичний матеріал передбачає освоєння інтонаційних оборотів в гексахордових ладах, які не мають опори на акорди-тризвуки.

Коли музична освіта ставить на чільне місце прилучення дітей до фольклору і традиційної культури, це диктує свій вибір провідних жанрів і стилів. Така орієнтація обумовлює, в свою чергу, прийняття відповідної музично-мовної системи, зокрема – тезаурусу інтоном. Від цього залежить і коло графічних знаків, прийнятих до вивчення на початковому етапі.

Форми роботи з відібраними елементами аналогічні формам освоєння ритмічних інтоном і графем. Необхідно тільки усвідомити особливі можливості застосування додаткових знакових систем – складової і жестикуляційної, які дозволяють здійснювати операції перекодування графічного тексту.

Перший метод роботи в цьому напрямі визначимо як *синхроннезвучання стеження за нотним текстом* твору. Суть цього методу полягає в формуванні важливого уміння син естетичного сприйняття звукової форми та відповідного графічного тексту. Зокрема йдеться про уміння концентрувати і переносити увагу зорового сприйняття на кожен новий звуковисотний елемент форми, що з'являється у слуховому сприйнятті.

Для молодших класів рекомендується використовувати для цього завдання таблиці, або нотні схеми, подані в зошитах, або картки. Для старших класів ця робота може отримати більш модернізовану форму. Сьогодні в ресурсах інтернету можна знайти безліч відеозаписів класичних творів, популярних і народних пісень, в яких музична фонограма супроводжується синхронною демонстрацією на екрані нотного тексту твору. На жаль, нотний текст буває фрагментований не цілком коректно з синтаксичної і композиційної точок зору. В таких випадках він є непридатним для педагогічного використання. Тому бажано, щоб вчитель музики сам готував такого роду «відеокліпи». Це досить просто робиться за допомогою загальнодоступного програмного забезпечення.

Також дуже корисно залучити до цієї роботи учнів, які вдало користуються сучасним комп'ютерним «софтом» (інколи вони це роблять краще вчителя). Учні старших класів можуть виконувати подібні завдання самостійно (в школі чи вдома). Для цієї мети можна використовувати легкодоступні і безкоштовні програми цифрової обробки звуку, фотографій, відеоматеріалів (наприклад, прості для роботи програми «Microsoft Office PowerPoint», «Кіностудія», «Продюсер», «ФотоШОУ RPO» та ін.).



Виконання подібних завдань може бути вдосконалено за рахунок маркування в нотному тексті (за допомогою кольору і спеціальних ефектів) інтонаційних подій, які заслуговують особливої уваги, наприклад: акордів, мелодійних чи ритмічних зворотів, кульмінацій, кадансів, основних тематичних елементів композиції та ін.

Розглянутий метод дозволяє інтенсивно формувати музично-граматичну компетентність, оскільки він привчає загострювати слухову і зорову увагу на самих тонких деталях графічної фіксації форми, а отже і на тонких властивостях музично-інтонаційного процесу. Він також ефективно формує аналітичні уміння учнів і викликає додатковий інтерес школярів до музичної писемності.

Формуванню вміння уважно і коректно читати письмовий музичний текст можуть послужити дидактичні ігри. В рамках нашої методики пропонується гра «Мейстерзінгери» для учнів середнього шкільного віку. Мета цієї гри полягає в удосконаленні вміння уважно спостерігати нотний запис і порівнювати його зі звучанням музичного твору. За допомогою даної гри мають отримати розвиток моментальна музична пам'ять, навички синхронного сприйняття звукової форми і графічного тексту, асоціації графем нотного тексту і морфем музичної мови.

Перед початком гри вчитель знайомить школярів з історичним явищем Мейстерзангу, демонструє ілюстрації (портрет Ганса Закса, зображення сцени змагання співаків) [124, с. 60–72]. Головний пункт в оповіданні вчителя – роз'яснення цехової традиції змагання майстрів. За умовами цього специфічного змагання, виступ співака обов'язково оцінюється іншим фахівцем – так званим «лічильником». Завдання останнього – уважно стежити за формою твору, що виконується (імпровізується майстром) і відзначати всі відступи від суворих формальних правил, прийнятих представниками даного цеху. Для наочності бажано продемонструвати учням фрагмент з 1-го акту опери Р. Вагнера «Нюрнберзькі мейстерзінгери».

Далі вчитель пояснює правила гри. Загальна ідея гри полягає у тому, щоб уважно стежити, користуючись нотним текстом, за розгортанням звукової форми музичного тексту (пісні, або невеличкої інструментальної п'єси) і виявляти усі моменти розбіжності між записом і звучанням. Також потрібно виявляти деталі запису, які відповідають (або не відповідають) заздалегідь обумовленим інтонаційним подіям (наприклад, появі інтонемі оспівування стійкого ступеня ладу, ритмічного патерна синкопи, акордової форми зменшеного тризвуку тощо).

Варіанти реалізації цієї ідеї можуть бути різними. Початковий варіант є таким: учитель, виконуючий твір, навмисно робить «помилки», а учні відзначають їх (наприклад, плесканням долонь). Інший варіант: клас ділиться на дві команди, одна з них призначає виконавця («співака») і пропонує іншій команді партитуру твору, в якій спеціально допущені розбіжності з виконуваним текстом. Інша команда призначає двох «лічильників». Один з них, помітивши помилку, позначає цей момент плеском долонь (вірна реакція нагороджується 1 балом). Його партнер має підкреслити в нотному тексті той нотний знак, що розійшовся зі звучанням (якщо це виконано правильно, то він отримує ще 1 бал). Після того, як твір відлунав, обидва «лічильника» можуть порадитися і внести виправлення в нотний запис, тобто привести її у відповідність з тією формою, яку вони сприйняли на слух. За правильно визначений параметр інтонаційної форми, що потребує корекції, команда отримує 2 бали, за точну поправку – 5 балів. Кожна помилка, пропущена «лічильниками» приносить 1 бал команді співака. Можливий також варіант гри, коли 2 команди одночасно слухають запис музичного твору. У цьому випадку момент помилки не відзначається звуковим способом (плесканням або іншим звуком). Учні працюють безшумно, уважно прислухаючись до звучання мелодії. А потім подають свої роботи вчителю.

Є можливість запропонувати й інші ігри на кшталт «гра за правилами» з визначеним кінцевим результатом. Заздалегідь скажемо, що такі ігри

можуть слугувати також засобом педагогічної діагностики музично-граматичної компетентності.

У побудові методики навчання навичкам читання нот особливо важливе місце займає *метод сольмізації*. Сольмізація буває ладовою (точніше – ладово-звукорядною) і абсолютною (точніше – абсолютно-стройовою). Як вже говорилося вище, у мистецькій педагогіці протягом багатьох років велася і ведеться сьогодні дискусія про те – якому з цих видів сольмізації слід віддати перевагу. Це питання важливе і для навчання музичної писемності. Рамки дисертації не дозволяють детально розглянути зміст цієї дискусії і аргументувати вибір нашої методичної позиції.

Оскільки наша методика націлена на освоєння класичної нотації (ця мета, наголошуємо, має культурні підстави), доцільно послуговуватися дослідженнями тими педагогів-методистів, які рекомендують поєднувати гідності обох видів сольмізації.

При поєднанні двох видів сольмізації в одному музично-графічному тексті останній може набувати вигляду «білінгви», тобто, корпусу, що складається з двох умовно тотожних по семантиці мовних побудов на різних мовах. Нотний запис звукоряду на 5–лінійному нотному стані з підписаними складами релятивної сольмізації являє собою типову білінгву. Подібні тексти, за умови їх включення в педагогічний процес, виявляють себе амбівалентно. З одного боку, вони створюють ментальний дискомфорт (іноді значний, особливо для молодших школярів). Разом з тим, такий дискомфорту – не катастрофа. У тому разі, коли він долається, музична свідомість учня виходить на новий, значно вищий рівень розуміння будови музичної мови. У свідомості школярів з'являється образ розміреного звуковисотного простору, в якому існують і вільно переміщаються вгору і вниз ладові звукоряди різної якості.

Основним способом подолання білінгвістичного дискомфорту є вправи, що привчають до двосторонньої оцінці музичної форми, яка сприймається на слух і спостерігається в нотного запису. Із цієї тези

впливає, що освоєнню класичної писемності в принципі не шкодять склади чи інші знаки ладових ступенів. Потрібно лише методично коректно вибудувувати білінгвістичний семіозис.

У запропонованій методиці передбачено використання наступних двомовних форм навчального інтонування:

1) Спів по нотах гексахордових звукорядов різного інтервального складу (мінорного мажорного, дорійського, міксолідійського) від різних абсолютних положень з релятивними найменуваннями ступенів.

2) Спів по нотах невеликих музичних фраз в різних ладах з релятивними іменами ступенів. При цьому використовуються фрази, засновані на найважливіших морфемах в тому чи іншому ладу: рух по тонах тризвуку в мажорі і мінорі; інтонація низхідній секунди і терції («зо–на», «зо–ві»); оспівування першої, четвертої та п'ятої ступенів в ладах народної музики та ін. Першим кроком в подібних вправах має стати обговорення абсолютних стройових значень початкового тону, кульмінації, кадансових зворотів. Далі бажано прочитати, а потім заспівати всю мелодію від початку до кінця з використанням абсолютних значень тонів. Після цього можна обговорити ладові властивості структури мелодії, «прочитати» її і заспівати за допомогою релятивних складів. Послідовність дій можна варіювати, що також має сприяти звиканню до двомовного розуміння звуковисотної структури.

3) Для створення міцних і, в той же час, гнучких теоретичних уявлень учнів про висотних властивості тонів і інтонацій ми рекомендуємо гру «Шифрувальник». Цій грі вчитель музики, в міру своєї уяви, може надати риси романтики. Наприклад, можна уявити і яскраво охарактеризувати обставини діяльності розвідників у тилу ворога.

Мета гри: в процесі виконання ігрових завдань школярі мають звикнути до того, що в системі музичної писемності використовуються різні форми кодування висоти і тривалості тонів, і що дана обставина вимагає від них уміння транскодувати текст, тобто, переводити його з однієї системи

знаків в іншу. У процесі гри мають закріпитися навички абсолютного і відносного «прочитування» графем традиційної лінійно-мензуральної фіксації музичної форми. Також має сформуватися чітке уявлення про кореляцію цих знакових систем і розвинути вміння їх узгоджувати на практиці.

Суть гри полягає в наступному. Організуються дві команди. Учні в кожній команді вибирають двох представників, які грають роль розвідників. Кожна команда складає або підбирає з числа знайомих пісенних мелодій «секретну інформацію», яку фіксує за допомогою абсолютних знаків. П'ятилінійний нотний запис стає відомим розвіднику. Але він може передати інформацію про «секретну» музичну форму «своїм» тільки за допомогою транскодування – переведення в знаки релятивної складової системи. Ритмічна структура може бути зафіксована нотами (простий варіант) або також зашифрована за допомогою умовних складів-імен (більш складний варіант). Завдання команди, яка прийняла «шифровку», є в тому, щоб перекодувати її в класичні нотні знаки і «доповісти командуванню», тобто – проспівати або зіграти на інструменті. Бали нараховуються «розвіднику» за правильне кодування, «групі шифрувальників» за декодування тексту і групі розвідників-інтерпретаторів, які мають проспівати або виконати мелодію на інструменті. Команда протилежної сторони також може отримати бали, якщо помітить помилки на будь-якому з етапів транскодування і звукового декодування «секретної» інтонаційної форми. Можливі й інші варіанти втілення тієї ж самої ідеї гри.

Метод використання *ручних знаків* □ Як ми переконалися на досвіді, ручні знаки допомагають формуванню уміння читати музично-графічний текст аніж не більше, ніж хейрономія або метод «Гвідової руки» □

Ті знаки, що мають передавати мензуральні значення тонів (тобто, відповідати «цілим нотам», «половинним», «четвертинним» тощо) здаються невиправданим ускладненням завдання декодування ритмічного малюнку музичної форми. Усі подібні знаки походять від іконічного принципу

хейрономії. Однак, у своїй педагогічній модифікації вони отримують якість абстрактних символів. Щоправда, деякі педагоги-методисти намагаються придати ручним знакам тривалості тонів іконічні риси. Для цього вони уподібнюють їх графемам тривалості класичного письма. Вважаємо, що це принципово помилкове рішення проблеми. Слід віддати перевагу тим знакам, які уподібнені не іншим умовним знакам, а іконічно відповідають звуковій формі. Саме такими є хейрономічні жести та лінійні графічні форми.

Інша справа, якщо за різними обставинами (скажімо, типом освітнього закладу, вимогами освітньої програми) учні освоюють тільки релятивну нотацію. В цьому випадку можна використовувати ручні знаки, що позначають не тільки ладові ступені, а й метричні значення тонів. Цей спосіб зручно застосовувати в Китаї, оскільки в побуті мають найширше розповсюдження ручні знаки чисел від одного до десяти (Додаток).

Наша методика все ж чітко спрямована на освоєння сучасної європейської нотації і письмової музичної культури. Тому в межах даної методики можливо відмовитися від релятивних ручних знаків тривалості.

*Спів і гра по нотах.* Один з основних прийомів, який обов'язково використовується в методиці формування музично-граматичної компетентності – спів «по нотах». Про цю форму говорять всі музиканти-педагоги: «діти повинні перш за все навчитися стежити за нотним записом і співати пісню, що розучують, по нотах» [188, с. 248]. Практика показує, що домогтися чіткого виконання учнями цього завдання не так легко. Якщо клас співає, дивлячись на нотний запис, представлений на дошці, або на екрані проектора, то в цьому є свої переваги і свої недоліки. Перевага полягає в тому, що вчитель може вказувати на ті ноти, які в даний момент співаються. Цим полегшується дія стеження за нотним записом. Негативно те, що учні часто відволікаються від дій вчителя, переводять погляд на ті елементи запису, які чомусь зупиняють або захоплюють їх увагу. Багато хто з учнів стежить за нотним записом механістично-байдуже.

Тому доцільно використовувати запис мелодії, з яким учень може працювати індивідуально. Це може бути приклад в його зошиті або підручнику. В такому разі кожен учень може при співі мелодії вказувати олівцем або пальцем на відповідний нотний знак. Тут погано те, що вчитель не може контролювати правильність виконання цих дій всіма учнями. Але цей недолік компенсується високою активністю учнів і кращим закріпленням уміння. Майже усі сучасні підручники музики враховують необхідність подібної форми роботи. Вони включають зразки пісень, призначених для попереднього вивчення і подальшого виконання «по нотах». Головним методом роботи з такими зразками є спів, який супроводжується переглядом записи і відповідною жестикуляцією.

Найвищі рівень вміння декодування музично–письмового тексту – це спів і гра по нотах *a prima vista* (буквально – з першого погляду), або як ще кажуть – читання нот «з аркушу». Цьому питанню музична педагогіка приділила чимало уваги, особливо щодо підготовки професійного вчителя музики в класах музичного інструменту, вокалу, сольфеджіо (роботи Т. Беркман, Ф. Брянской, Р. Верхолаз, Я. Гельфанда, Т. Камаевой, З. Квасниці, Г. Шахова та ін.).

В умовах загальноосвітньої школи спів та гра на інструменті з листа не є практично актуальними видами музичної діяльності. Реальне значення має лише момент першого знайомства учнів з нотним текстом нового, невідомого їм твору, який їм належить втілити в звучанні. Навряд чи можна розраховувати на те, що переважна більшість учнів вийде на рівень навичок вокалізації нотного тексту «з першого погляду». Однак школярам може бути під силу і навіть до смаку самотійно декодувати початкові або каденційні фрази, деякі важливі в композиційному відношенні і неважкі для інтонування звороти мелодії. Інтонування *a prima vista* в навчальній ситуації завжди вимагає підготовки, підказки, допомоги вчителя. Саме за умови підготовленості дії, інтонування *a prima vista* може стати коректною формою, що приносить естетичне і моральне задоволення самим учням.

Одним із методів оволодіння умінням читання нотного тексту є застосування форми «Караоке» Цей новомодний вид музикування став вельми поширеним у зв'язку з появою загальнодоступної відео звукової апаратури. В сьогоdnішньому вигляді караоке являє собою спів під акомпанемент записаного інструментального супроводу з підказкою слів пісні, яка демонструється на екрані відеоплеєра або на дисплеї комп'ютера. Можна дещо змінити характер такої форми музикування і замість слів подавати на екран нотний текст. Учень, якій співає пісню мусить замість тексту артикулювати складові найменування тонів мелодії за абсолютною або релятивною нотацією. Перший варіант є більш простим. Другий – має дуже високий рівень складності, тому що в процесі вокалізації учень має декодувати графічні знаки в інтонаційну форму і паралельно з тим перекодувати музичні графеми в умовні вербальні знаки (назви ладових ступенів). Дана форма може слугувати тестом, який свідчить про найвищий рівень сформованості музично-граматичної компетентності.

*Графічна фіксація мелодії* Високий рівень оволодіння писемною музичною культурою передбачає вміння записувати музику. Зрозуміло, що створення самооцінних музично-графічних текстів, написання партитур, технічна фіксація артефактів усної музичної культури не входять до завдань загальної музичної освіти Разом з тим, деякі прості початкові вміння і навички музичного письма доцільно формувати в загальноосвітній школі.

Педагогами-дослідниками (Н Бергер, В. Брайнін, О. Ростовський) встановлено, що графічні дії учнів, спрямовані на схематичне відображення музично-звукових форм, сприяють чіткому засвоєнню елементів і граматичних закономірностей музичної мови Отже, не варто відмовлятися від мети формування у школярів умінь користуватися графічними засобами для запису музики. Треба лише визначити можливі межі та доцільні форми такого напрямку педагогічної роботи.

Найбільш уживаним уцьому руслі роботи є метод *музичного диктанту*. Він репрезентований різними форми, що мають різний ступінь складності та



різне дидактичне спрямування. В будь-якому разі кінцевим «продуктом» диктанту є деякий текст, причому не тільки музично-графічний. Можливими формами є:

1. Усний кінематичний диктант, коли музично–звукова форма декодується за допомогою жестів. Жести можуть належати до різних знакових систем. Вони можуть являти собою, наприклад, ручні знаки ладових ступенів (в контексті релятивного підходу), або відтворювати рухи диригента (хейрономія).

2. Комбінований кінемо-графічний диктант, коли учні жестама, які субординовані темпоритму мелодії, вказують на ступені схематичного зображення ладової «сходинки». Така форма координує звучання, жест і візуальний образ.

3. Графічний диктант, коли звуковий текст декодується за допомогою виключно графічних дій.

4. Кінематичний диктант із звуковою підказкою (йдеться про синхронне озвучування мелодії, яка «диктується» вчителем, на ксилофоні, металофоні, цитрі, електроклавіатурі, фортепіано тощо.

У загальноосвітній школі музичний диктант мусить займати саме скромне місце. Практичне значення мають лише елементи цього виду діяльності, що націлені на розвиток загальних музичних здібностей (але не професійного вміння). Успішний графічний запис музичної форми може бути здійснений тільки на основі чітких слухових і м'язово–моторних уявлень, чітких зорових образів музичних графем. Допомогу в цьому процесі можуть надати отримані в процесі освіти теоретичні уявлення (зокрема – знання абстрактно-теоретичних значень і найменувань графем).

Важливим компонентом роботи в цьому напрямку можуть стати ігрові методи. Тут можуть стати у пригоді логічні та професійно-рольові ігри.

Для школярів старших класів можна запропонувати комбінаторну гру, аналогічну популярній серед молоді головоломці «пазл» (від англ. Puzzle – головоломка, ребус, мозаїка). Мета гри – навчити учнів уважно аналізувати

нотний текст, встановлювати закономірні зв'язки між його елементами, пов'язувати елементарні графеми (ноти, такти, ремарки) з уявленням про синтаксичні та композиційні структури, привчатися до охоплення архітектоніки музичного твору. Умови гри дуже прості. Потрібно уважно розглянути сторінку нотного тексту. Потім – прослухати, як звучить даний фрагмент (варіант – проспівати, зіграти на інструменті). Далі потрібно скласти цей текст з його фрагментів. Можливі варіанти, коли гравцеві надається підказка у вигляді розташованого поруч цілісного тексту, або (більш складний варіант) у вигляді повторних звукових демонстрацій мелодії. Звичайно, така гра потребує попередньої роботи вчителя, який має продумати масштаб твору, міру складності нотного тексту. Він має так розрізати картку нотним текстом, щоб зміст елементів та контури розрізів свідчили про коректність або помилковості з'єднання. Найбільш здібним учням старших класів можна доручити збір нотного тексту невеликого твору, записаного на 2-х нотних станах, з елементами багатоголосся або гомофонно-гармонійної фактури.

Зауважимо, що сучасна електронна техніка, зокрема комп'ютер надає нові широкі можливості використання засобів музичної графіки в навчальному процесі. Сучасні музично-графічні редактори, такі як «Sibelius» або «Finale», дозволяють створювати партитури будь-якого рівня складності. Комбінаторний принцип, на якому ґрунтуються усі електронні редактори, значно полегшує завдання графічної фіксації музичного тексту. Замість накреслення кожного окремого знаку, комп'ютер дозволяє здійснювати підбір графем.

Можна сказати, що комп'ютерний нотний редактор має своєрідний дидактичний потенціал. Так, скажімо, «розумна» машина перешкоджає появі грубих помилок, недоречностей в нотному записі. Вона вказує на помилку в запису і навіть виправляє її. Більше того, в останніх версіях найкращих нотних редакторів передбачені можливості стилізації запису «під старовину». Хоча уніфіковані графеми не дозволяють досягти якості

художньої оригінальності, цей недолік компенсується тим, що електронно-графічні засоби стилізації сприяють створенню каліграфічної партитури, забезпечують її естетичність□

Тепер охарактеризуємо методи освоєння художнього потенціалу та культурного сенсу музичної писемності.

На жаль, в музично-педагогічній літературі ми не знайшли прямого визнання і обговорення відношень між музичним письмом і художньою культурою. На нашу думку, дослідження цих відношень та їх врахування в педагогічній роботі – не просто своєрідна «лакуна», яку потрібно заповнити, а перспективний напрямок оновлення методики музичного навчання.

На сьогодні, практиці викладання музики в школі панує думка, що музичне письмо – це лише графіка, яка має утилітарне, суто технічне значення в процесі навчання. Учителі не звертають уваги на естетичні та виражальні можливості музичного письма□Однак в навчальному процесі можна і бажано використовувати естетичний та художньо-виражальний потенціал музичної графіки□Якщо процес музичного навчання буде спроможним пробуджувати естетичне ставлення не тільки до самої музики, а й до її візуальної фіксації, нотна грамота, читання й написання нот перестануть бути в очах школярів нудною, важкою і відчуженою від музики діяльністю.

Як зазначалося раніше, важливою умовою формування такого відношення учнів до музичного письма є оточення школярів значною кількістю естетично привабливих музично-графічних текстів. Така вимога висувається, перш за все, до якості нотних прикладів у підручниках з предмету «Музика».

Особливо це стосується навчальної літератури для початківців, для учнів дошкільного та раннього шкільного віку□Нотні тексти в підручниках і посібниках мають бути чіткими, крупними, красивими. Музичні твори, наведені в підручниках бажано супроводити барвистими, яскравими, виразнимиграфічними та живописними ілюстраціями, зробленими з хорошим

художнім смаком. Можливо також застосування оригінальних творів живопису і графіки в репродукціях □

Важливо, щоб з іконографічної точки зору музична графіка відповідала звуковому і сенсомоторному процесам. Вона має чітко являти зору відповідні концепти (специфічні поняття музичної мови) □ Йдеться, наприклад, про метроритмічну організацію інтонування, зокрема: а) про виділення тактів, тактових часток, модусів, інших метричних орієнтирів, б) про ясну візуальну презентацію ритмічної структури двох синтаксичних рівнів – тонового і фразового. Звуковисотна організація музики також мусить бути ясно представлена нотною графікою. Це стосується, наприклад, вимоги чіткого розрізнення в графічній формі поступового та стрибкоподібного руху.

Вибір знакової системи фіксації кожного конкретного зразку музичного мистецтва має відповідати його жанрово-стильовій природі і мовній організації □ Ця вимога відповідає прийнятому принципу культуровідповідності □ Недоцільно, скажімо, записувати за допомогою букв, ієрогліфів або цифр багатоголосну фактуру хору чи оркестру □ Втім, цілком доречно використовувати цифровий запис як засіб, що полегшує підбір акомпанементу до мелодії популярної пісні □ Тому, в процесі музичного навчання старшокласників цілком доречно ознайомлення з системою буквено-цифрового запису акордів (в найбільш спрощеному, універсальному, уніфікованому варіанті) □

У середніх класах передбачається знайомство з історичними системами музичного письма: а) давньогрецькою буквеною, б) старокитайською ієрогліфічною, в) невменною західноєвропейською, г) квадратно-мензуральною, д) засобами нотації партій ударних інструментів, е) сонористичним та алеаторичним письмом. Кожний історичний тип запису освоюється в єдності з досвідом музичного сприйняття творів відповідного історичного стилю, в контексті творів інших видів мистецтва, які відповідають цьому стилю, а також – за можливістю – практично, в процесі живого вокального або інструментального музикування.

Дієвим методом формування художньо-естетичного ставлення учнів до музичного письма є практика самостійних творчих завдань, наприклад – графічних робіт в стилі певної історичної системи музичної нотації□

Пропонована методика передбачає особливе ставлення вчителя до музично-графічних робіт школярів. Вчитель мусить звертати особливу увагу на якість самостійно виконаних школярами робіт з графічної фіксації музики (зазвичай, музично-педагогічна практика обмежується лише вимогою правильності і повноти запису)□Для загального музичної освіти точність і повнота фіксації сторін і властивостей музично-інтонаційної форми не є основною метою (така мета принципово важлива для професійного навчання)□Це дозволяє перенести акцент на естетичні властивості здійсненого учнем запису□Зокрема, в оцінці самостійних робіт учнів акуратність, естетична привабливість, художня виразність запису має оцінюватися нарівні з точністю□Це буде підвищувати мотивацію виконання усіх письмових завдань з музики.

## □Висновки до другого розділу

Використанийу дослідженні семіологічний підхід дозволив критично проаналізувати і оцінити традиційні підходи до навчання школярів музичної грамоти і, засвоївши їх положення, розробити методику формування музично-граматичної компетентності.

Особливості запропонованої методики полягають у наступному:

1. На початковому етапі навчання на основі вокального інтонування формуються міцні внутрішньо-слухові уявлення про найпростіші і найбільш частотні морфемі музичної мови національного фольклору, класичної та популярної музики.Освоєння морфем музичної мови (ритмічних і мелодичних патернів) стає підставою для послідовного введення в навчальну практику та освоєння школярами: А) жестових знаків (хейрономії, умовних жестових знаків, що відповідають простим ритмічним морфемам);□Б)

складових знаків – найменувань «атомарних» одиниць інтонування (ладо-функціональних прізвиськ і звуко-стройових імен); В) графічних знаків фіксації музично-інтонаційних форм, тобто нотної писемності в самому точному сенсі слова. Така стратегія навчальної роботи спирається на синестетичне сприйняття і асоціативне мислення, на принцип взаємної підтримки слухової, моторної і зорової пам'яті.

2. Формування музично-граматичної компетентності здійснюється в напрямку від іконічних до умовно-конвенціональних знаків. Це передбачає полегшення початкового етапу, його звільнення від сурових правил позначення, можливість використання ігрових форм.

3. Акцент на іконічних знаках музичної графіки підкріплений можливостями, які відкривають сучасні системи запису сонористичний і електронної музики. Особливо це стосується електронної музики, яка стає все більш доступною, демократичною і привабливою для творчого музикування школярів (найбільше в якості прикладного мистецтва, засоби створення звукового фону до фільмів, п'єс, слайдофільмів та ін.).

4. Методика передбачає формування естетичного ставлення до письмової фіксації музики. Це наближає знаки нотного письма до художніх знаків. Також передбачається формування культурно-сміслового ставлення до музичної писемності. Усвідомлення ролі музичного письма, його стилів, жанрів є дуже важливим чинником формування мотивації використання музично-письмових текстів, розвитку інтересу до музичного письма.

5. Запропонована методика дозволяє відновити інтерес, бажання, розуміння і на цій основі – вміння узгодити написання нот зі стародавньою традицією каліграфії.

6. Визначено принципи педагогічної роботи, покладені в основу розробленої методики (культуровідповідності; художньої доцільності; дидактичної доцільності, семіотичної доцільності, підготовленої сигніфікації музичних інтонем, вербального підкріплення музично-графічних знаків,

зв'язку процесу вивчення нотних знаків з музикуванням; художньої мотивації навчальних занять, що стосуються писемної музичної культури).

7. Визначено умови впровадження розробленої методики у практичну роботу (опора на ізоморфні знаки музичного письма; пріоритет дій читання і перекодування нотного тексту над письмом; технічна доступність завдань з читання, перекодування і графічної фіксації музичних текстів; застосування значного обсягу наочних зразків писемної музичної культури; ефективна демонстрація музично-письмового тексту; використання спеціальних робочих зошитів-прописів для навчання нотного письма; стимулювання точності, естетичної привабливості і художньої виразності читання і написання нотного тексту.

8. Розроблено комплекс методів і форм проведення занять з дітьми початкових класів загальноосвітньої школи на уроках музики і позакласних заняттях (на заняттях хорової та музично-театральної студії). До цього комплексу входять такі методи і форми: спостереження нотних знаків, використання візуально-кінетичних аналогів інтонаційних форм, створення приблизних графічних аналогів мелодії, ритмодекламація, сольмізація з використанням абсолютних або релятивних вербальних позначень, синхронне звучання стеження за нотним текстом, навчальні тести, рольові ігри «Мейстерзінгери» та «Шифрувальники», форма «Караоке», логічні ігри-змагання («музичне лото», «нотні пазли»), найпростіші види диктанту.

Освоєнню художнього потенціалу та культурного сенсу музичної писемності сприяє ознайомлення школярів із пам'ятками музичної каліграфії, естетичними зразками нотодрукування та графічними артефактами експериментальної музики, проведення конкурсів і виставок музично-графічних робіт.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [202; 203; 204; 207; 209].

## РОЗДІЛ 3. ЗМІСТ І РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ОВОЛОДІННЯ УЧНЯМИ СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСНОВАМИ ПИСЕМНОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

### 3.1. Організація експериментальної роботи

В експериментальній роботі були задіяні навчальні установи України і КНР. В діагностичному експерименті взяли участь учні школи мистецтв № 6 міста Одеси, учні школи педпрактики Одеської музичної академії імені А.В. Нежданової, студенти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» і Чернівецького педагогічного університету. Формувальний експеримент здійснювався на базі середньої загальноосвітньої школи № 26 міста Пекіна (КНР), а також школи мистецтв, контрольованої викладачами університету Внутрішньої Монголії (КНР). Усього в експерименті взяло участь більше 220 персон (школярів та студентів).

Із цього загального контингенту було обрано 158 учнів початкової школи, які пройшли педагогічну діагностику майже за всіма критеріями. За результатами першого статистичного зрізу 62 учні були потім включені в формувальний експеримент.

Експериментальна перевірка методики здійснювалася, головним чином, в процесі роботи з учнями першого класу загальноосвітньої школи. Вибір цієї вікової категорії обумовлений наступними міркуваннями. Найбільш важливий етап в освоєнні письмової музичної культури – початок цього процесу, коли формуються головні установки сприйняття, закладається емпіричний фундамент знань, кристалізуються перші теоретичні уявлення, складається мотивація і зароджується інтерес до музичного письма.

Однак не всі розроблені методи і форми можна було апробувати в роботі з учнями першого класу. Тому ми включили в експеримент також учнів четвертого класу загальноосвітньої школи.



Умови занять з предмету «Музика» в китайських школах відрізняються від умов, характерних для України. Викладачі музики в Китаї, по-перше, дуже відрізняються своєю попередньою підготовкою. Сьогодні в країні працює велика кількість вчителів, які отримали професійну освіту ще в третій чверті минулого століття. Велика частка з них вільно володіє цифровою нотацією, але дуже невпевнено працює з класичним нотним письмом. Система освіти в Китаї дозволяє вчителю музики, в залежності від умов, спиратися в своїй професійній роботі на масово-популярну цифрову нотацію. Більш молоде покоління вчителів музики, отримавши освіту на засадах європейської класичної традиції, використовує в роботі нотолінійне музичне письмо. Наслідком цієї ситуації є фактична неоднаковість музично-граматичної підготовки учнів різних музичних шкіл.

Для апробації нашої методики в середніх класах школи ми звернули увагу на категорію учнів, які навчалися музиці у початкових класах за більш традиційними методами. Такі учні розуміють цифровий запис мелодії (хоча мало хто може співати по цифрових нотах), але майже зовсім не орієнтується в лінійній нотації. Таким чином, ми мали підстави вважати, що з погляду знань класичної європейської нотації чисельна група школярів середніх класів школи подібна групі першокласників-початківців.

Зрозуміло, що у багатьох інших відносинах ці дві вікові категорії учасників експерименту суттєво різнилися. Загальний рівень інтелектуального розвитку, музичної підготовки, працездатності та інших властивостей учнів 4-их класів дозволяв вирішувати завдання експерименту дещо іншими методами і в іншому часовому режимі.

Експериментальна робота проводилася протягом 2014–2015 років. Отже, наприкінці його учасники стали учнями 2 и, відповідно, 5 класів школи. Експеримент здійснювався поетапно, у відповідності з наступним планом:

Табл. 3.1. Етапи і терміни здійснення експериментальної роботи.

	Етапи експериментальної роботи	Терміни
1	Констатувальний експеримент	2014
2	Етап формування базових знань і досвіду сенсомоторних дій.	09.2014– 12.2014
3	Етап формування вмінь музичного читання	01.2015– 04.2015
4	Етап формування вмінь музичного письма.	04.2015– 06.2015

Варто уточнити, що розмежування виділених етапів прийняте умовно. За задумом експерименту, етапи являють собою не стільки періоди часу, скільки логічні фази процесу освоєння музичної писемності. Тому наведені характеристики етапів вказують на їх специфіку, але не на весь їх навчальний зміст. Очевидно, що формування простих понять про музичне письмо, елементарних умінь читання і культурного осмислення нотного тексту починається вже на етапі накопичення емпіричного досвіду. Ймовірно і те, що деякі прості вміння відтворення нотних знаків з'являються (особливо у більш дорослих учнів) раніше, ніж розгортається етап формування умінь графічно фіксувати музично-звукову форму.

### 3.2. Діагностика музично-граматичної компетентності

Відзначимо, що в науково-методичній літературі діагностика умінь і знань, пов'язаних з музичним письмом розроблена вкрай слабо. Разом з тим, педагогічна практика потребує подібної діагностики. Потреба в контролі музично-граматичної компетентності приводить вчителів і методистів до емпірично побудованих засобів діагностики, які не відрізняються високою надійністю. А деякі з подібних спроб діагностики є некоректними і навіть шкідливими, оскільки певні засоби перевірки знань, умінь і навичок можуть небажаним чином впливати на процес навчання.

Так, наприклад, в мережі інтернет набули поширення тести, що перевіряють рівень володіння музичної писемністю у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. По-перше, навчання дітей дошкільного віку музиці навіть у спеціальних музичних школах може і мусить обходитися взагалі без застосування нот. По-друге, навчання нотному письму ні в якому разі не може бути відірване від звукових образів. Чисто формальне знання нот забирає дорогоцінний час занять і відводить убік від основних завдань.

Скажімо, вчителька РХісамова, рекомендує іншим педагогам приблизно півтора десятка завдань і вправ для учня-початківця у класі фортепіано. Ці вправи повністю позбавлені інтонаційного змісту. Наприклад, учневі задається питання: «Яка нота втекла?». Згідно з умовами тесту, дитина розглядає картки з нотами і запам'ятовує їх. Потім учитель змінює їх місцями. «Малюк вказує, що змінилося. Якщо будь-яка картка зникає, дитина вгадує, якої ноти не стало». Або є такий варіант завдання: «Що переплуталося?». На столі розташовані картки з нотами. Вони «...перевернуті «догори ногами» або «вниз головою», або дані у «дзеркальному» відображенні. Дитина має повернути ноту в правильне положення» [216].

Такого типу завдання дають мало толку. Вони націлюють сприйняття, мислення і пам'ять дитини на операції з графічною формою нотного знаку. Подібна вправа може мати сенс тільки як окремий засіб виправлення конкретної стійкої помилки учня в читанні нот. Як метод навчального тесту подібні вправи не корисні. Формулювання тестових завдань часто виконуються недбало, а іноді і теоретично безграмотно. Наведемо приклад: «Запитання: Скільки всього звуків в октаві? Відповідь: В октаві 12 звуків. На клавіатурі фортепіано в октаві також 12 звуків (7 білих клавіш відповідають 7-ми основним щаблям + 5 чорних клавіш, які відповідають більшості похідних ступенів)».

Така відповідь нав'язує учневі обмежене й неточне уявлення про октаву. Очевидно, що в октаві може бути скільки завгодно звуків. Октава на

фортепіано інтерпретується як «вмістилище» хроматичного звукоряду, де основним ступеням відповідають білі клавіші (очевидно, що тільки в деяких тональностях; в до-дієз-мажорі все йде рівно навпаки). Притому залишається незрозумілим – що мається на увазі під «основними ступенями»? [130]

Тестовим завданням самодіяльних інтернетівських напрацювань вчителів музики властивий один загальний недолік: більшість завдань перевіряє не наявність практичних умінь читати і писати музично-звукові форми, а допоміжні теоретичні знання про засоби музичної писемності.

Наприклад, трапляються тести, які містять питання такого роду: «З яких частин складається знак восьмушки? Як вони називаються?» (Правильна відповідь: «головка», «штиль», «хвостик») [там же]. Очевидно, що це є зовсім не ті знання, на які потрібно націлити увагу і розум учнів.

Коли китайські діти вивчають в школі ієрогліфи і вчать їх малювати, то зовсім не важливо – чи знають вони, що лінія, яку вони наносять на папір, називається «ліва відкидна». Важливо, щоб вони вміли це робити добре і міцно запам'ятали форму і значення всього знака. Те ж саме стосується і музики: якщо учень розрізняє нотні знаки різних тривалостей і може прочитати їх (тобто, уявити внутрішнім слухом, або озвучити), то це і є найголовніше вміння. Якщо ж на якомусь досить високому рівні володіння музичною писемністю вчитель вважатиме за потрібне обговорити з учнями питання про структуру музичних знаків, зайнятися порівнянням різних форм нотації, або різних шрифтів, то в такому випадку абстрактні найменування структурних елементів знака можуть стати корисними.

Виходячи з даної принципової установки, у пропонованій діагностиці завдання розглянутого вище типу зведені до мінімуму. А на першому плані знаходиться тестування умінь: а) впізнавати (розпізнавати) музично-знаковий об'єкт; б) правильно його прочитувати (чути внутрішнім слухом) або інтонувати; в) правильно використовувати знаки музичної графіки для фіксації музично-звукової форми.

Тести складені таким чином, що звукові форми мають переважно художній характер (взяті з видатних музичних творів), зіграні на музичних інструментах (використовувалися «семпли» звукового синтезатора), а графічні компоненти тесту виконані з особливою ретельністю, в певному графічному стилі, в характері певної художньої культури і, по можливості, з естетичною якістю.

Структурною основою педагогічної діагностики музично-граматичної компетентності послужила розроблена в першому розділі дисертації модель даного комплексного якості особистості. Зміст цієї діагностики схематично представлено в таблиці 3.2.

Як видно з наведеної таблиці, діагностика спирається на дворівневу систему критеріїв. Кожний з чотирьох основних критеріїв представлений, свою чергу, групою з трьох простих критеріїв, об'єднаних однією загальною якістю.

Перша група охарактеризована як «Базові знання». Уцьому випадку маються на увазі, по-перше, емпіричні знання (накопичений досвід сприйняття нотно-графічних знаків і відповідних музично-інтонаційних форм); по-друге – теоретичні знання щодо значень основного фонду нотних знаків (тобто, володіння поняттями, яким відповідають ті чи інші графеми).

Висновок щодо наявності та рівня базисних знань про музичну писемність здійснюється на підставі трьох простих критеріїв. Такими слугують:

- а) Емпіричні знання про основні графеми і типи їх з'єднання в музично-граматичний текст;
- б) Знання імен основних музичних графем;
- в) Теоретичне розуміння і володіння значеннями основних графем. Для всіх цих критеріїв передбачені кількісні показники, які встановлюються за результатами виконання тестових завдань.

Таблиця 3.2. Критерії і показники рівня сформованості музично-граматичної компетентності учня (особиста картка учасника експерименту).

Група критеріїв МГК	№	КРИТЕРІЇ музично-граматичної компетентності	ПОКАЗНИКИ	числовий показник	Рівень
<b>БАЗОВІ ЗНАННЯ</b>	a	Емпіричне знання основних музичних графем та їх типових сполучень	Число правильно ідентифікованих графем		
	b	Знання найменувань основних музичних графем	Число правильно названих графем		
	c	Теоретичне знання, розуміння значень основних музичних графем	Число коректних інтерпретацій графем		
<b>ПРОЧИТАННЯ НОТНОГО ТЕКСТУ</b>	d	Прочитання (озвучення) графічно зафіксованої ритмічної структури	Число помилок при виконанні завдання		
	e	Прочитання (озвучення) графічно зафіксованої звуковисотної структури засобом сольмізації	те ж саме		
	f	Прочитання (спів чи гра на інструменті) мелодії по нотах	те ж саме		
	g	Приблизна графічна фіксація музичної форми, що сприймається	Число розбіжностей між нотною графікою і звуковою формою		
	h	Звичайна нотолінійна фіксація мелодії	Число помилок в нотному тексті		
	i	Каліграфічне нотне письмо, вільна графічна фіксація музичної форми	Експертиза прагматичних, естетичних і художніх властивостей тексту.		

КУЛ БТУ РНА КОН ОТА ЦІА і ХУД ОЖ НЬО -ЕС ТЕТ ИЧН АМ ОТИ ВАЦ ІА	j	Знання про ставлення артефактів музичної писемності до певної культури	Число правильно визначених відношень між артефактом і культурним феноменом		
	k	Художньо-естетичне ставлення до нотного тексту	Анкета. Число позитивних відповідей та ступінь їх повноти.		
	l	Мотивація дій з музично-графічними засобами	Анкета. Число позитивних відповідей.		

Конкретно кажучи, показниками послужили: число правильно розпізнаних графем в запропонованому тестовому завданні (для критерію «а»); число правильно названих графем в тестовому завданні (для критерію «б»); число правильно встановлених значень для кожної з музичних графем, заданих тестом (для критерію «с»).

Друга група критеріїв музично–граматичної компетентності репрезентує вміння читати класичний нотний текст. З музично-семіотичної точки зору дана дія є декодуванням музично-графічного тексту. Конкретними критеріями тут виступають:

d) Уміння озвучити заданим способом (проговорити, проспівати на якийсь склад, «простукати» за допомогою інструменту-ідіофону, зіграти на якомусь інструменті) заданий ритмічний малюнок;

e) Уміння озвучити якимось заданим способом запропонований звуковисотний малюнок простої інтонаційної форми (заспівати на якийсь

нейтральний склад, просольмізувати, зіграти на клавійному чи іншому інструменті, заспівати зі складами-іменами ладових або стройових ступенів);

f) Уміння самостійно розучити незнайому задану мелодію і виконати її голосом або за допомогою інструменту (передбачається вміння декодувати знаки метроритмічної, звуковисотної, динамічної і фразової структури).

Показником успішної зміни якості музично-граматичної компетентності за даними трьома критеріями служить число помилок, допущених під час виконання тестових завдань.

У третю групу критеріїв, що характеризує уміння графічно фіксувати (записувати) музичну форму входять:

g) Здатність приблизно фіксувати за допомогою засобів чорно-білої або кольорової графіки структуру музичної форми, що сприймається слухом (Показником для цього критерію є ступінь відповідності графічного і звукового «малюнків»);

h) Уміння фіксувати за допомогою мензуральній-ритмічних знаків в тактовою-метричній системі конкретний ритмічний малюнок мелодії;

i) Нотолінійний запис мелодії. На відміну від академічних диктантів, в даному випадку мова йде про записи знайомих мелодій відповідно до певного алгоритму. Для другого і третього критеріїв цієї групи показником ступеня сформованості є число помилок, допущених в зафіксованому нотному тексті.

Четверта група критеріїв позначена як здатність до культурної конотації музично-графічного артефакту, що сприймається, і наявність художньої мотивації дій з нотним текстом. Конкретними критеріями в цій групі є:

j) Знання про відношення конкретних музично-графічних артефактів до тієї чи іншої письмової музичної культури. Показник для даного критерію – число правильно встановлених відповідностей між конкретними нотними текстами і певними музично-письмовими культурами;



к) Здатність до естетичної оцінки нотного тексту та каліграфічного нотного письма. Показник такої якості встановлюється за допомогою експертизи естетичних і художніх властивостей створеного учнем нотного тексту;

л) Сформованість художньої мотивації творчих і пізнавальних дій з музично-графічними засобами, інтерес до їх освоєння. Показником слугує число позитивних відповідей в анкеті-опитувальнику.

Таким чином четверта група критеріїв оцінки сформованості музично-граматичної компетентності найбільшою мірою і безпосереднім чином пов'язана зі специфічними принципами розробленої методики, а саме – принципами культурної доцільності, художньо-творчої та пізнавальної активності учнів.

Ці критерії ми вважаємо дуже вагомими. Як було встановлено в процесі констатувального експерименту, у школярів виявляється помітна недовіра або антипатія до музичної писемності, а також готовність відмовитися від вивчення нотної графіки. Ми припустили (це припущення можна розглядати як робочу гіпотезу), що причина такого ставлення полягає не в психологічній труднощі нотного письма (воно в принципі не важче, а легше словесного, бо містить іконографічні елементи), а в недосконалій методикою навчання, зокрема – в схоластичності, умоглядності занять.

Тепер охарактеризуємо самі завдання педагогічної діагностики.


Спочатку розглянемо серію тестів, що визначають рівень базових знань, необхідних для освоєння музичної писемності. Для визначення наявності емпіричних знань музичних графем був використаний наступний тест. Він представляє собою композицію різних графічних форм: знаків писемності маловідомих в Україні та Китаї мов (наприклад – букв хінді, арабського, грузинського, вірменського алфавітів), фізико-технічних і логіко–математичних символів, вільних накреслень абстрактного живопису (Додаток 3.1)

Учаснику експериментального діагностування пропонувалося подивитися на композицію і вказати на знаки музичного письма. Кожному надавалася по три завдання такого роду. На кожне завдання відводилося по 5 хвилин. У першому завданні знаки музичної писемності становили 50% від загального їх числа в композиції, в другому завданні – 25%, а в третьому – 10%. Зниження частки музичних графем пояснюється тим, що з кожним новим етапом проведення тесту виростає впевненість випробуваного в тому, що він правильно розуміє суть завдання, а також з тим, що в процесі вирішення набувається досвід, розширюється емпіричний обрій і формується гностична мотивація. Іншими словами, даний тест має навчальний характер.

На цій підставі він включений в методику формуючого експерименту. При безпомилковому визначенні музичних графем, якщо помилки не перевищували 10% загального числа відповідей, учень отримував 3 бали, що відповідає високому рівню сформованості цього компонента компетентності. При кількості помилкових рішень (тобто, вказівок на знаки, що не мають відношення до музичної графіки) в діапазоні від 10% до 50% учень одержував 2 бали (середній рівень). Більше 50% помилок маркірувалося 1 балом (низький рівень). Усереднений результат за даним тестом склав показник «а».

Наступний і найпростіший тест, варіанти якого рясно розробляються педагогами і зустрічаються в інтернеті – тест на рівень знання найменувань окремих знаків музичної писемності (критерій «b»). Показник рівня – число правильно названих найменувань, виражене цифрою і в узагальненому вигляді за допомогою літерного показника рівня. Для проведення цього тесту використовувався комп'ютер і програма «Hyper Test» (вона знаходиться в інтернеті у вільному доступі). З огляду на те, що програма автоматично перевіряє відповіді і сама виставляє оцінки за 5-бальною шкалою, було встановлено відповідність: оцінка «5» – високий рівень (буква «А», умовне число – «3»), електронна оцінка «4» – середній рівень (буква «В» і умовне число «2»), оцінка «3» – низький рівень (буква «С» і умовне число «1»), «2»

або «1» – недостатній рівень ( «Z» і число «0»). Стандартний тип завдання був таким: учневі пропонувалося подивитись на зображення і відзначити найменування цього елемента системи музичної писемності. («Подивися на нотний знак і відзнач – як він називається»).

Учневі, наприклад, потрібно вибрати один з варіантів назви графемі «»: знак «басового ключа»; знак короткої паузи; знак збільшення тривалості звучання ноти, над якою він розташований.

Перевірка теоретичного знання значень основних графем (критерій «с») полягала в тому, щоб учні розглянули графічний елемент і вибрали з ряду наведених формулювань таке, що відповідає знаку. Наприклад: на екрані комп'ютера вони бачать зображення четвертної ноти, перед якою стоїть знак «бемоль». Пропонується розглянути визначення даного знака. Наприклад: «знак перед четвертною нотою вказує на необхідність її продовження на одну восьму» або «половинна нота, збільшена на одну чверть». Серед інших відповідей є правильний варіант: «Четвертна нота, яку потрібно знизити на пів тону при співі або грі».

Розглянемо тепер серію тестів, які розроблені для діагностики вмінь читати нотний текст.

Тест, який визначає рівень музично-граматичної компетентності за критерієм «d» (коректне прочитання ритмічного малюнка музичної форми), є завданням, що поєднує електронно-цифровий запис музичного фрагмента і все ту ж комп'ютерну програму «Гіпертест». Учням пропонувалося, наприклад, виконати таке завдання: прослухати двічі ритмічну фразу, виконану експериментатором на барабані чи іншому ударно-шумовому інструменті і записану в цифровому форматі. Після цього учень має позначити «прапорцем» правильний запис цього фрагмента, вибравши його з трьох запрограмованих і поданих на екран дисплея варіантів. Програма сама підраховує число правильних відповідей і виставляє оцінки.

Тестування учнів за критерієм «е» відрізняється від попереднього типу тільки тим, що замість ритмічного малюнка учень прослуховує фрагмент, в якому він повинен правильно декодувати метроритмічну і звуковисотну структури (варіанти відповідей припускають запис, в якому правильний ритм поєднується з неправильним висотним малюнком, або правильний висотно-ритмічний малюнок розходиться з метричною пульсацією, що виражена тактовою структурою). До важких завдань цієї серії відноситься, наприклад, такий алгоритмізований тест: необхідно 2–3 рази прослухати короткий фрагмент в двоголосній фактурі. Потім пропонується вибрати один з 2-х варіантів нотного запису фрагмента: «Помилка в верхньому голосі» або «Помилка в нижньому голосі». З огляду на те, що правильну відповідь учень може отримати випадково, поруч розташовані ще два питання, які підвищують надійність тесту: «Допущена помилка в нотації ритму» або «Допущена помилка в нотації звукової висоти».

Формою перевірки уміння прочитувати мелодію по нотах (критерій «f») є сама ця дія. Експериментатор має в даному разі: вдало підібрати мелодії, які не є занадто легкими або складними для відтворення; представити ці мелодії у такому графічному вигляді, який сприяє коректному декодуванню графем. При оцінюванні результату треба намагатися відрізнити помилки, що пов'язані з неусталеними навичками вокального інтонування чи гри, від помилок, які викликані недостатньою сформованістю уміння розпізнати і коректно декодувати музично-графічні знаки. Тому оцінювання краще здійснювати разом з кваліфікованим помічником, який може підтвердити чи скорегувати враження експериментатора.

Тепер розглянемо серію тестів, що діагностують вміння записувати нотний текст. Якість приблизної графічної фіксації музичної форми (критерій «g») визначається експериментатором. Піддослідним пропонується послухати і заспівати кілька мелодій (знайомих і незнайомих). Після кожного виконання й прослуховування мелодії потрібно намалювати в зошиті лінію, яка відповідає висотній, ритмічній і синтаксичній структурі мелодії (цезури і

паузи відзначаються розривами лінії). Оцінка, яку вносить експериментатор, залежить від кількості помилок і ступеня їх «грубості».

Критерій «h» (створення нотолінійного запису звукової форми), тобто звичайний «музичний диктант» є основним способом тестування рівня оволодіння музичної писемністю в спеціальних навчальних закладах. В рамках експерименту ця перевірка здійснювалась як в своїй академічно усталеній формі, так і у варійованому вигляді. Наприклад: на екран комп'ютера виводиться нотний рядок з записом мелодії. В одному з тактів пропущено нотний знак. Запитання є таким: «Нота якої тривалості має бути на місці пропуску?». Вибрати можна з п'яти варіантів. Один варіант правильний. Невірні варіанти мають свій ранжир. Якщо, припустимо, в запису відсутня четвертна нота, то самої грубою помилкою буде вказівка на «тридцять другу» або «цілу» ноти. Аналогічне завдання передбачає відповідь на питання – яка нота може перебувати між нотами «соль» і «ля» в висхідному русі. Вибрати потрібно з 5 варіантів. Правильна відповідь – «соль-дієз». Відповідь: «ля-бемоль» – не така груба помилка. Решта помилок кваліфікуються як грубі і оцінюються нижчим балом.

Оцінка музично-граматичної компетентності за критерієм «i» (каліграфічне нотне письмо, вільна графічна фіксація музичної форми) також проводилася у вигляді експертизи. Оскільки вона неминуче включає в себе суб'єктивний компонент і залежить від смаку і художньо-естетичного досвіду «судді», оцінка письмових робіт за цим критерієм вносилися на основі на враження групи експертів. До останньої увійшли експериментатор, вчитель музики та ще троє учнів старших класів (також учасники експерименту). Кількісний показник визначався за результатом обговорення кожної роботи. Специфіка даного критерію така, що тут важко, та й не потрібно проводити багаторівневу градацію каліграфічного вміння учнів. Достатньо трьох оцінок: «А» – наявність художньо-естетичної якості у створеного учнем музично-письмового артефакту; Б – естетична нейтральність (відсутність відчутної естетичної якості); «В» –

антиестетичність тексту (тобто, його незручність для зорового сприйняття, недостатня чіткість, диспропорційність однакових за значенням музичних графем). Зрозуміло, що в педагогічних цілях, всі роботи удостоювалися схвалення і моральної підтримки.

Найбільш «чужий» для існуючої сьогодні практики музичної освіти той критерій оцінки музично-граматичної компетентності, який визначено як «вільна графічна фіксація музичної форми» (його теж умовно позначено знаком «і»). Це найменш підпорядкований правилам і, мабуть, найбільш привабливий для дітей різновид музичного письма. Для вільної (сонористичної) нотації були взяті твори різних стилів: класичного (фінальна частина ре-мажорної фортепіанної сонати Й.Гайдна), романтичного («Танець Анітри» з оркестрової сюїти «Пер Гюнт»Е. Грига) і сонористичного (фрагмент «Електронної поеми» Е. Вареза). Умови виконання завдання в принципі не виключали елементів фігуративного графіки, але учням була дана установка на створення іконічного відображення самої музичної форми. При експертній оцінці були враховані семіотичні властивості (можливість звукового відтворення, технічна доцільність знакової форми) і художньо-естетичні властивості створених музично-письмових артефактів, зокрема – відповідність графічно-виражальних засобів емоційно-образному характеру музичних творів. У додатку 3.2. подається варіант виконання такого тестового завдання.

Для з'ясування стану знань про приналежність артефактів музичної писемності до певної культури (критерій «j») використовувався алгоритмізований тест. За його умовами необхідно було уважно придивитися до фрагменту музичного письмового тексту і потім вибрати одну з можливих його характеристик загального культурного, естетичного та художнього плану. Наприклад: «Даний зразок є фрагментом середньовічної рукописної книги», «Це є фрагмент нотного видання для аматорського музикування на фортепіано», «Це є ноти, написані рукою П. Чайковського», «Це запис популярної мелодії для гітари» і т. д. На етапі завершення

експерименту питання трохи ускладнилися. Наприклад, вони були такими: «До якого історичного періоду відноситься даний текст»? «До якої національної (етнічної) культури відноситься даний текст?». Або пропонувалося розглянути не один письмовий артефакт, а відразу декілька; а потім відповісти на питання: «Який з чотирьох представлених артефактів музичної писемності відноситься до стародавній культурі епохи Тан?» Або «Який з прикладів відноситься до культури органного музикування кінця 16 – початку 17 століття». Програма «Гіпертест» оцінювала число правильно визначених співвідношень між розглянутими зразками нотних артефактів і певними культурними феноменами.

Художньо-естетичне відношення до нотного тексту (критерій «к») і мотивацію дій з музично-графічними засобами (критерій «л») діагностували наступним чином: групі учнів пропонувалося розглянути зразок письмового музичного артефакту. Після цього кожен відповідав на кілька запитань анкети. А саме: 1. Чи може цей зразок бути прикрасою приміщення, на кшталт картини? 2. Як він виглядає? (пропонувався вибір з кількох характеристик художньо-естетичної якості артефакту, наприклад: «Строго», «Урочисто», «Звичайно», «Несерйозно», «Весело», «Сумно»). 3. На що схожі ці ноти? Про що нагадують?

Стан мотивації занять, пов'язаних з писемною музичною культурою виявлявся за допомогою анкети, що виявляє самооцінку мотивації учня (Додаток 3.3).

Результати оцінки всіх завдань заноситься в обробленому вигляді до індивідуальної картки учасника експерименту. Результати індивідуальних карток потім зводилися в одну карту, що відображає рівень музично-граматичної компетентності в експериментальних і контрольних групах (Додаток 3.4).

Наведемо статистичні результати констатувального експерименту згідно з визначеними групами критеріїв діагностики музично-граматичної

компетентності учнів 1 та 4 класів (результати представлені в таблиці 3.4. і додатку 3.5.: а, б, в).

*Таблиця 3.4. Узагальнені результати сформованості музично-граматичної компетентності учнів 1 класу за групою критеріїв «Базові знання»*

Критерії музично-граматичної компетентності групи «Базові знання»	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Емпіричне знання основних музичних графем та їх типових сполучень	5	3	16	10	137	87
Знання найменувань основних музичних графем	8	5	19	12	131	83
Теоретичне знання, розуміння значень основних музичних графем	6	4	68	43	84	53
Середній показник, %	4		21,667		74,333	

Середні значення груп критеріїв формування музично-граматичної компетентності учнів 1 класу, отримані в результаті констатувального експерименту представлені в таблиці.

*Таблиця 3.5. Рівні сформованості музично-граматичної компетентності учнів 1 класу за 4 групами критеріїв*

№	Групи критеріїв	Рівні					
		високий		середній		низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Базові знання	6	4	34	21,66	117	74,34
2	Читання нотного тексту	5	3	16	10	137	87
3	Музичне письмо	0	0	12	8	145	92
4	Мотивація	15	10	17	11	124	79



5	Середній показник, у %	4,25	13	83,09
---	------------------------	------	----	-------

Як видно з таблиці, майже ні в кого з учнів-початківців не спостерігається високого рівня базових знань (4%). Це не дивує. Скоріш може здивувати, що серед школярів 1 класу знайшлося 6 осіб, які продемонстрували високий результат. Можна було б віднести його до випадкового. Однак, з ним корелює кількість дітей, які виявили високе (для свого віку, звичайно) уміння перекодувати нотний текст у моторні знаки і в інтонаційний процес. Виявилось, що високі показники цих шести дітей пов'язані з тим, що вони ще до школи навчалися музики вдома, і вже вміють трохи грати на фортепіано. Як засвідчили анкети, 25 учнів (з 34-ох), які віднесені до середнього рівня обізнаності з нотами, теж займалися музикою. Однак, їх заняття носили спорадичний і не серйозний характер.

Середній рівень базових знань, що виявився у 22% дітей, свідчив скоріше про те, що їх знайомство з музичними графемами було більш номінальним, аніж практичним. Це також видно з кореляції між знаннями та умінням декодувати нотний текст: лише 10% змогли вірно зрозуміти і декодувати нотні знаки.

Найгірші показники, як того слідувало очікувати, проявлені за критеріями уміння створювати музично-графічний текст. Ніхто не проявив уміння на вищому рівні. А середній рівень, на який вийшли 12 дітей (8%), пояснюється тим, що експерти високо оцінили старання та естетичні здібності учнів до графічного оформлення їх робіт. З погляду музичного змісту завдань – майже всі вони свідчили про слабе орієнтування школярів в тезаурусі музичних графем. Неочікувано низьким був показник за критерієм «Приблизна графічна фіксація музичної форми»: 1 % на високому і 5 на середньому рівні (див . одаток Табл. 3.5 а). Ми були впевнені в тому, що приблизна фіксація – це найбільш простий засіб утворення графічного аналогу музичній формі. Так воно і є. Однак, низький результат пояснюється

тим, що діти не добре зрозуміли завдання (ніяких тренувань чи спеціальних пояснень поперед тим ми не давали). Вони не були готові до того, що експериментатор-учитель дозволяє їм, просто кажучи, «роботи що завгодно».

Наочно результати діагностики учнів 1-их класів подані у вигляді діаграми (Додаток 3.6)

Тепер наведемо результати статистичної обробки даних, отриманих в ході діагностики (за такими ж самими критеріями) учнів 4 класу, які вивчали раніш на шкільних уроках музики знакову систему класичної європейської нотації. Результати представлені в Додатку 3.7., таблиці А,Б,В,Г)

Середні значення груп критеріїв формування музично-граматичної компетентності учнів 4 класу, що вивчали класичну нотацію, отримані в результаті констатувального експерименту представлені в таблиці.

*Таблиця 3.6. Рівні сформованості музично-граматичної компетентності учнів 4 класу, що вивчали класичну нотацію,*

№	Групи критеріїв	Рівні					
		високий		середній		низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Базовізнання	35	55	11	16,66	18	28,34
2	Читання нотного тексту	22	35	14	22	27	43
3	Музичне письмо	16	25	7	12	39	62
4	Мотивація	25	40	9	15	28	45

5	Середній показник, у %	38,75	16,	44,59
---	---------------------------	-------	-----	-------

Нарешті надаємо результати констатувального експерименту за визначеними критеріями діагностики музично – граматичної компетентності для тих учнів 4 класу, які не вивчали класичну нотацію. Вони представлені в Додатку 3.8 (таблиці А, Б, В, Г).

Середні значення груп критеріїв формування музично – граматичної компетентності учнів середніх (3–4 класи) класів, що не вивчали класичну нотацію, отримані в результаті констатувального експерименту представлені в таблиці та на діаграмі (Додаток 3.6).

*Таблиця 3.7. Рівні сформованості музично-граматичної компетентності учнів 4 класу, що не вивчали класичну нотацію*

№	Групи критеріїв	Рівні					
		високий		середній		низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Базові знання	10	14,87	13	20,67	42	64
2	Читання нотного тексту	1	2	7	11	56	87
3	Музичне письмо	0	1	11	18	52	81
4	Мотивація	40	62	6	10	18	28

5	Середній показник, у %	19,97	15	65
---	---------------------------	-------	----	----

Порівняльну характеристику всіх трьох груп, що були представлені на початку роботи у констатувальному експерименті представимо на діаграмі. Остання враховує і порівнює середні показники рівнів сформованості музично-граматичної компетентності всіх груп учасників констатувального експерименту:

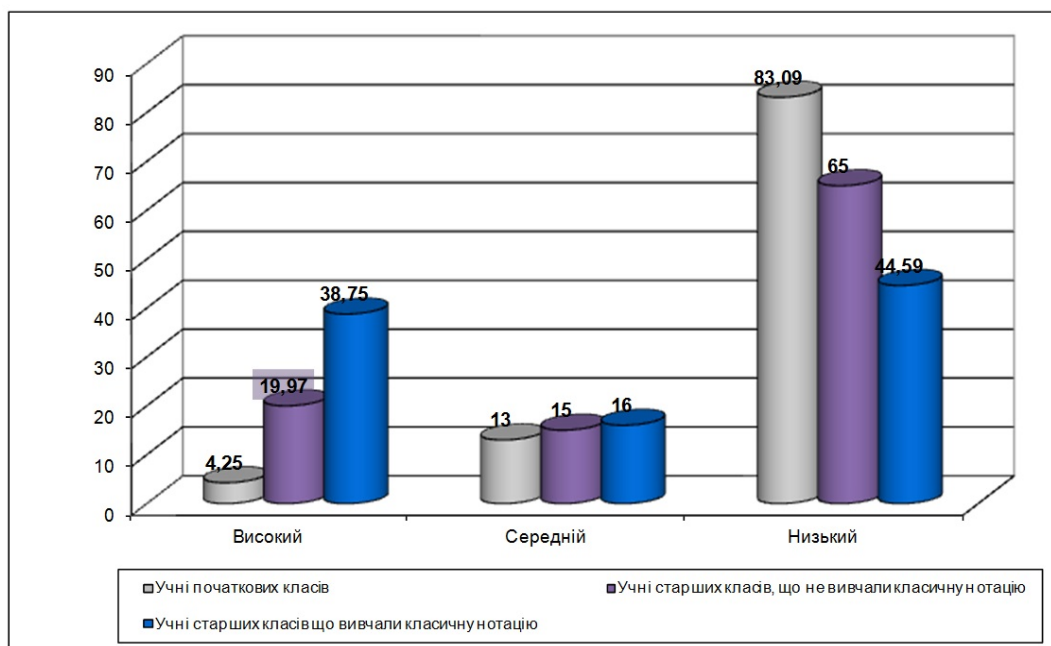


Рис. 3.1. Рівні сформованості музично-граматичної компетентності всіх груп (середні показники).

Результати першого діагностичного зрізу (констатуючого експерименту) свідчать про те, що:

У всіх трьох категоріях школярів, включених до експерименту, переважає кількість тих, хто виявив низький рівень сформованості музично-граматичної компетентності. Найбільша різниця між показниками – в категорії учнів перших класів.

Майже 39% учнів середніх класів, які раніш вивчали засоби нотолінійного запису музики, проявили високий рівень базових знань та досить високий рівень умінь декодування нотного тексту. Найвищі оцінки

отримані за рахунок вдалих «приблизних фіксацій» мелодичної структури (30%) та уміння сольмізації (40%) (Див. Додаток 3.8.).

Позитивний результат (це легко було передбачити) був продемонстрований за тими критеріями, які виявили загальну музичну підготовку, пов'язану з художнім вихованням в дитячих садках або сім'ях. Майже третина дітей (37%) проявили (хоча і на низькому рівні) знання зовнішнього вигляду музичних графем. Близько 40% всіх учасників констатувального експерименту були здатні до хейрономічної жестикуляції, а 30% – до приблизної графічної передачі нескладного ритмо-висотного малюнка мелодії.

Серія тестів, які відповідають критеріям «d» і «e», склала значні труднощі для молодших школярів. Навіть п'ятикласники були в скруті, коли вперше познайомилися з питаннями тестів і анкет.

Завдання констатувального етапу діагностики не були розраховані на «лабораторну» точність оцінок. При первинному пред'явленні головним завданням було створення установки художньо-естетичного сприйняття артефактів музичної писемності; формування цього особливого ракурсу оцінки нотного тексту.

Так, скажімо, що у другому і, особливо, третьому діагностичному зрізі учні продемонстрували розуміння даного ракурсу і багато з них змогли виразно й оригінально висловити свої враження та оцінки від артефактів музичної писемності. Ми припустили (це припущення можна розглядати як робочу гіпотезу), що причина такого ставлення полягає не в психологічній труднощі нотного письма (воно не важче, а легше словесного, бо містить іконографічні елементи), а в недосконалій методикою навчання, зокрема – у схоластичності, умоглядності занять.

Важливо, що результатами констатувального експерименту були отримані досить високі показники за мотиваційним критерієм: 40% дітей проявили високий, а інтерес до музичного письма і бажання займатися його освоєнням. Можливо, що на такий результат вплинула загальна інерція

позитивного відношення до запитань дорослих, бажання не заперечувати, погоджуватися (це особливо притаманно учням в китайській традиції освіти). Також можливо, що даний результат говорить про те, що школярі апріорі не оцінюють музичне письмо як нудні схоластичні вправи, як «сухий» додаток до елементарної теорії музики. Отже, найперше завдання методики формування музично-граматичної компетентності учнів школи полягає в тому, щоб не обманути їх позитивних очікувань.

### **3.3. Зміст та результати формувального експерименту з освоєння учнями середньої загальноосвітньої школи основ писемної музичної культури**

**Перший етап.** На підставі проведених в різних навчальних закладах України і Китаю практичних занять, анкетувань і тестів було складено план формуючого експерименту. Він проводився в Китаї. Всього в експерименті взяло участь 126 школярів. З них у формуючий експерименті було включено 36 школярів першого класу (на етапі завершення експерименту вони стали учнями другого класу), а також 26 учнів четвертого класу (при завершенні роботи вони вже були п'ятикласниками).

На основі даних констатуючого експерименту були організовані 4 групи; 2 – експериментальні і, відповідно, 2 – контрольні групи. (Табл. 3.1.)

*Таблиця 3.8. Чисельний та якісний склад експериментальних і контрольних груп*

	Учні 1 класу		Учні 4 класу	
	кількість	шифр	кількість	шифр
Експериментальні групи	36	ПЕ	26	СЕ
Контрольні групи	34	ПК	30	СК
Загальна кількість	70		56	

В підрозділі 3.1. вже були дані пояснення щодо вибору вікових груп школярів для перевірки ефективності методики. Підкреслимо, що учні 4

класу, які увійшли до контрольної групи, мали певні знання і вміння інтерпретації європейського лінійного письма. А члени експериментальної групи учнів того ж віку були спочатку знайомі тільки із цифровою нотацією. Вони починали освоєння європейської нотації практично «з нуля». Таким чином, контрольна група студентів мала значну перевагу на початку формуючого експерименту. Подібне співвідношення груп, зауважимо, не заборонено, і навіть рекомендується методикою проведення формуючого експерименту.

До протонотаційних компонентів методики освоєння музичної писемності відносяться такі методи і форми навчання: 1) пасивне сприйняття нотних знаків як своєрідних просторових форм, що мають відношення до музики; 2) квазі-нотні замальовки, живописно-графічне відображення музично-звукових вражень; 3) використання візуально-кінетичного аналога звуковисотної, метроритмічної та динамічної структур музичного інтонування; 4) спостереження і створення приблизних контурно-графічних аналогів мелодії.

На першому етапі формувального експерименту робота йшла згідно з планом розробленої методики. В цій роботі ми користувалися не тільки власними розробками, а й окремими вправами з підручників до уроків «Музичного мистецтва» Чжан Ї Піна і Цінь Пу, а також українськими підручниками О. Лобової, Л. Аристової та В. Сергієнко, методичними рекомендаціями Ю. Алієва, Л. Безбородової, Е. Печерської, О. Ростовського.

Першим завданням було осмислення самого принципу графічної фіксації елементів музичної форми. Учні не одразу знайомилися з графемами «круглої італійської нотації». Спочатку вони мали освоїти ідею графічного семіозису, тобто – ідею відповідності між умовними графічними знаками і звуковою формою. А конкретно, діти знайомилися зі знаками, які можна назвати «емблематичними нотами». В залежності від теми музичного твору, яка виражена вербальним текстом, графема мають вигляд «дзвіночків», «крапель води», «зірочок», «квіточок» (Додаток 3.10)

Більшість авторів вважає, що протягом першого року навчання доцільно користуватися тільки такими квазі-нотами. Ми дотримуємось іншого погляду: подібні квазі-ноти на першому етапі роботи мають свій чіткий сенс. Вони пов'язують зовнішній вигляд музичного запису з художньо-образним змістом музичних зразків. Однак, подібний підхід дуже скоро себе вичерпує. По-перше, художній зміст пісень і танців, які записані в шкільних підручниках, далеко не завжди можна привести до лаконічного рисунку-емблеми. До того ж, ускладнюється і образний зміст дитячого репертуару. Від цього у дитини виникає ледь помітний ефект ментального дискомфорту (наприклад, коли звуки різних пташок передаються нотними знаками у вигляді однакових квіточок (Додаток 3.11)).

Отже, прийомом використання яскравих «квазі-нот» краще не зловживати. Більш доцільним є інший принцип зв'язування музичного письма з образним змістом мелодій, а саме: узгодження графічної форми з інтонаційною формою, з характером звучання. Виходячи з того, ми вже на першому етапі роботи знайомили дітей з виглядом класичних нотних знаків, але в цікавому для дітей і доречному звукозображальному контексті (в китайських, українських та ін.. посібниках є багато вдалих зразків такої подачі традиційних засобів музичної нотації).

З метою укріплення знань про музичну писемність використовувалися описані вище навчальні тести, спрямовані на формування та удосконалення вміння розпізнавати музичні графеми в оточенні знаків різного походження. У складанні навчальних вправ такого типу важливо, щоб знаки фонового характеру були б не зовсім випадковими; щоб вони не просто створювали «інформаційний шум», але також були б корисні учням в плані їх загального культурного розвитку. Цим пояснюється включення в графічні композиції, призначені для учнів 4 класу, знаків європейських і азійських мов, знаків давньоєгипетської і древньої шумеро-вавилонській писемності, технічних і логіко-математичних символів. Також корисно включати в серії тестів деякі знаки, що створюють гарний настрій, викликають посмішку школярів і



роблять заняття забавним. Такі, наприклад, як знаки комп'ютерних листів (так звані «смайлики»: ☺, ;) та ін.). Підказка, яка міститься в подібних завданнях виявилася вдалою в плані формування у школярів творчого ставлення до музичної писемності. Вона вплинула на знаходження своїх власних графем «емотивно-сонористичного» письма.

Використовувалися не тільки пасивне сприйняття школярами нотних знаків, але також і метод цілеспрямованого спостереження нотних знаків. Остання дія є дуже простою: учні слухають або співають мелодію (зі словами, або на який-небудь склад) і слідкують за тими нотними знаками, які в кожний момент дії отримують звукове втілення. Як виявилось, виконанню цієї дуже корисної справи часто заважає те, що учні (особливо початківці) розпорошують свою увагу, часто розглядають на малюнку те, що їм більше сподобається. Від того вони часто "втрачають текст", відчують себе розгублено.

Ми впевнилися в тому, що для встановлення необхідного базисного навичка координації зору та інтонування потрібно обов'язково доповнити процес м'язомоторною активністю. Найпростіший варіант – вказувати в процесі співу на кожний нотний знак (якщо спів іде за книгою – то пальцем, олівцем, якщо текст має великий масштаб плакату – указкою).

При умові використання комп'ютера з мультимедійним проектором дія стає більш цікавою. Можливо демонструвати нотний текст на екрані не одразу у всьому обсязі, а подавати його послідовно, як слайдофільм. Це краще захоплює увагу школярів. Ще більше активізує сприйняття нотного тексту така форма справи, коли на деякий короткий час нотний текст зникає. Потім він з'являється знову і учні мають віднайти в нотах (показати курсором) те місце, яке в даний момент інтонується. В експериментальній групі ми спробували надати цій справі форму командного змагання. Одна команда виконувала завдання, а друга визначала – чи вірно воно виконувалося, чи ні. Потім вони обмінювалися функціями.

Для першокласників форма з використанням комп'ютера була надто складною. Після невдалих спроб ми від неї відмовилися. Зате чотирикласними вправлялися з таким завданням без труднощів і з задоволенням.

Учні обох експериментальних груп дуже позитивно сприйняли усі запропоновані типи використання візуально-кінетичних аналогів інтонаційних форм. Найбільше захоплення першокласників викликала така форма навчально-ігрових дій: кожен учень обирав собі (або приносив з дому) маленьку фігурку іграшки. Далі, за своїм власним вибором, він співав відому для всього класу пісню, а його іграшковий «підопічний» мав на очах у всіх присутніх пересуватися по сходах (ступенях ладового звукоряду) відповідно до висотних змін в структурі мелодії. Призначені судді визначали ступінь коректності пересувань персонажу. Таким чином усі учні класу працювали активно і зосереджено.

Той самий принцип візуально-кінетичного відтворення звуковисотної структури мелодії отримав більш «дорослу» форму в роботі з учнями четвертого класу. Діти вказували «траєкторію» звуковистного розгортання мелодії на зображенні сходів указкою. При цьому, їх рухи мали також чітко відповідати структурі ритму мелодії. Ще один різновид даної вправи – демонстрація тонів, що звучать, на малюнку клавіатури фортепіано.

Досвід експериментальної роботи засвідчив, що найбільш ефективним методом встановлення кореляції між звуковисотною модуляцією мелодії та просторовими уявленнями учнів є метод навчальної хейрономії. Навіть учні першого класу після 2-3 занять схоплюють закономірну відповідність між напрямком руки в просторі і зміною висоти тону, між швидкістю руху і темпоритмом, між амплітудою жестів та динамічними характеристиками звучання мелодії, яку вони слухають або співають.

В групі чотирикласників після декількох місяців занять з використанням хейрономії у найбільш здібних учнів встановилися чіткі

навички, так би мовити, жестикуляційного диктанту – візіо-моторної фіксації структури мелодичної форми.

Після того, як учні в обох групах навчилися впевнено і коректно передавати структуру простої музичної засобом хейрономії, ми перейшли до методу створення приблизних графічних аналогів мелодії звичайними графічними засобами. Для реалізації даного методу спочатку були взяті музичні приклади з дуже простою логікою розвитку мелодії: а) рух вгору, рух униз, утримання одного висотного рівня; б) повторення короткої фрази з простим малюнком; в) фрази з контрастним чергуванням різного руху.

Перші спроби створення графічних аналогів мелодичного малюнку у дітей в обох групах були невдалими. Вони покращилися тільки після того, як вчителем були наведені наочні приклади потрібних дій. діти мали самі «перенести» відчуття хейрономічного руху в рухи графічних дій. Коли вони зрозуміли, що вчитель не висуває суворих вимог від малюнку як кінцевого результату, що в цій справі важливим є самий процес, виник ефект розкріпачення творчої волі. В групі 4-класників це майже миттєво привело до покращення самих графічних робіт.

Після завершення першого етапу було проведено часткову діагностику. Оцінка стану музично-граматичної компетентності здійснювалася лише за першою та четвертою групою критеріїв (комплекс «базових знань і умінь» та комплекс мотивації). Не було сенсу залучати інші критерії оцінки, тому що на першому етапі ще не були задіяні основні комплекси методів і форм, спрямовані на формування умінь читання й написання музично-графічних текстів.

Статистичні результати першого етапу формувального експерименту для експериментальних груп учнів-початківців (ПЕ) і учнів 4 класу (СЕ) представлені у таблицях (Додаток 3.12: А,Б). Для порівняння наведемо статистичні результати, отримані для контрольних груп учнів 1 та 4 класів за тими самими критеріями (Таблиці 3. А, Б)

Різницю між результатами експериментальної і контрольних груп на етапі освоєння базових емпіричних знань та досвіду сенсомоторних дій формувального експерименту більш наочно демонструє діаграма (Рис. 3.5.).

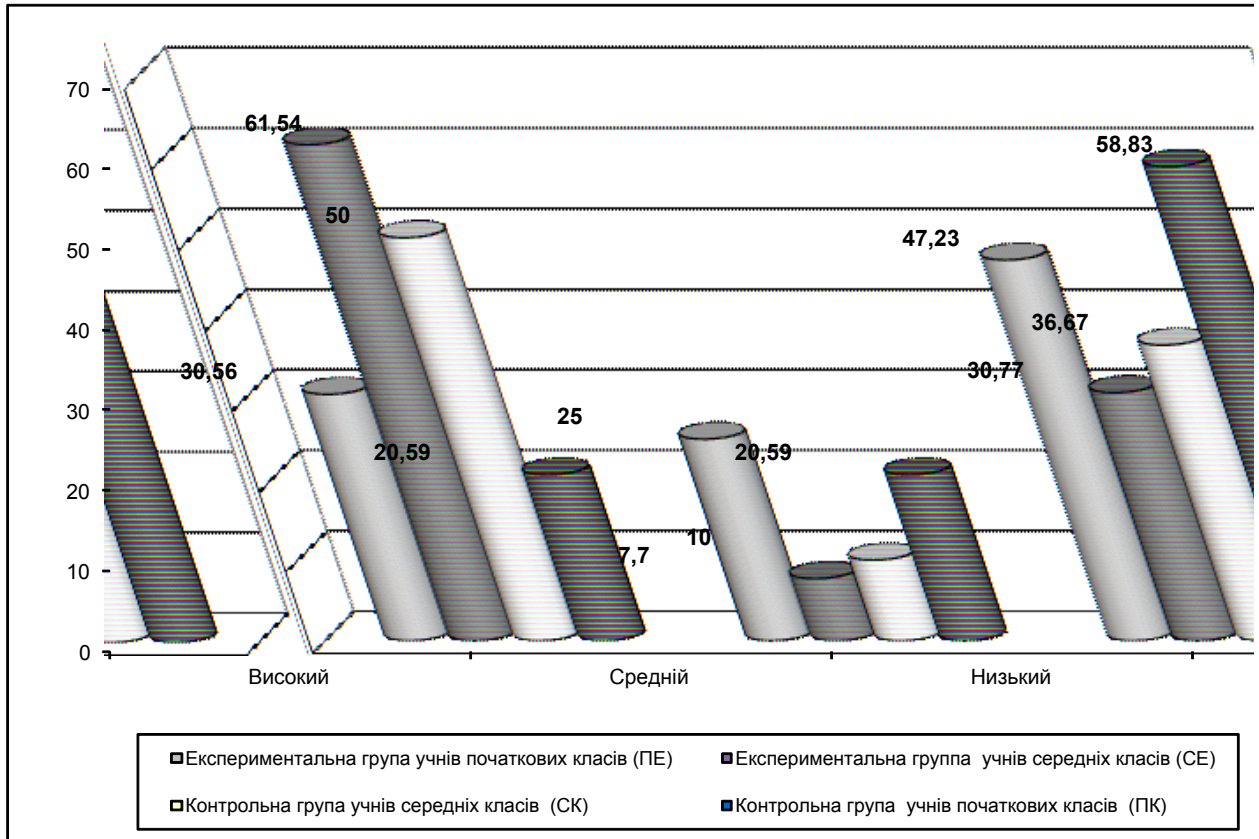


Рис. 3.2. Порівняльні результати діагностика рівня сформованості музично-граматичної компетентності в контрольних і експериментальних групах (за 1 та 4 групами критеріїв).

Найбільш помітний і цінний результат, який виявив діагностичний зріз – значне перевищення рівня вмотивованості учнів експериментальної групи у порівнянні з учнями контрольної групи. Високий рівень інтересу до

музичного письма і розуміння його культурного, художнього і естетичного смислу в експериментальній групі продемонстрували майже 70% учнів (а низький рівень – тільки 23% учнів). В контрольній групі відповідні показники: 40% – високий рівень і 43% – низький рівень. Особливо значущим є останній показник. Він свідчить саме про ту, на жаль, звичайну проблему, про яку ми писали в 1 та 2 розділах роботи: вивчення нотної грамоти сприймається школярами як нецікаве заняття. Причому, справа тут не в самому предметі занять, а в методах і формах. Отже, ми отримали підтвердження того, що наша методика дозволяє уникнути негативних вражень від музичного письма і граматики музичної мови і сприяє формуванню позитивного ставлення до усіх проявів музично-писемної культури.

Також треба оцінити як дуже успішний результат оцінок базових знань і сенсомоторних навичок в учнів експериментальної групи 4 класу. Як свідчить статистика, вони дуже швидко стали наздоганяти за цим показником своїх товаришів, які з першого класу школи почали вивчати класичну нотацію. Скажімо, різниця між учнями, що виявили високий рівень знань в експериментальній та контрольній групі склала всього 10%, хоча перші з них починали вивчати нотолінійну нотацію практично «з нуля». Також нас повністю задовольнило те, що в категорії учнів, які продемонстрували за критерієм базових знань низький рівень, в експериментальній групі було на 6% менше осіб, ніж у контрольній групі. Цей показник, можливо, свідчить про те, що наша методика дозволяє школярам отримувати якісні знання (на цей показник міг, щоправда, вплинути також чинник більшої «свіжості» знань учнів експериментальної групи).

Що стосується першокласників, то у них різниця між групами ПЕ і ПК за показником знань не виявилася дуже різкою. Учні в експериментальній групі дещо випередили учнів контрольної групи (в категорії «високого рівня» спостерігається випередження приблизно на 10 відсотків, в «середньому рівні» – на 5 відсотків).

Приблизно таку ж саму різницю виявили експериментальні та контрольні групи першокласників за сумарними показниками мотивації та художньо-естетичного ставлення до музичного письма. Це пояснюється тим, що перші кроки освоєння музичної грамоти у першому класі за будь-якою сучасною методикою викликають позитивні рефлексії, установки, естетичні відношення дітей до даної області. На цьому етапі немає складних логічних операцій, ноти сприймаються як яскраві картинки, спів «по нотах» – як гра, написання ноти – як малювання.

В цілому, дані діагностичного зрізу на завершенні другого етапу експерименту засвідчили, що формувальна робота йде досить успішно в правильному напрямку і з позитивними результатами, які навіть дещо випередили прогноз експериментатора.

**Другий етап.** Спеціальним завданням другого етапу формувального експерименту було формування вмінь читання письмових музичних текстів і розуміння артефактів письмової музичної культури. Найбільш уживаним методом роботи на цьому етапі була сольмізація в багатьох її варіантах. Цей метод ми використовували згідно принципу культуровідповідності.

Перш за все, для освоєння європейського нотолінійного письма і системи темперованого октавного строю ми розучували з школярами назви ступенів стройового звукоряду: «до», «ре», «мі» і т. д. Для першого знайомства з ними використовувалися різні форми: пісеньки, в яких співається саме про ці ноти, мнемонічні вірші, ребуси тощо. Після того, як імена і графічна позиція нот входять у взаємний зв'язок і стають для більшості дітей достатньо зрозумілим явищем, ми перейшли до співу добре знайомих пісень з назвами нот.

Одна з форм роботи – поєднання сольмізації з вже засвоєною формою «стеження за нотним записом», коли учнями здійснюється проговорювання назви кожної ноти мелодії, що звучить у фонозапису. При цьому вчитель також приймає участь у процесі сольмізації, бо іноді потрібна швидка

корекція процесу (зауважимо, що діти завжди прислухаються до голосу вчителя, навіть коли самі голосно промовляють).

В групі 4-класників наприкінці етапу були зроблені спроби співу дуже простої мелодії трихордової будови «з аркушу». Останній вираз не є абсолютно точним у відношенні до даної форми роботи. Перш ніж проспівати навіть простіший зразок графічно зафіксованої мелодії, учні повинні уважно роздивитися нотний текст, уявити собі ритмічний характер і траєкторію звуковисотного розвитку. Вчитель має дати учням слухову настройку у вигляді звукоряду, або ключової інтонації. Ще краще, коли учні також «спробують» проспівати ці ключові інтонаційні елементи і орієнтири. Далі бажано просольмізувати (проговорити) нову мелодію у потрібному темпоритмі (без відтворення звуковисотної структури). І тільки після цього можна перейти до першої спроби сольмізації «з першого погляду».

Водночас з цим напрямком, учні четвертого класу (а дещо пізніше і учні першого року навчання) познайомилися з іменами ладових ступенів. Для того, щоб ці назви не змішувалися у свідомості дітей, релятивну сольмізацію ми пов'язали з китайською національною музикою. Були використані традиційні назви китайської пентатонічної системи – «гун» (gōng 宫), «шан» (shāng 商), «цзюе» (jué 角), «чжи» (zhǐ 徵), «юй» (yǔ 羽). (Звичайно, ці імена ступенів пентатоніки подавалися поза будь-яким зв'язком із символікою конфуціанської традиції.)

Для того, щоб дати дітям адекватне уявлення про релятивні та абсолютні імена тонів, ми користувалися такою аналогією: стройові найменування («до», «ре», «ми» та ін.) – це конкретні місця, які можуть займати музичні тони. А ладові найменування («гун», «шан», «цзюе» та ін.) – це назви призначення, ролі які виконують певні музичні тони. Різницю ми пояснюємо на прикладах: в спорті є капітан команди, є найбільш спритні та найбільш сильні гравці (аналогія з ладовими функціями). Вони мають добре розташуватися на полі, щоб добре вести свою гру (аналогія звуковисотного строю). Така аналогія була зрозумілою для дітей і допомогла узгодити

найбільш складні в музичній граматиці уявлення про ладову та стройову організацію музичного мовлення. Однак, треба визнати, що не всі учні змогли «примирити» ці теоретичні уявлення. Майже всі помилки, які робилися учнями обох груп при сольмізації (сольфеджуванні) спричинені складним співвідношенням цих закономірностей музичної мови. На жаль, жодна методика музичного навчання не може уникнути цієї практичної проблеми.

Дуже важливим компонентом практичної роботи став метод синхронного стеження за нотним текстом під час сприймання музичного фрагменту або цілісного твору. Цей метод не практикується в середній школі. Діти звичайно слухають музику, спокійно сидячи за партами. В цей час вони часто звертають зорову увагу на якісь речі, що заважають слуханню. Стеження за нотним текстом не дає учням змоги відволікатися від процесу розгортання музичного твору, примушує бути уважним, зосередженим.

Дехто може критично зауважити, що такий метод слухання спрямовує увагу дітей на форму твору і не дозволяє розкріпачити творче уявлення, образну фантазію. В певній мірі це так і є. Але слухання музики не тотожне процесу мрії, фантазування, розмірковування про щось «під музично-звуковий акомпанемент». Такий засіб музичного сприйняття є природним для багатьох людей. Його не потрібно виховувати в школі. Що стосується сприйняття форми музичного твору, то воно потребує вже певного уміння й певної культури і таке сприйняття є основою для більш глибокого, більш адекватного розуміння артефактів музичного мистецтва (пошлемося на працю О. Костюка [102]).

Школа має формувати у дітей уміння сприймати музичну форму в її різних рівнях і якостях. Коли діти слухають музику і стежать за розгортанням музичної форми по нотному тексту, вони майже не звертають уваги на нижчий рівень форми, а саме – на тони, інтервали, акорди. Їх увага зосереджується на рівнях синтаксису (структура фраз і речень) та музичної композиції (тематична структура). Чисто слухове сприйняття цих



формальних властивостей потребує великого досвіду і високого уміння. Але за допомогою нотного тексту воно стає можливим, не тяжким і навіть цікавим. Саме це ми мали змогу спостерігати на уроках музики, коли демонстрували учням синхронізовану демонстрацію музично-звукового і відповідного музично-графічного тексту.

Методу синхронного стеження ми надавали різну форму. Наприклад, форму звичайного тесту (коли спостерігач фіксує наявність помилок). Більш цікавими для учнів є форми змагання та гри. Наприклад, учням четвертого класу (для початківців ця форма є надто складною) сподобалася гра «Мейстерзінгери». Додаткова цінність цієї гри є в тому, що вона дозволяє створити в учнів яскраві образи середньовічного європейського міста, змодельовати фрагмент музичного життя жителів старовинного Нюрнберга, усвідомити зв'язок між музичним письмом і конкретною писемною культурою.

Була зроблена спроба застосувати в дуже обмеженому обсязі метод співу «караоке» для формування уміння читати музично-графічний текст. Учні першого класу впоралися лише з самими простими піснями, що були дуже добре їм відомі. Для них ця форма була не ефективна. Зате учні четвертого класу більш охоче і більш вдало співали пісні з музичним і візуальним супроводом. Було б невірним вважати, що в такому випадку спостерігається спів «аргімавіста». Але візуальне сприйняття графічного тексту під час співу виконує функцію підкріплення слухових образів, необхідних для формування музично-граматичної компетентності.

Після завершення другого етапу формувального експерименту, націленого на вміння читати і розуміти музично-графічний текст, була отримана статистична картина, яка представлена у Додатку 3.14 – А, Б, В, Г.

Співвідношення результату в групах ПЕ, СЕ і ПК, СК більш інформативно відображає графік (Рис. 3.3).

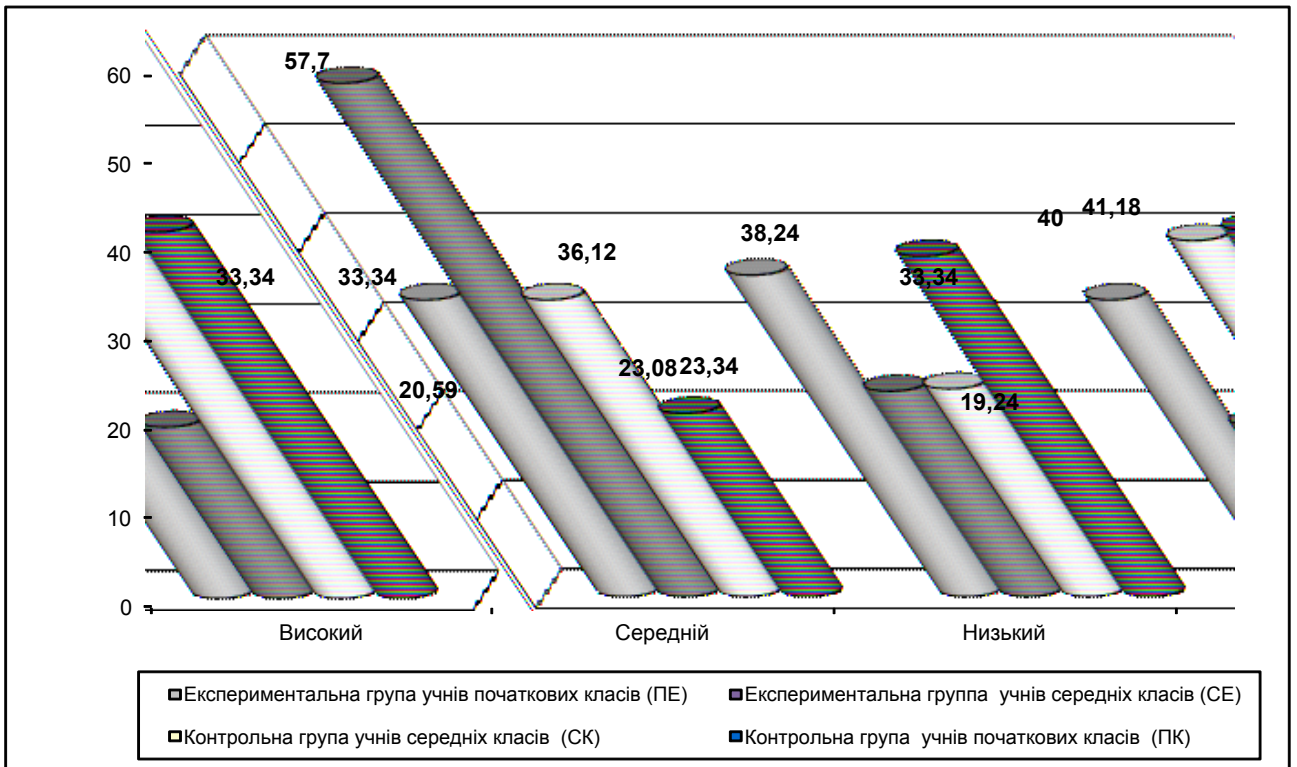


Рис. 3.3. Порівняльні результати другого зрізу діагностики рівня сформованості музично-граматичної компетентності в контрольних і експериментальних групах (за усіма групами критеріїв)

В отриманих результатах найбільш важливими є ті, що свідчать про зміни в уміннях прочитання нотного тексту (друга група критеріїв). В групі першого року навчання. Ми очікували отримати більш очевидний результат. Але діагностика засвідчила приблизно однаковий рівень умінь в експериментальній та контрольній групі. Учні з групи «ПЕ» випередили учнів з групи «ПК» в категорії «середній рівень» лише на 3%, а в категорії «низький рівень» показали результат, кращий на 6% (дані округлені). А на «високому рівні» вони навіть поступилися на 1,5% своїм одноліткам.

Зате зовсім іншу картину ми побачили в результатах учнів 4-го року навчання. В експериментальній групі результати були значно вищими, аніж в групі контрольній. Учні з групи «СЕ» значно випередили учнів з групи «СК» за показниками «Прочитання нотного тексту»: в категорії «високий рівень» - на 25%, в категорії «середній рівень» - на 1,5%, на «низькому рівні» - на - 26%.

Такі результати наводять нас на певні припущення щодо причин зафіксованої диспропорції між динамічними показниками учнів першого та четвертого років навчання. Перша причина – значно більш високі інтелектуальні здібності учнів 10-11-літнього віку у порівнянні зі здатністю учнів першого класу до раціональних розумових дій. Друга причина – більш повільний темп освоєння знань і основних сенсорних навичок на першому році навчання. Учні четвертого класу здатні сприйняти і засвоїти однаковий обсяг теоретичних знань за значно менший часовий період.

Статистичні результати дозволяють помітити певні кореляції між показниками різних критеріальних груп. Симптоматично, що учні в обох експериментальних групах продемонстрували суттєво кращі результати за критеріями базових знань та мотиваційно-естетичному комплексу. Так, скажімо, в групі 4-класників стало на 10% менше учнів, які мали низький рівень базових знань. А в групі першокласників таких «відстаючих» учнів стало аж на 40% менше! Отже, можна зробити впевнений висновок про те, що заняття за нашою методикою, які спрямовані на формування навичок читання й розуміння музично-графічного тексту приводять до значного покращення якості базових знань та навичок, потрібних для музично-письмової діяльності в цілому.

Деякі переваги учнів в групах «ПЕ» і «СЕ» спостерігаються також за критерієм музичного письма. Але на даному етапі експерименту ми не надаємо великого значення цим показникам, тому що, по-перше, в самому процесі формувального експерименту цій стороні музично-граматичної компетентності надавалося мінімум уваги і, по-друге, діагностика не була спрямована на виявлення даного письмового компонента компетентності (були враховані лише спостереження вчителя та оцінка суто «технічних» записів, зроблених школярами в своїх робочих зошитах).

Нарешті, не можна не помітити значного «відриву» учнів групи СЕ від своїх одноліток у контрольній групі за критеріями мотивації (більше 25%). Погано мотивованих учнів у експериментальній групі було лише 11,5 %, в

той час, як в контрольній групі – 43% (майже половина усіх учнів). Такі дані говорять про те, що нам вдалося в значній мірі подолати звичайне байдуже чи негативне ставлення учнів до освоєння системи музичного письма.

Це особливо важливо для школярів, які вступають у підліткову пору, у яких не тільки укріплюються мисленнєві здібності, але також змінюються цінності і життєві уподобання. Якщо нам вдалося зацікавити учнів знаннями про музично-графічні засоби і викликати інтерес до читання (декодування і перекодування нотних текстів), то цей результат є найбільш цінним.

Отже, заключаємо, що високі середні показники експериментальних груп за третім діагностичним зрізом забезпечені суттєвим покращенням стану базових знань та підвищенням рівня художньо-естетичної мотивації занять з освоєння письмової музичної культури.

**Третій етап.** Конкретною метою третього етапу експерименту було набуття учнями умінь та навичок музичного письма. Зокрема, потрібно було здійснити «плавний» перехід від потонотаційних дій (хейрономії, аудіо-моторних вправ, умовних вільних малюнків) до регламентованого правилами нотолінійного музичного письма.

Одним з перших кроків в цілому напрямку були логічні ігри в «нотне лото» та «нотний пазл». Лото привчає до швидкої та відповідальної реакції узнавання певних ритмічних та мелодичних форм-патернів. Учні з інтересом і задоволенням виконували вправи у формі гри-змагання (хто першим збере усі картки для «покриття» своєї картки, на якій записана мелодія пісні. Якщо музичний матеріал дозволяє, кожна картка із зображенням на ній патерном, яку вчитель достає в довільному порядку з «каси», має бути озвучена (проспівана чи зіграна на фортепіано). Перед цим учасники мають проспівати (можливо, за допомогою вчителя) мелодії, які вони отримали на початку гри.

Найбільше захоплення учнів четвертого року навчання викликала гра «Шифрувальники». Ми помітили, що ретельність декодування і графічна якість «розшифрованих повідомлень» були не високими у порівнянні з якістю звичайних тестових завдань. Але гра краще розвиває корисні

властивості дитини: швидкість реакції на зміни інтонаційних характеристик (вона має важливе значення для будь-якої форми кодування музичної форми), уважність до деталей, а найголовніше – сприяє появі позитивної мотивації творчих дій із засобами музичної писемності.

Написання музичних диктантів як метод формування музично-граматичної компетентності використовувався дуже обмежено. Він є найскладнішим в арсеналі традиційних методів музичного навчання. В умовах загальної освіти він не має самоцінного значення. Його залучення до навчального процесу має значення лише засобу кращого практичного і теоретичного оволодіння закономірностями музичної мови. Для диктантів обиралися короткі музичні тексти, що складаються з одної фрази, або (більш складний варіант) одного речення, що охоплює дві музичні фрази (здебільшого – повторної тематичної побудови). Таких зразків є багато в українській та китайській народній музиці (наприклад – китайська пісня «Вода в Хуанхе тече» («Huangheshuichangliu»), українська пісня «Ой уже ж весна»).

Порядок написання диктанту був такий: спочатку учні знайомилися з музичним зразком: слухали його у виконанні вчителя, потім обговорювали загальний характер мелодії (жвавість руху, настрої, характерні риси образного змісту). Після цього учні разом з учителем промовляли (скандували) текст пісні. Далі мелодія виконувалась ще раз, а учні мали «пропустити її крізь призму» м'язомоторних дій та інтонування. Ті діти, хто запам'ятав якісь інтонації мав змогу підспівувати вчителю, а хто не міг – той промовляв текст в ритмі. Але усі супроводжували звучання хейрономічними жестами. Потім вчитель демонстрував на дошці, чи екрані мультимедійного пристрою метроритмічні умови запису – тактову схему з позначеннями тактового розміру, ключових знаків та першої ноти мелодії (Самостійне встановлення учнями цих параметрів графічного запису – складна справа. Вона може мати місце в деяких випадках. Однак, недоцільно обтяжували написання музичного диктанту завданням фіксації усіх аспектів

музичної форми). Після завершення цієї фази завдання, вчитель обговорював з учнями ритмічну форму запису (провідні одиниці тривалості тонів). Далі знову виконувалась мелодія (при активній участі школярів) і учні приступали безпосередньо до графічної роботи. Саме написання не мало забирати багато часу. При оцінюванні диктантів увага зверталась, в першу чергу, на уміння визначити характер звуковисотного малюнку мелодії та на її синтаксичну структуру (тактовий розподіл елементів). Навіть ескіз, в якому учнем вдало визначені, хоча і не зовсім коректно зафіксовані, головні елементи музичної форми, на які була націлена робота, заслуговує самої високої оцінки.

В перебігу експериментальної роботи з 4-класниками добре себе зарекомендував метод самодиктанту за допомогою електронного музичного редактора. В даному разі ми знову зверталися до форми змагання. Клас поділявся на дві або три команди. Спочатку діти працювали всі разом. Суть роботи була такою: спочатку учні розучували коротку пісенну чи танцювальну мелодію. При цьому використовувався широкий комплекс прийомів розучування – слухання, аналіз, вилучення і повторення елементів, колективне та індивідуальне інтонування тощо.

Після цього учні приступали до командних дій. Кожній команді давалася змога працювати з комп'ютером, точніше – з електронним музичним редактором типу «Sibelius» або «Finale». Вчитель допомагав тільки в початковій фазі роботи (встановлення вихідних параметрів запису, відкриття необхідних «інструментів»). Далі учні самостійно приступали до «типографського набору» нотного тексту пісні, яку вони щойно вивчили. В даному випадку комп'ютер мав спрацьовувати як посібник команди, бо кожний елемент нотного текст, а також і текст в цілому міг бути в будь-який момент роботи озвучений (кожний комп'ютер має свою звукову карту і «вбудований» синтезатор звуку). Отже, учні, опираючись на колективну (командну) музичну пам'ять, а також на можливість порівняння внутрішніх уявлень і слухових вражень від синтезованого звучання мелодії, могли виправляти помилки складеного нотного тексту. Окрім того, комп'ютерні

редактори не дозволяють користувачеві зробити брутальні помилки у запису: програма відбраковує усі порушення правил музичної граматики.

В такому змаганні перемагає та команда, яка швидше завершить завдання і продемонструє готовий музично-графічний текст. Оце змагання команд має значення могутнього педагогічного стимулу. Причому, позитивна мотивація такого заняття обумовлюється не так можливістю перемогти команду однокласників, а – найголовніше – тим, що захоплюючий процес гри для усіх команд завжди завершується отриманням коректного запису, тобто - успішним кінцевим результатом.

Для того, щоб стимулювати осмислення і практичне освоєння естетичних, художньо-виражальних і культурно-семантичних можливостей артефактів музичної писемності, на уроках з того чи іншого приводу демонструвалися зразки рукописних та друкованих нот. Так, скажімо, учням першого року навчання сподобалися яскраво ілюстровані друковані нотні видання «Новорічних пісень», «Дитячого альбому» П.І. Чайковського, збірки п'єс Д. Кабалевського та ін. Учні четвертого класу змогли оцінити естетичну привабливість і каліграфічну майстерність і художньо-виражальну манеру автографів Генрі Персела, І. С. Баха, В. А. Моцарта, Ф. Шопена, М. Мусоргського (Додаток 3.15).

Після проведеної бесіди з ілюстраціями і поясненням процесу створення музики і різного характеру нотного письма (ескізного і чистового, каліграфічного), деякі діти самі визвалися написати «красиві ноти». Таке завдання було дано для домашньої роботи. І хоча не всі учні його зробили, деякі роботи можна було оцінити як естетично привабливі. Так, наприклад, учениця четвертого класу Ван Чжи Юй створила красивий і виразний каліграфічний запис китайської пісні «На зламаному мості» (в пісні йдеться про жінку, яка стоїть на зламаному мості і співає своєму чоловікові сумну пісню про те, що вона вийшла з бідної родини. Учениця помітила, що контур мелодії має схожість з мостом, а ноти немов би схиляються до води. Вдало підібрано і сумний колорит малюнку (Додаток 3.16). На основі подібних

зразків дитячої музичної каліграфії була створена виставка. Вона стала дієвим стимулом для багатьох дітей, пробудила інтерес до музичного письма і бажання навчатися музиці.

Учні четвертого ласу ознайомилися з деякими графічними артефактами експериментальної музики другої половини ХХ ст. Зокрема, їм були продемонстровані фрагменти партитур Я. Ксенакіса, К. Штокхаузена, Дж. Кейджа та ін. Найбільше враження діти отримали від партитур «Спіральна галактика» Дж. Крамба та «Іхнологія» А. Логофетіса. Твір Д. Крамба (Додаток 3.17) вони прослухали і знайшли, що музика повністю відповідає графічному зображенню і таємничому образу космічного простору.

Спеціальну увагу ми приділили твору Е. Вареза «Іонізація», написаного для ударних інструментів та двох сирен. Під час слухання твору і стеження розвитку його форми за партитурою, діти уловили зв'язок між графікою (щільністю, ритмом ліній та нот) і сонористичним звучанням великої батареї ударних інструментів. Після цього була зроблена спроба створити власний твір сонористичного стилю. Умова була така: весь твір має бути записаним на 1 сторінці; в ньому мають бути поєднані епізоди «соло» і «тутті». В процесі обговорення учні прийшли до рішення: такі епізоди контрастної фактури мають двічі змінити один одного. Потім кожний сам створював графічний аналог задуманої композиції. Коли робота була завершена, дітям були роздані шумові інструменти (кому не досталося інструменту мав плескати у долоні, або постукувати олівцем по парті. Далі учитель назначав «диригента» - учня, який мав керувати процесом звукового оформлення («виконання») твору. Саме «диригент» вирішував коли вступати і замовкати звучання умовних інструментальних груп. Оскільки учні щойно слухали твір Вареза, вони інтуїтивно, на основі інстинкту наслідування включалися у звучання всього «оркестру».

Зрозуміло, що результат «виконання» був жахливим з точки зору єдності, гармонії, узгодженості і т. д. Але така гра в «композитора», «диригента» і «виконавців» дуже сподобалася дітям, була веселою,



викликала радісний сміх. Подібний експеримент ми провели лише одноразово. Вважаємо, що до такої поведінки дітям непотрібно звикати. Мистецтво потребує узгодженості, порядку, закономірності інтонаційної поведінки. Але навіть одного експерименту описаного типу було достатньо для того, щоб учні відчували радість від колективної імпровізації та впевнилися в тому, що нотний текст може бути тільки підказкою, поштовхом до імпровізації.

Після проведення третього етапу роботи (формування вміння писати нотний текст) діагностика наступна.

Таблиця 3.9. Узагальнені результати формувального експерименту на третій фазі у ПЕ

Експериментальна група учнів початкових класів (ПЕ)										
Рівні	Базові знання□		Прочитання нотного тексту□		Написання нотного тексту□		Мотивація□		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	24	66,66	15	41,66	9	25	24	66,67	<b>18</b>	<b>50</b>
Середній	10	27,78	17	47,22	19	52,7	10	27,78	<b>14</b>	<b>38,89</b>
Низький	2	5,56	4	11,11	8	22,2	2	5,56	<b>4</b>	<b>11,12</b>

Таблиця 3.10. Узагальнені результати формувального експерименту на третій фазі у СЕ

Експериментальна група учнів середніх класів (СЕ)										
Рівні	Базові знання□		Прочитання нотного тексту□		Написання нотного тексту□		Мотивація□		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
В	21	80,76	16	61,53	11	42,3	25	96,16	19	73,08

С	2	7,69	8	30,76	11	42,3	1	3,85	5	19,24
Н	3	8,34	2	7,69	2	7,6	0	0	2	7,7

Таблиця 3.11. Узагальнені результати формувального експерименту на третій фазі у ПК

Контрольна група учнів початкових класів (ПК)										
Рівні	Базові знання□		Прочитання нотного тексту□		Написання нотного тексту		Мотивація□		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
В	10	29,41	9	26,47	3	8,8	3	8,83	7	<b>20,59</b>
С	4	11,76	15	44,11	18	52,9	14	41,18	12	<b>35,3</b>
Н	20	58,82	10	29,41	13	38,2	17	50	15	<b>44,12</b>

Таблиця 3.12. Узагальнені результати формувального експерименту на третій фазі у СК

Контрольна група учнів середніх класів (СК)										
Рівні	Базові знання□		Прочитання нотного тексту□		Написання нотного тексту		Мотивація□		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
В	20	66,66	3	10	4	13,3	10	33,34	10	<b>33,34</b>
С	3	10	11	36,66	13	43,3	6	20	8	<b>26,67</b>
Н	7	23,33	16	53,33	13	43,3	14	46,67	12	<b>40</b>

Результати експерименту для експериментальних і контрольних груп наведено нижче графічно.

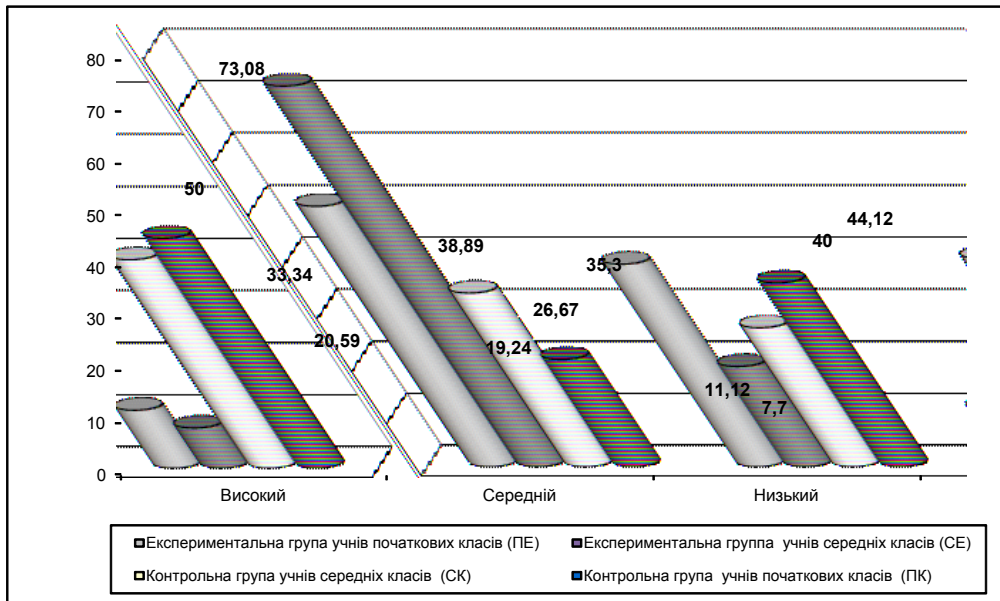


Рис. 3.4. Порівняльні результати другого зрізу діагностики рівня сформованості музично-граматичної компетентності в контрольних і експериментальних групах (за усіма групами критеріїв)

Перш за все, прокоментуємо отримані показники за критеріальною групою «музичного письма», бо саме на цей вид навчальної діяльності були спрямовані спеціальні зусилля третього етапу експерименту. Учні першого року навчання в обох групах виявили практично однакові показники для «середнього рівня» (ПЕ – 52,7%, ПК – 52,9%). Однак на «високому рівні» очевидну перевагу мали учні експериментальної групи (ПЕ – 25%, ПК – 8,8%, різниця  $\approx 16,2\%$ ). Тих, хто погано оволодів умінням створювати

музично-графічний текст, в контрольній групі було значно більше (ПЕ – 22,2%, ПК – 43,3%, різниця  $\approx 21\%$ ).

Таким чином, ми отримали скромний, але очевидно позитивний результат. З нього можна зробити той висновок, що запропонована нами методика роботи з учнями-початківцями за даним напрямком формування музично-граматичної компетентності успішно пройшла апробацію. Очікувати більш вражаючі результати в цьому напрямку було не реально: графічна фіксація музичної форми є самим складним з усіх видів музичної діяльності, а загальні інтелектуальні здібності першокласників та їх обмежений досвід не сприяють роботі, навіть за умов найкращої методики.

Аналогічний результат був показаний учнями експериментальної групи 4-класників. В категорії «середнього рівня» учні групи «СЕ» навіть поступилися одноліткам з групи «СК» з різницею в 1%. Однак кількість оцінок високо рівня в експериментальній групі перевищила показники контрольної групи на  $\approx 29\%$ , а кількість найнижчих оцінок була на  $\approx 35\%$  нижче, аніж в групі «СК». Цей результат є набагато кращим у порівнянні з результатом порівняльного аналізу експериментальної та контрольної груп учнів 1 року навчання.

Більш тонкий аналіз результатів, що стосуються критеріальної групи «Написання нотного тексту», виявив, що учні, з якими проводилася робота за нашою методикою: а) більш вдало справилися з написанням простих ритмічних диктантів і записом відомої мелодії за допомогою електронного музичного редактора; б) проявили більшу здатність до каліграфічного нотного письма; в) виявили краще розуміння художньо-виражальні можливості вільної фіксації музичної форми. Останні дві властивості є, безумовно, наслідком того, що розроблена методика приділяє спеціальну увагу цим сторонам музично-граматичної компетентності.

Що стосується результатів останнього діагностичного зрізу за іншими критеріями, то вони дають змогу впевнитися в тому, що застосовані методи мають довгострокову дію. Навіть якщо «наголос» переноситься на дію

графічної фіксації, інші компоненти музично-граматичної компетентності продовжують вдосконалюватися.

Так, скажімо, в учнів експериментальних груп покращилися показники базових знань. Це пояснюється тим, що знання постійно підкріплюються новим досвідом, стають більш впевненими і чіткими. Таке саме зростання якості спостерігається і щодо умінь читання (декодування і перекодування) нотного тексту.

Найбільш переконливе покращення показників на останньому етапі формувального експерименту відбулося за групою мотиваційних критеріїв. В експериментальній групі першого класу високий рівень мотивації показали майже 67% учнів. А в групі 4-класників («СЕ») цей рівень несподівано досягнув аж 96%. При цьому, в контрольних групах дані показники значно погіршилися (для «ПК» - 9%, для «СК» - 33%). Падіння показників у контрольних групах можна пояснити двома чинниками: а) Останні діагностичні опитування були проведені на початку навчального року, коли діти (учні 2-го та 5-го років навчання) ще не увійшли в робочий ритм занять, були не зовсім уважні; б) Ставлення учнів контрольних груп до нотного тексту було звичайним, «технічним», не обтяженим культурними конотаціями ті художньо-естетичними враженнями. Без підтримки емоційної пам'яті, без пробудження художніх асоціацій, без пригадування цікавих, захоплюючих ігор, пов'язаних з музичним письмом, нотна грамота сама по собі не викликала помітної позитивної реакції мотиваційної сфери особистості учнів.

А що стосується високого рівня мотивації учнів експериментальних груп, то його можна пояснити тим, що при зустрічі з вчителем, який працював з школярами протягом року, при відповіді на вже знайомі запитання, в учнів активізувалася уява, пожвавилися спогади і виникли позитивні очікування щодо продовження занять.

Учні старшої групи («СЕ») добре, без грубих помилок відповіли на тестові запитання щодо належності зразків нотного письма до певних

музичних культур. Молодша група школярів з особливим задоволенням виконала класну роботу з вільної фіксації прослуханого музичного твору і домашню роботу каліграфічного характеру.

Порівняння даних діагностичних зрізів, зроблених на протязі всього експерименту, дає можливість виявити динаміку змін, які відбулися з учнями в усіх групах. Звичайно, найбільш цікавими і показовими є результати роботи з учнями 4 класу. Суттєвими змінами стану їх музично-граматичної компетентності є такі (Таблиця 3.32 та рисунок 7): а) стрибкоподібний розвиток базових знань та навичок на першому етапі, б подальше впевнене зростання знань на 2 і 3 етапах; в) відсутність швидкого прогресу; г) повільно-поступовий розвиток умінь кодифікації музично-звукової форми; д) високий і постійно зростаючий рівень мотивації.

*Таблиця 3.13. Динаміка змін показників вищого рівня сформованості музично-граматичної компетентності експериментальної групи учнів 4-5 класів на протязі всього формувального експерименту.*

Етапи дослідження	Показники високого рівня			
	Базові знання	Читання	Письмо	Мотивація
Констатувальний зріз (учні, які вивчали класичні ноти)	49	30	28	42
Констатувальний зріз (учні, які не вивчали класичні ноти)	13,5	3	1	62
I етап	50	16,5	14,5	69,24
II етап	65,38	38,46	42,3	73,08
III етап	80,76	61,53	42,3	96,16

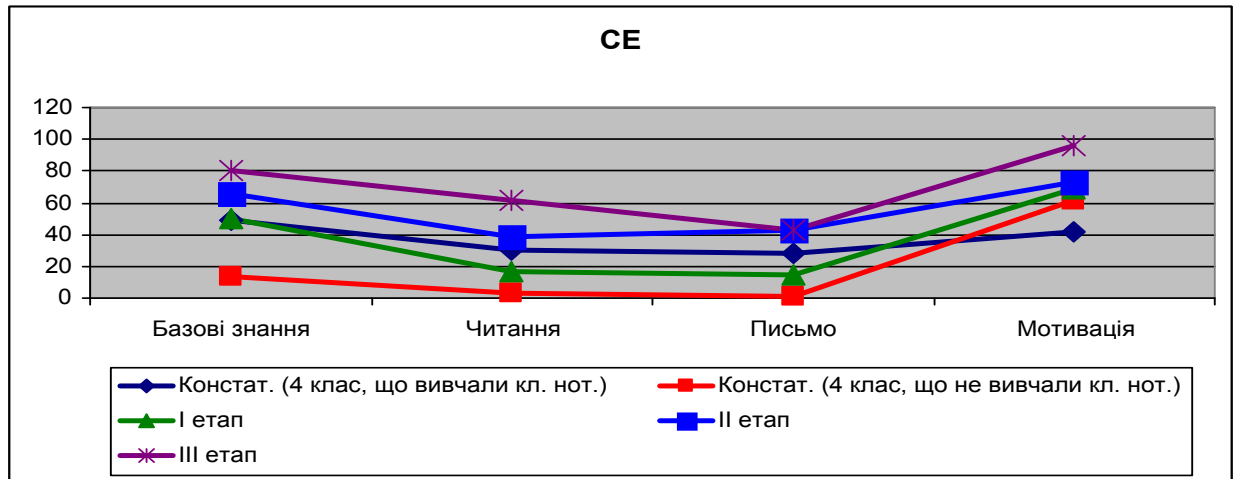


Рисунок 3.5. Графічне відображення динаміки змін стану музично-граматичної компетентності в групі СЕ на протязі формувального експерименту.

Однак, найбільш доказовими щодо апробації розробленої нами методики є порівняльні результати діагностики в експериментальних і контрольних групах (Таблиця 3.33)

Таблиця 3.14. Зведені кількісні характеристики формувального експерименту такі

Рівні	Експериментальні групи								Контроль		
	Початок експерименту				Кінець експерименту				Початок експерименту		Кінець експерименту
	ПЕ		СЕ		ПЕ		СЕ		ПК		
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб
Високий	2	4,25	7	26	18	50	19	73,08	7	20,59	15
Середній	5	13	5	19,4	14	38,89	5	19,24	7	20,59	3
Низький	29	82,75	14	54,67	4	11,12	2	7,7	20	58,83	12

Графічне вираження результатів експерименту у експериментальних групах (ПЕ та СЕ) є такі (Рис. 3.6. )



Рис. 3.6. Остаточна порівняльна характеристика результатів формувального експерименту для усіх експериментальних груп.

Для підтвердження ефективності використаних розроблених педагогічних методів формування інтересу до європейського класичного мистецтва застосуємо багатofункціональний статистичний критерій  $\chi^2$ \* Фішера (кутового перетворення Фішера) [Е.В. Сидоренко].

Критерій Фішера дозволяє довести статистичну значущість розбіжності між показниками в експериментальній та контрольній групах наприкінці формувального експерименту. Обраний критерій можна використовувати тоді, коли в експерименті бере участь не менше 5 чоловік. Верхньої границі обмежень кількості чоловік у критерію не має.



Ми використовували критерій Фішера для зіставлення експериментальної і контрольних груп експерименту за кількісно визначеною ознакою. Для доведення статистичної значущості було сформульовано такі гіпотези:

$H_0$ : частка осіб із низьким рівнем сформованості писемної музичної культури в експериментальній групі (ПЕ) наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у контрольній групі (ПК);

$H_1$ : частка осіб із низьким рівнем сформованості писемної музичної культури в експериментальній групі (ПЕ) наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у контрольній групі (ПК).

$H_2$ : частка осіб із низьким рівнем сформованості писемної музичної культури в експериментальній групі (СЕ) наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у контрольній групі (СК);

$H_3$ : частка осіб із низьким рівнем сформованості писемної музичної культури в експериментальній групі (СЕ) наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у контрольній групі (СК).

Значення емпіричних частот за двома ознаками запропоновані в таблиці В.33.

*Таблиця 3.15. Значення емпіричних частот за двома ознаками*

Групи	Високий і середній рівні сформованості писемної	Низький рівень сформованості писемної	Разом
-------	---	---------------------------------------	-------

	музичної культури		музичної культури		чоловік
	Кількість чоловік	Частка	Кількість чоловік	Частка	
ПЕ	32	88,89%	4	11,76%	36
ПК	19	55,89%	15	44,12%	34
СЕ	24	92,32	2	7,68	26
СК	18	60,01%	12	39,99%	30

За таблицею величин кутів  $\alpha$  для різних відсоткових часток ми визначили величини, що відповідали найменшим відсотковим часткам у кожній групі.

Ми обчислимо емпіричне значення  $\alpha^*$  за формулами

$$\alpha_{air}^* = (\alpha_1 \square \alpha_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 \square n_2}}, \quad \alpha_{air}^* = (\alpha_1 \square \alpha_3) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_3}{n_1 \square n_3}},$$

де  $n_1, n_2$  – кількість чоловік у відповідній експериментальній і контрольній групах,  $\alpha_1, \alpha_2$  – відсоткова частка кутів, що відповідають більшій і меншій частці низького рівня сформованості музикально – граматичної компетентності у відповідній експериментальній і контрольній групах.

Виконаємо підстановку значень у попередню формулу і використовуємо таблицю XII значень кута  $\alpha^*$  за В. Урбахом [там же].

Для ПЕ і ПК маємо,

$$n_1 \square 36, n_2 \square 34.$$

$$\alpha_1 \square \square(44,12\%) \square 1,451$$

$$\alpha_2 \square \square(11,76\%) \square 0,701$$

$$\alpha_{air}^* \square (1,451 \square 0,70) \cdot \sqrt{\frac{36 \cdot 34}{36 \square 34}} \square 0,75 \cdot 4,18 \square 3,14.$$

Для СЕ і СК маємо,

$$n_1 \square 26, n_2 \square 30.$$

$$\alpha_3 \square \square(39,99\%) \square 1,367$$

$$\alpha_4 \square \square(7,68\%) \square 0,562$$

$$\tilde{\varphi}_{\text{air}}^* \approx (1,367 \pm 0,562) \cdot \sqrt{\frac{26 \cdot 30}{30 \pm 26}} \approx 0,805 \cdot 3,73 \approx 3,01.$$

Отже,  $\varphi_{\text{air}}^* \approx \varphi_{\text{еддд}}^*$ ,  $\tilde{\varphi}_{\text{air}}^* \approx \varphi_{\text{еддд}}^*$ .

Побудована нами «вісь вартісності» подана на рис. XX.

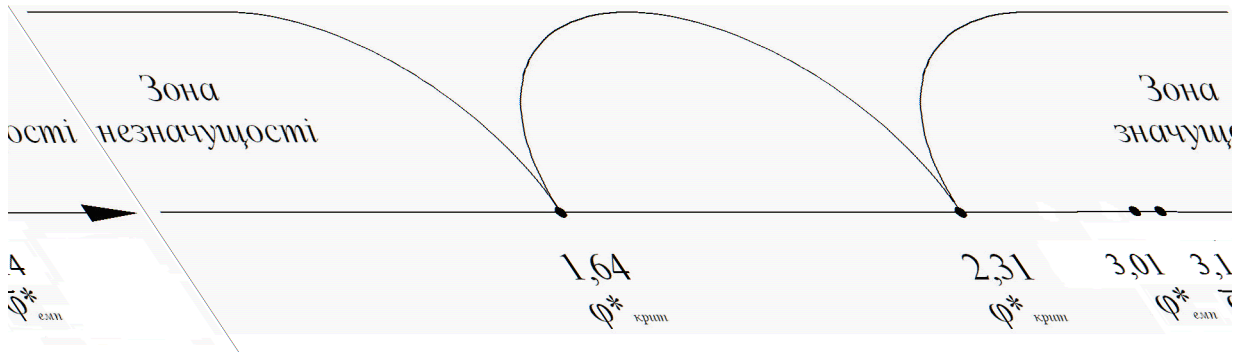


Рис. 3.7. Вісь значень для величин кутів  $\varphi$ .

Отримані результати належать до зони значущості, тобто дві величини більші за  $\varphi_{\text{еддд}}^*$ . Отже, існує статистична розбіжність між показниками експериментальної та контрольних груп наприкінці формувального експерименту, тому приймаються гіпотези  $H_1$  і  $H_3$ : частка осіб із низьким рівнем сформованості писемної музичної культури у експериментальних групах ПЕ, СЕ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у контрольних групах ПК і СК відповідно.

Отже, отримані дані на всіх етапах дослідження засвідчують, що побудована поетапна методика формування музикально – граматичної компетентності забезпечила розвиток усіх компонентів досліджуваного феномену.

### Висновки до третього розділу

1. Розроблена методика педагогічної діагностики музично-граматичної компетентності учнів початкових класів дозволила оцінити усі компоненти даного комплексу властивостей особистості. Проведений констатувальний експеримент засвідчив ефективність методу оцінювання учнів за системою

ієрархічно впорядкованих 12-ти критеріїв, поєднаних у 4 групи. Кожний учасник експерименту отримав різнобічну характеристику і рівне вий показник: а) базових знань, потрібних для освоєння писемної музичної культури; б) умінь читати і розуміти (декодувати та перекодувати) музично-графічний текст; в) умінь створювати музичний текст (кодувати музично-звукову форму); г) художньо-естетичного відношення до музичного письма і мотивації занять із засобами та артефактами писемної музичної культури.

2. За результатами констатувального експерименту були створені: експериментальна (ПЕ) і контрольна (ПК) групи учнів 1 класу (відповідно 36 і 34 учня); експериментальна (СЕ) та контрольна (СК) групи школярів четвертого класу (відповідно 34 та 30 осіб). Така диференціація пояснюється тим, що в китайських школах вивчаються два різних типу музичного письма – цифрова нотація і класична європейська (лінійна) нотація. Контрольна група учнів старшого віку складалася з учнів, які вивчали європейську нотацію, а експериментальна група – з учнів, які її практично не знали і мали «наздоганяти» своїх одноліток.

3. Формувальний експеримент здійснювався у трьох етапах, які відповідали створеній теоретичній моделі музично-граматичної компетентності.

3.1. Перший етап мав на меті підготувати базис емпіричних та елементарних теоретичних знань, а також протонотаційних сенсомоторних умінь, необхідних для освоєння основ писемної музичної культури. Головним змістом даного етапу була робота над утворенням стійких і точних асоціацій між звуковими образами слухового сприйняття, вокального інтонування, м'язомоторних дій і зорової перцепції. Використовувалися такі методи і форми, як пасивне і цілеспрямоване спостереження нотних знаків, використання візуально-кінетичних аналогів інтонаційних форм, створення приблизних графічних аналогів мелодії, метод навчальної хейрономії, ритмодекламація.

Завершення першого етапу (так само, як і наступних етапів) мало умовний характер, тому що тезаурус теоретичних знань зростає і ступінь сформованості базових навичок постійно вдосконалюється в процесі подальшої роботи і виконання завдань наступних етапів формувального експерименту. На завершення етапу був здійснений діагностичний зріз, який продемонстрував помітні позитивні зрушення рівня музично-граматичної компетентності за двома групами критеріїв, а саме – критеріями базових знань та мотивації. Учні першого класу показали середній рівень, який приблизно на 10% виявився кращим за показники учнів контрольної групи. Ще більш переконливими є результати експериментальної групи учнів 4 класу. Вони продемонстрували значно вищий рівень мотивації та художньо-естетичного ставлення до музичної писемності і стали швидко наздоганяти одноліток за показниками рівня базових знань та сенсомоторних навичок.

3.2. Другий етап мав на меті формування вмінь читання письмових музичних текстів і розуміння артефактів письмової музичної культури. З семіотичного погляду завданням етапу було формування вмінь декодування і перекодування музично-графічного тексту. Зміст етапу складала такі методи і форми роботи, як сольмізація з використанням абсолютних або релятивних вербальних позначень, синхронне звучання стеження за нотним текстом, навчальні тести, рольова гра «Мейстерзінгери», форма «Караоке» тощо. Діагностичний зріз наприкінці другого етапу формувального експерименту виявив:

3.3. Третій етап був спрямований на набуття умінь і навичок музичного письма (з семіотичного погляду – кодування звукової музичної форми). Специфічними методами та формами на цьому етапі стали: гра «Шифрувальники», логічні ігри-змагання («музичне лото», «нотний пазл»), найпростіші види диктанту, робота з комп'ютерними музично-графічними редакторами. Освоєнню художнього потенціалу та культурного сенсу музичної писемності сприяє знайомство школярів із пам'ятками музичної каліграфії, естетичними зразками нотодрукування і графічними артефактами

експериментальної музики, проведення конкурсів і виставок музично-графічних робіт.

Наприкінці експериментальної роботи було знову проведено діагностичний зріз у всіх групах. Порівняльний аналіз остаточних показників музично-граматичної компетентності показав наступне:

Учні експериментальних груп першого року навчання («ПЕ») та четвертого року навчання («СЕ») за всіма критеріями оцінки виявили кращий рівень, аніж учні у відповідних контрольних групах («ПК» і «СК»). Зокрема: за критеріями «базових знань і навичок» різниця між учнями груп «ПЕ» та «ПК», які продемонстрували *високий рівень*, склала 37,25%, за критеріями уміння читати музично-графічний текст – 15,19%, за критеріями уміння створювати музично-графічний текст – 16,2%, за критеріями мотивації та художньо-естетичного ставлення до зразків писемної музичної культури – 57,84% . Різниця середніх показників – 29,41%

Різниця між учнями груп «СЕ» та «СК» (також, віднесених до категорії *високого рівня*) склала за критеріями «базових знань і навичок» – 14,1 %, за критеріями уміння читати музично-графічний текст – 51,53%, за критеріями уміння створювати музично-графічний текст – 29%, за критеріями мотивації та художньо-естетичного ставлення до зразків писемної музичної культури – 62,82%. Різниця середніх показників цих груп – 40,46%. В експериментальних групах виявилось значно менше учнів, які відносяться до категорії тих, хто має низький рівень сформованості музично-граматичної компетентності, зокрема (за середніми показниками): в групі «ПЕ» – на 33% менше, аніж в групі «ПК»; в групі «СЕ» – на 32,3% менше, аніж в групі «СК»;

Формувальний експеримент показав, що робота з учнями початкової школи за розробленою методикою істотно вплинула на формування у них музично-граматичної компетентності, що стало основою для освоєння школярами основ писемної музичної культури.

Експеримент підтвердив доцільність нашої методики, яка у мінімальному обсязі користується такими звичайними для школи методами, як записування правил, заучування термінів, багаторазове повторення одноманітних процедур. Вона, навпаки, насичена різноманітними формами діяльності, яскравою наочною інформацією, живим музикуванням, зв'язками з художньою творчістю і культурним буттям. Ці якості в значній мірі сприяють її ефективності.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [203; 204; 206 ; 207].

## ВИСНОВКИ

У дисертації викладено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення актуальної для сучасної загальної мистецької освіти проблеми оволодіння основами писемної музичної культури, що знайшло відображення в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування музично-граматичної компетентності учнів середніх навчальних закладів України та Китаю. Результати дисертаційного дослідження засвідчили успішність вирішення поставлених завдань і дали підстави зробити наступні висновки.

1. Вивчення музичної писемності з позиції сучасних наукових знань дозволило встановити, що вона завжди є: а) феноменом певної національної та епохальної культури; б) складною за своєю структурою і, звичайно, гетерогенною семіотичною системою, що завжди відповідає лексичному строю і граматичним нормам музичної мови; в) традиційним предметом вивчення в загальних і спеціальних освітніх закладах. Висока освітня цінність музичної писемності обумовлена важливістю її дидактичних і художньо-виховних функцій; безпосередністю зв'язку системи музично-графічних знаків з категоріями музичного мислення і поняттями теорії музики; багатством і різноманітністю методів і форм просторової фіксації музично-інтонаційних форм; нерозривним зв'язком історії музичної писемності з історією музичної творчості; великою кількістю цінних мистецьких пам'яток письмової музичної культури. Для загальної середньої освіти в сучасному Китаї перспективним завданням є освоєння школярами системи лінійної європейської нотації, доповнене знайомством із традиційними національними засобами музичного письма.

2. У дослідженні розроблена теоретична модель музично-граматичної компетентності, що охоплює: а) базові емпіричні та теоретичні знання, б) вміння і навички читання (тобто декодування і перекодування) нотного



тексту, в) вміння і навички музичного письма (кодування звукового тексту), г) естетичне і художньо-творче ставлення до артефактів писемної музичної культури.

3. На основі розробленої теоретичної моделі музично-граматичної компетентності були встановлені педагогічні принципи, методи, форми і умови оволодіння учнями загальноосвітніх шкіл основами писемної музичної культури. В основу методики покладено принципи культуровідповідності, художньої, дидактичної та семіотичної доцільності, підготовленої сигніфікації, вербального підкріплення, зв'язку з музикуванням, художньої мотивації освоєння засобів музичної писемності. Умовами успішного формування музично-граматичної компетентності є: опора на ізоморфні знаки музичного письма; пріоритет дій читання і перекодування нотного тексту над письмом; технічна доступність завдань з читання, перекодування і графічної фіксації музичних текстів; застосування значного обсягу наочних зразків писемної музичної культури; ефективна демонстрація музично-письмового тексту; використання робочих зошитів-прописів для навчання нотного письма; стимулювання точності, естетичної привабливості і художньої виразності читання і написання нотного тексту.

4. Розроблено критерії та показники сформованості музично-граматичної компетентності, що стали основою педагогічної діагностики досліджуваного явища в учнів середнього шкільного віку. Діагностика передбачає оцінку рівня музично-граматичної компетентності кожного учня та організованих груп за 12 критеріями, які об'єднані в 4 групи: а) *базові знання*; б) *вміння читати нотний текст*; в) *вміння графічно фіксувати музично-звуковий текст*; г) *художньо-естетичне відношення до музичного письма*.

5. Розроблена в дисертації методика опанування основами писемної музичної культури передбачає поетапне формування в учнів музично-граматичної компетентності. Завдання першого етапу – формування базисних емпіричних і теоретичних знань. Основні його методи і форми:

спостереження нотних знаків, використання візуально-кінетичних аналогів інтонаційних форм (хейрономії), створення приблизних графічних аналогів мелодії. Завдання другого етапу – формування умінь читання (декодування) нотного тексту. Основні форми і прийоми: ритмодекламація, сольмізація з використанням абсолютних або релятивних вербальних позначень, синхронне звучанню стеження за нотним текстом, навчальні тести, рольові та логічні ігри. Завдання третього етапу – формування умінь музичного письма (кодування) звукової форми. Методами і формами роботи є навчальні тести, рольові ігри, найпростіші види диктанту, проведення конкурсів і виставок музично-графічних робіт, знайомство з пам'ятками музичної каліграфії і нотодрукування, графічними артефактами експериментальної музики.

6. Розроблена у дослідженні методика експериментально перевірена у процесі формувального експерименту, який тривав півтора роки. В ньому взяли участь школярі початкових (1 та 2) і середніх класів (4 і 5), що дало можливість перевірити на практиці весь спектр розроблених форм і прийомів роботи. Відповідно до етапної структури методики у формувальному експерименті були виділені: 1) стадія формування базисних емпіричних і теоретичних знань; 2) стадія формування умінь читати нотний текст; 3) стадія формування умінь створювати нотний текст. Проведені діагностичні зрізи виявили позитивні тенденції зміни показників за всіма критеріями в молодшій і старшій експериментальних учнівських групах. Математично-статистична обробка даних зрізів експерименту засвідчила, що розроблена методика опанування школярами основами писемної музичної культури є достатньо ефективною в практиці музичної освіти.





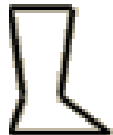


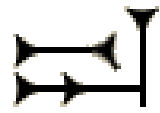




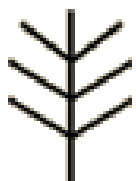
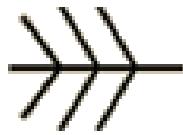
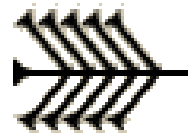







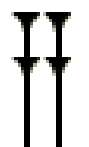









7. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми опанування основами писемної музичної культури в середніх навчальних закладах України та Китаю. Подальшого вивчення та наукового обґрунтування потребують питання розкриття індивідуальних здібностей та інтересу до діяльності у сфері засобів музичного письма, взаємозв'язків

писемних музичних культур країн Сходу і Заходу, специфіки їх використання у музично-педагогічній практиці.

## **ДОДАТКИ**

### **Додатки до Першого розділу.**

Додаток 1.1. Еволюція знаків шумерського письма від пікограм до знаків-ієрогліфів (від ізоморфних до анізоморфних знаків).

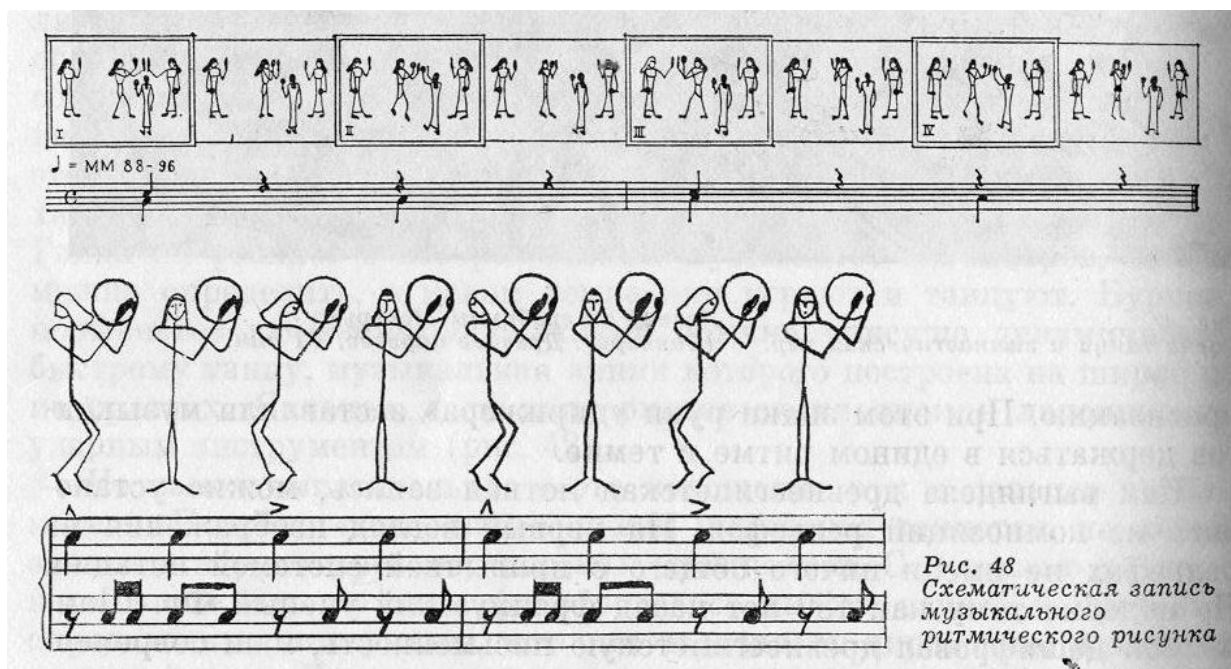
	3200 BCE	3000 BCE	2400 BCE	1000 BCE
sag 'head'				
gin 'to walk'				
šu 'hand'				
še 'barley'				
ninda 'bread'				
a 'water'				
ud 'day'				
mušen 'bird'				

Додаток 1.2. а) «Хоровод» з Тассілін-Аджера (Африка), дві танцівниці з Хоггар (Африка); в) груповий ритуальний танок (Анатолія)



Додаток 1.3. Стародавній Єгипет. Кольоровий рельєф із зображенням ансамблю придворних музикантів – флейтистів і «керівників» (можливо – наставників, вчителів). Імовірно, жестикуляція рук керівників мала знаковий смисл і вказувала на певні властивості інтонування. Нижче – схематичний запис ритму за росшифруванням Г. Хікмана.





Додаток 1.4. Зразок знаків невматичного письма Західної християнської церкви (запис гімну латинського Богослужіння)



Додаток 1.5. Зразки знаків невматичного письма Східної християнської церкви: А) знаменне (крюкове) письмо; Б) кондакарна нотація

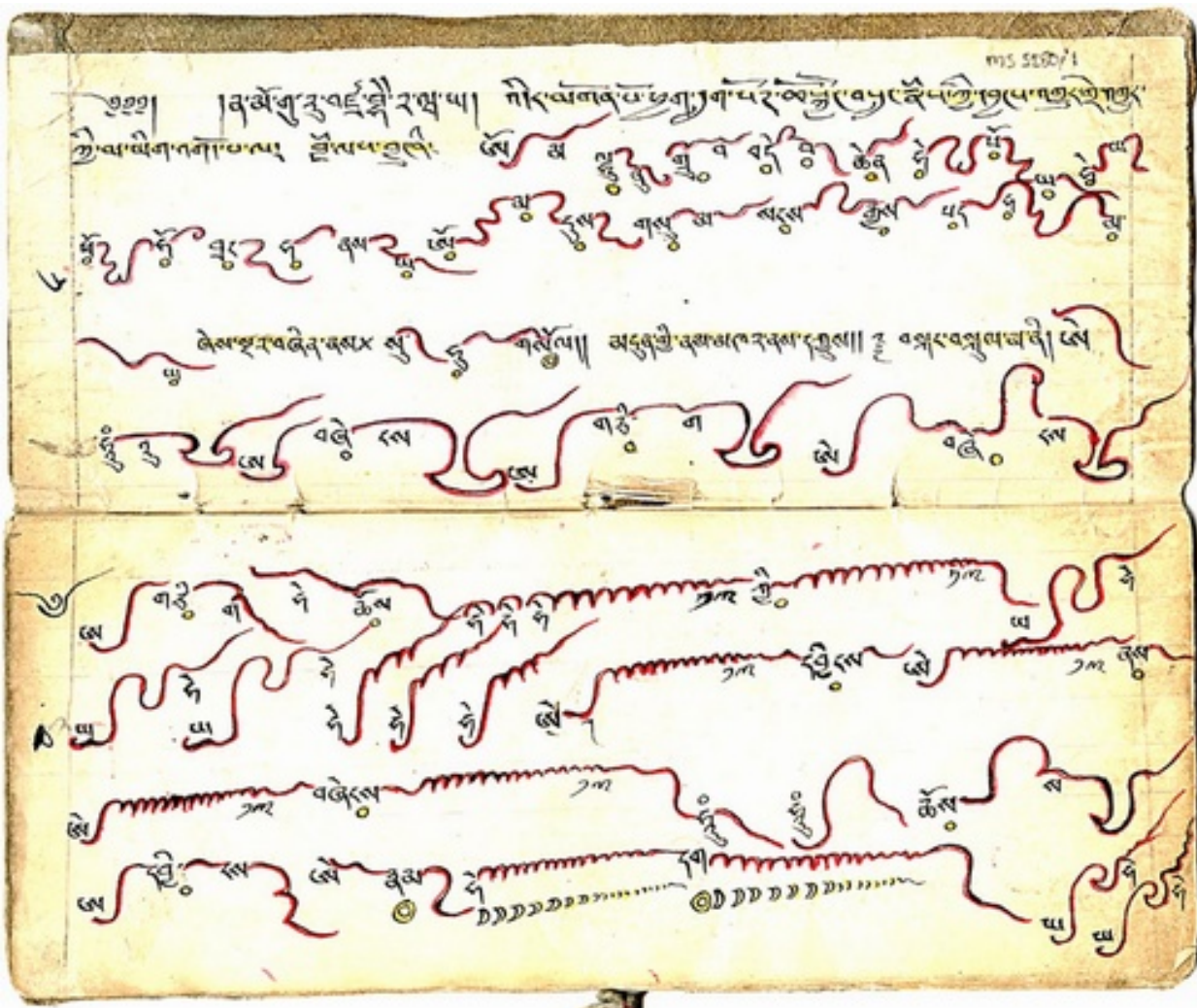
А.







Додаток В. Запис культового співу з регіону Тибета.



一 二 三 五 七 十

一 二 三 四 五 六 七 八 九 十

一 二 三 四 五 六 七 八 九 十 十一 十二 十三 十四 十五 十六 十七 十八 十九 二十

一 二 三 四 五 六 七 八 九 十 十一 十二 十三 十四 十五 十六 十七 十八 十九 二十



Додаток 1.8. Табулатурний запис твору для лютні періоду Відродження. Італія.



Додаток 1.9. Табулатурний запис акордів пісні "If I Fell" британської рок-групи «Бітлз»

**The Beatles - If I Fell - chords used**

By LegendaryLicks  
Created 2012-03-15 21:25

so ( / ) Slide Up ( \ ) Slide Down ( h ) Hammer On ( p ) Pull Off ( b ) Bend ( r ) Release ( v ) Vibrato

```

E|-----5-----4-----6-----6-----2-----0-----|-----2-----0-----2-----0-----2-----0-----2-----0-----2-----0-----|
B|-----7-----7-----6-----6-----7-----3-----3-----2-----|-----3-----0-----2-----3-----2-----3-----0-----2-----3-----2-----|
G|-----8-----7-----6-----6-----8-----2-----0-----2-----|-----2-----0-----2-----0-----2-----2-----0-----2-----0-----2-----|
D|-----8-----7-----6-----8-----8-----0-----2-----2-----|-----0-----2-----4-----2-----2-----0-----2-----4-----2-----2-----|
A|-----6-----5-----4-----8-----6-----2-----0-----|-----2-----4-----2-----0-----2-----4-----2-----0-----|
E|-----6-----6-----0-----0-----0-----0-----|-----0-----2-----0-----0-----0-----2-----0-----0-----|

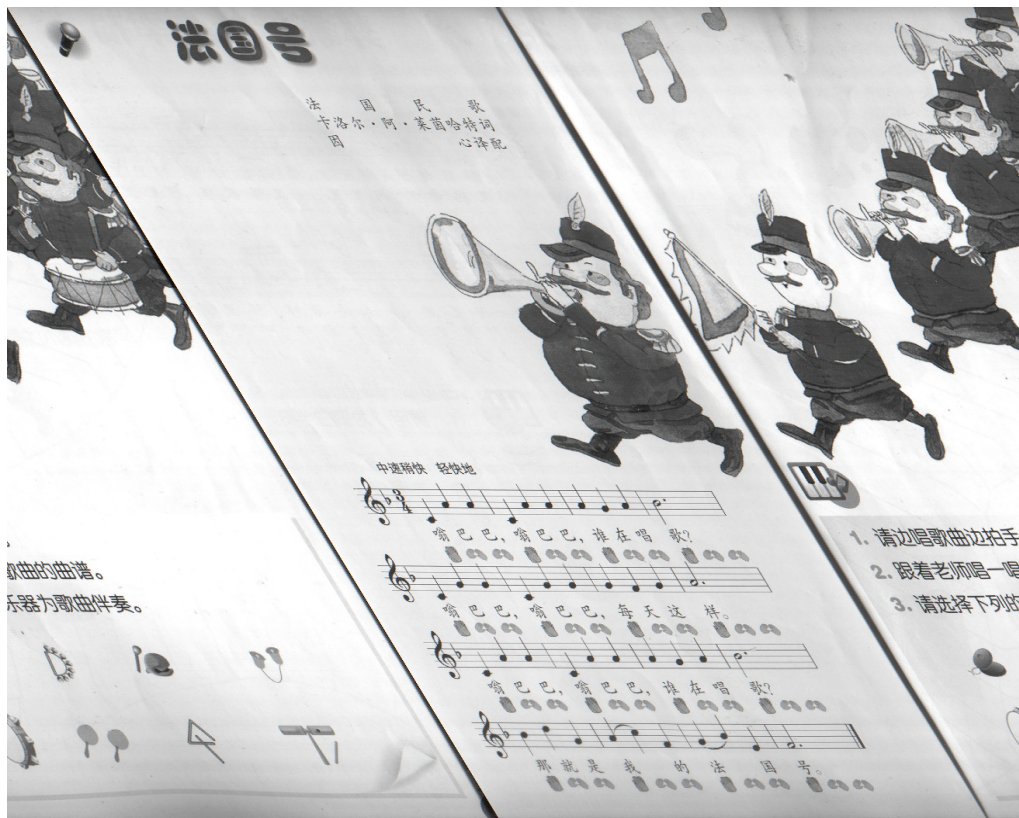
E|-----2-----0-----2-----0-----0-----2-----0-----2-----0-----0-----|-----3-----3-----2-----3-----2-----0-----2-----0-----0-----|
B|-----3-----0-----2-----3-----2-----3-----0-----2-----3-----2-----|-----3-----3-----3-----3-----2-----3-----0-----2-----3-----|
G|-----2-----0-----2-----0-----2-----2-----0-----2-----0-----2-----|-----5-----4-----3-----2-----2-----2-----0-----2-----0-----|
D|-----0-----2-----4-----2-----2-----0-----2-----4-----2-----2-----|-----4-----5-----5-----0-----2-----0-----2-----4-----|
A|-----2-----4-----2-----0-----2-----4-----2-----0-----|-----5-----5-----5-----0-----2-----2-----|
E|-----0-----2-----0-----0-----2-----0-----0-----|-----3-----3-----3-----3-----0-----0-----|

E|-----2-----0-----2-----0-----0-----2-----3-----2-----3-----2-----|-----|
B|-----3-----0-----2-----3-----2-----3-----3-----3-----3-----3-----|-----|
G|-----2-----0-----2-----0-----2-----2-----3-----2-----3-----2-----|-----|
D|-----0-----2-----4-----2-----2-----0-----5-----0-----5-----0-----|-----|
A|-----2-----4-----2-----0-----5-----5-----5-----0-----|-----|
E|-----0-----2-----0-----0-----3-----3-----3-----3-----|-----|

```

## Додатки до другого розділу

Додаток 2.1. Фрагмент підручника для 1 класу школи (Цин Пу, Пекін, 2013).



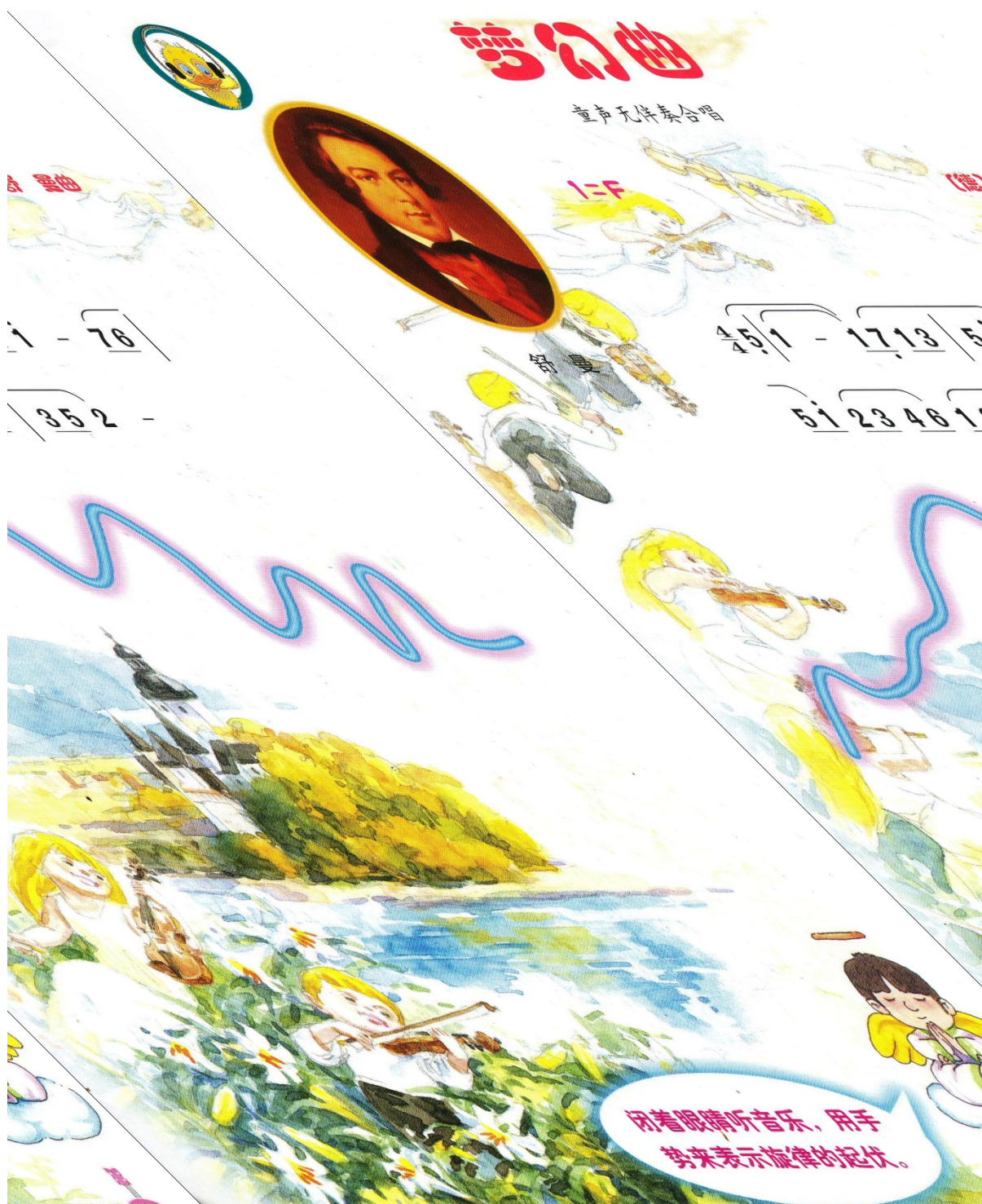
Додаток 2.2. Так звана «Гвідова рука». Приклад «В» - з трактату М. Ділецького «Грамматика мусікійська»





Додаток 2.3. Сторінка з «Навчального зошиту» до уроків музики для 2 класу школи (У Бін, Пекін, 2013 р.).





Додаток 2.4. Приблизна фіксація висотно-ритмічної структури мелодії за допомогою іконічних графем.

(齐“喵喵”，

(齐“叽叽”，啦啦

(齐“嘎嘎”，

(齐“嘟嘟”，啦啦

(领)小

(领)小

(领)小

(领)小

王小玲  
许敏

中速 活泼地

叭”，

(领)小猫(齐“喵喵”，(领)小鸡(齐

”，(领)小猪

啦啦啦啦啦。 (领)小鸭(齐“嘎

“喵喵”叫了，

(齐“嘟嘟”，啦啦啦啦啦。

Рис. 2.4. Складові знаки для ритмодекламації (варіант В. Коваліва)












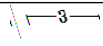




**Таблиця ритмічних і складових зіставлень**

The table displays various rhythmic and syllabic combinations for declamation. The syllables used are 'ta', 'te', 'ti', 'ta', 'tā', 'tāā', 'tāāā', 'tāe', 'te', 'te', 'te', 'te', 'te', 'tāe', 'te', 'tā', 'tā', 'te', 'te', 'ri', 'ti', 'ri', 'ti', 'ri', 'ti', 'ri', 'te', 'lei', 'ri', 'ti', 'ri', 'ti', 'ri', 'tā', 'ti', 'te', 'te', 'tā', 'tā', 'te', 'te', 'tā', 'tā', 'te', 'ti'.

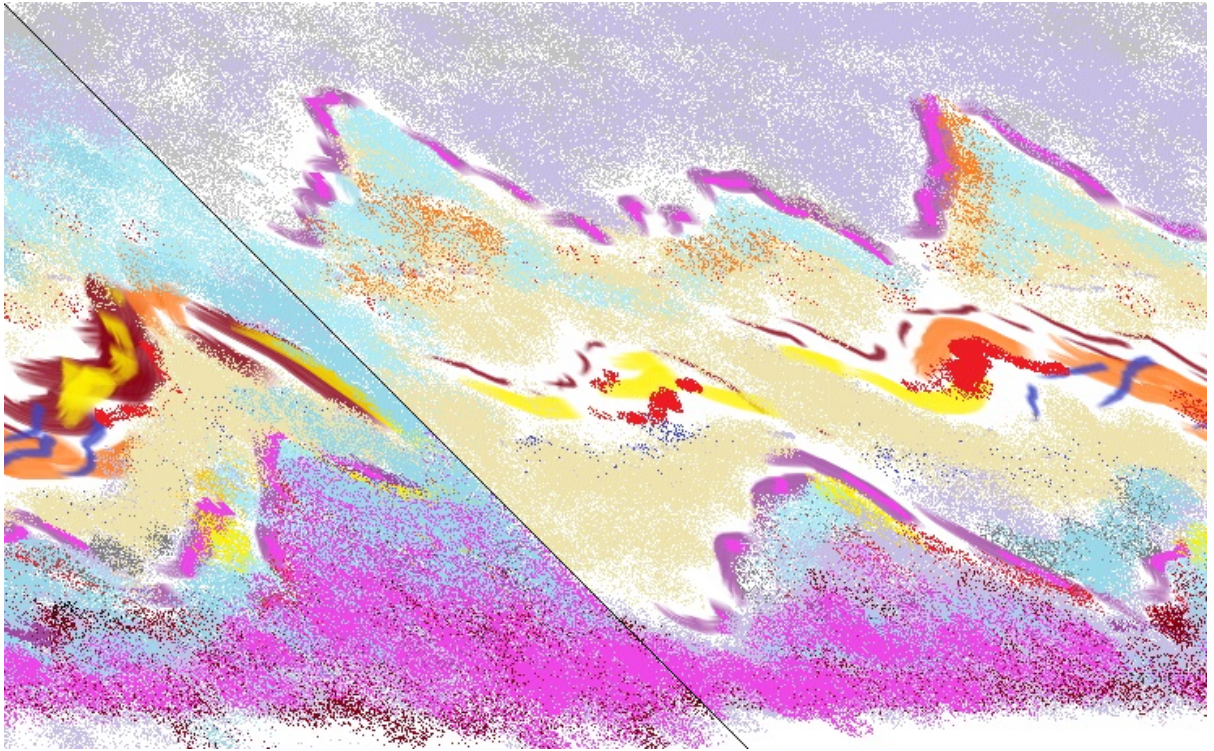
The combinations are arranged in rows and columns, with musical notation above the syllables. The notation includes notes, rests, and accents, indicating the rhythm and phrasing of each combination. Some combinations are marked with a '3' above them, indicating a triplet.

### Додатки до третього розділу

Додаток 3.1. Діагностичний тест. Композиція графічних елементів, що включає знаки музичної писемності.

1	2	3	4	5	6	7	8
	$\pm$	$\#$			$\infty$		$\zeta$
9	10	11	12	13	14	15	16
				$\approx$			
17	18	19	20	21	22	23	24
	$\Omega$			$\eta$			$\pounds$

Додаток 3.2. Вільний малюнок форми Е. Грига «Танець Анітри» (робота учениці 4 класу Ван Юй)



Додаток 3.3. Анкета учня (діагностика інтересу до музичного письма і мотивації занять з нотним текстом)

№	Запитання	Варіанти відповіді	Оцінка
1	Що таке ноти	Це – музика	1
		Це – запис музики	2
		Не знаю	0
2	Чи є у тебе вдома ноти?	Не знаю	0
		Немає	1
		Є	2
3	Чи подобаються тобі розглядати ноти?	Так	2
		Ні	0
		Не можу сказати	1
4	Хотів би ти вміти читати ноти?	Ні	0
		Можливо	1
		Так	2
		Щоб записувати музику	2
5	Як ти вважаєш, для чого потрібні ноти?	Щоб можна було співати	0
		Щоб легше було співати	1
		Ні, важко	1
6	Чи легко навчитися читати ноти?	Тяжко, але можливо	2
		Неможливо	0
		Щось пригадую	1
7	Чи ти бачив колись красиві ноти, що сподобалися?	Таких не буває	0
		Так, бачив	3
		Ні	0
8	Хотів би ти навчитися писати ноти?	Можливо	1
		Так	2
		«Дякую, не треба»	0
9	Якщо прийде до тебе чарівник і скаже: «Я можу зробити так, що ти одразу навчишся читати», що ти йому скажеш у відповідь?	«Дякую, зроби так»	2
		Не знаю, що скажу	1

Додаток 3.4. Діагностика сформованості музично-граматичної компетентності групи (зведена таблиця)

№	Група	Критерії											Середня оцінка		
		Базовые знания			Чтение			Письмо			Мотивация		сер. бал	оцінка:	
	имена учеников	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l		від 1 до 2 = В від 2 до 2,5 = Б від 2,5 до 3 = А
1	庄睿涵 Zhuang Rui Han	3	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	18:12 = 1,5	В
2	刘行键 Liu Xing Jian	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13 : 12 = 1,08	В
3	李紫伊 Li Zi Yi	3	3	2	2	2	1	2	2	1	3	2	2	25 : 12 = 2,08	Б
4	田俊熙 Tian Jun Xi	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	32 : 12 = 2,6	А
5	邢恩泽 Xing en Ze	2	2	1	3	3	2	3	2	1	3	2	2	26:12 =2.17	Б
6	郑博彰 Zheng Bo Zhang	3	3	1	2	3	2	3	3	2	3	3	3	31:12 =2.58	А
7	成铭皓 Cheng Ming Hao	2	1	1	3	2	1	3	1	1	2	2	2	21:12 =1.75	Б
8	马旭洋 Ma Xu Yang	2	2	2	3	2	2	2	2	1	1	2	2	23:12 =1.91	Б
9	李思曼 Li Si Man	2	3	1	2	1	1	2	3	1	3	2	1	22:12 =12.3	Б
10	张驿哲 Zhang Yi Zhe	3	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	3	22:12 =1.83	Б
11	王子日	3	3	2	3	3	2	3	3	1	2	3	3	31:12	А

	Wang Zi Yue													=2.58		
12	王彦奇 Wang Yan Qi	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	18:12 =1.5	Б	
13	王慧娴 Wang Hui Xian	2	2	1	3	1	1	2	1	1	2	3	2	21:12 =1.75	Б	
14	薛东旭 Xue Dong Xu	2	2	2	1	2	1	3	2	1	2	3	1	22:12 =1.83	Б	
15	杨鸣远 Yang Ming Yuan	3	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	19:12 =1.58	Б	
16	宋子琪 Song Zi Qi	2	2	2	2	2	1	2	1	1	3	2	1	21:12 =1.75	Б	
17	朱子翰 Zhu Zi Han	2	1	1	3	2	1	2	1	1	2	2	2	20:12 =1.67	Б	
18	陈侯泽 Chen Yu Ze	1	1	1	2	1	1	2	2	1	3	2	1	18:12 =1.5	Б	
19	赵博昊 Zhao Bo Hao	2	2	1	1	2	2	3	1	1	2	1	2	20:12 =1.67	Б	
20	何昊阳 He Hao Yang	1	2	1	2	1	1	2	2	1	3	1	2	19:12 =1.58	Б	
21	刘佳琪 Liu Jia Qi	3	2	2	3	1	1	2	3	2	2	3	1	25:12 =2.08	Б	
22	张歆茉 Zhang Yin Mo	2	1	1	2	2	1	3	1	1	3	2	2	21:12 =1.75	Б	
23	高悦 Gao Yue	2	2	1	3	2	2	2	1	1	2	2	2	22:12 =1.83	Б	
24	杨雅琪 Yang Ya Qi	3	2	2	2	1	1	3	2	1	2	1	3	23:12 =1.91	Б	
25	黄曦铭 Huang Xi Ge	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	16:12 =1.33	Б	
26	高一菲 Gao Yi Fei	3	2	2	1	2	1	3	1	2	2	1	2	22:12 =1.83	Б	
	Средні показники	<b>2.27</b>	<b>1.92</b>	<b>1.38</b>	<b>2.15</b>	<b>1.80</b>	<b>1.30</b>	<b>2.23</b>	<b>1.69</b>	<b>1.61</b>	<b>2.23</b>	<b>2.23</b>	<b>1.84</b>	12.92:12 =1.82		



Додаток 3.5. Результати констатувального експерименту для учнів першого року навчання

*Таблиця 3.5.а Узагальнені результати сформованості музично-граматичної компетентності учнів 1 класу за групою критеріїв «Читання нотного тексту»*

Критерії музично-граматичної компетентності групи «Читання нотного тексту»	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Прочитання (озвучення) графічно зафіксованої ритмічної структури	8	5	17	11	133	84
Прочитання (озвучення) графічно зафіксованої звуковисотної структури засобом сольмізації	3	2	18	11,5	137	87
Прочитання (спів чи гра на інструменті) мелодії по нотах	5	3	13	8,5	140	88,5
Середній показник, %	3		10		87	

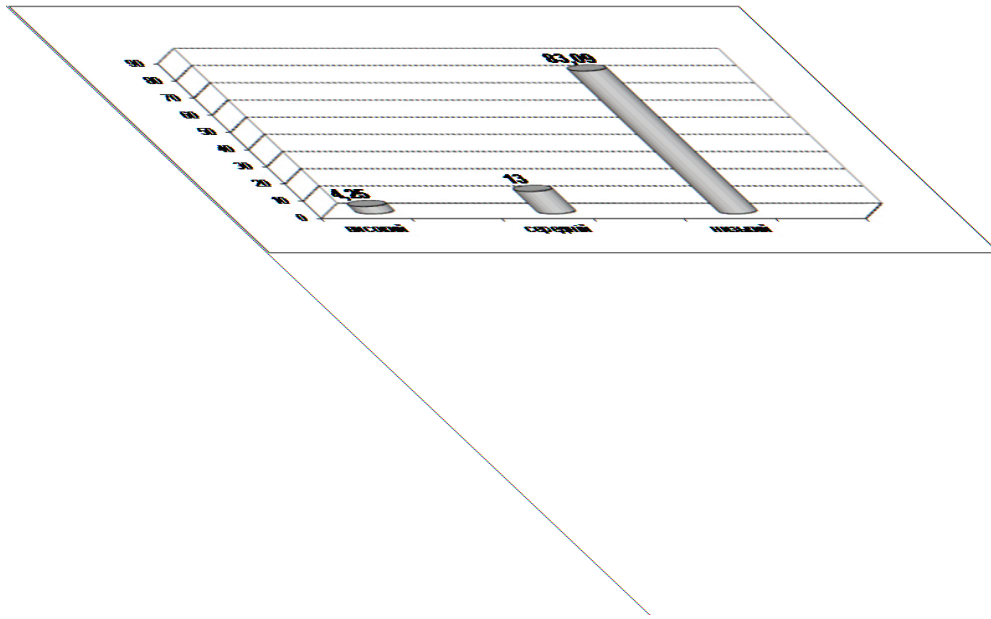
*Таблиця 3.5б. Узагальнені результати сформованості музично-граматичної компетентності учнів 1 класу за групою критеріїв «Написання нотного тексту»*

Критерії музично-граматичної компетентності групи «Написання нотного письмо»	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Приблизна графічна фіксація музичної форми, що сприймається	2	1	8	5	148	93,5
Звичайна нотолінійна фіксація мелодії	0	0	17	11	141	89
Каліграфічне нотне письмо, вільна графічна фіксація музичної форми	0	0	14	9	145	92
Середній показник, %	0		8		92	

*Таблиця 3.5в. Узагальнені результати сформованості музично – граматичної компетентності учнів 1 класу за групою критеріїв «Мотивація»*

Критерії музично-граматичної компетентності групи «Мотивація»	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Знання про відношення артефактів музичної писемності до певної культури	27	42	11	17	26	41
Художньо-естетичне відношення до нотного тексту	25	39	8	12	31	49
Мотивація дій з музично-графічними засобами	24	38	11	17	29	45
Середній показник, %	40		15		45	

Додаток 3.6. Рівні сформованості музично-граматичної компетентності учнів 1 класу



Додаток 3.7. Результати констатувального експерименту для учнів 4 класу, що вивчали класичну нотацію.

Таблиця 3.7.- А. Результати за групою критеріїв «Базові знання»

Критерії музикально-граматичної компетентності групи «Базові знання»	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Емпіричне знання основних музичних графем та їх типових сполучень	60	10	15	16	25	60
Знання найменувань основних музичних графем	50	10	15	22	35	50
Теоретичне знання, розуміння значень основних музичних графем	55	13	20	16	25	55
Середній показник, %	11		16,667		28,333	

Таблиця 3.7.- Б. Результатиза групою критеріїв «Читання нотного тексту»

Критерії музикально-граматичної компетентності групи «Читання нотного тексту»	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Прочитання (озвучення) графічно зафіксованої ритмічної структури	19	30	11	17	34	53
Прочитання (озвучення) графічно зафіксованої звуковисотної структури засобом сольмізації	26	40	15	23	23	36
Прочитання (спів чи гра на інструменті) мелодії по нотах	22	35	16	25	26	40
Середній показник, %	35		22		43	

Таблиця 3.7.- В. Результатиза групою критеріїв «Написання музичного тексту»

Критерії музикально-граматичної компетентності групи «Написання музичного тексту»	Рівні					
	Високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Приблизна графічна фіксація музичної форми, що сприймається	18	28	9	14	37	58
Звичайна нотолінійна фіксація мелодії	15	23	7	11	42	65
Каліграфічне нотне письмо, вільна графічна фіксація музичної форми	16	25	7	11	41	64
Середній показник, %	25		12		62	

Таблиця 3.7.- Г. Результатиза групою критеріїв «Мотивація»

Критерії музично-граматичної компетентності групи «Мотивація»	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Знання про відношення артефактів музичної писемності до певної культури	27	42	11	17	26	41
Художньо-естетичне відношення до нотного тексту	25	39	8	12	31	49
Мотивація дій з музично-графічними засобами	24	38	11	17	29	45
Середній показник, %	40		15		45	

Додаток 3.8. Результати констатувального експерименту для учнів 4 класу, що не вивчали класичну нотацію.

*Таблиця 3.8-А. Узагальнені результати за групою критеріїв «Базові знання»*

Критерії музично-граматичної компетентності групи «Базові знання»	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Емпіричне знання основних музичних	9	13,5	16	24	40	62

графем та їх типових сполучень						
Знання найменувань основних музичних графем	11	16,4	11	17	43	66,5
Теоретичне знання, розуміння значень основних музичних графем	10	14,7	14	21	41	63,5
Середній показник, %	14,87		20,67		64	

*Таблиця 3.8-Б. Узагальнені результати за групою критеріїв «Читання нотного тексту»*

Критерії музично-граматичної компетентності групи «Читання нотного тексту»	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Прочитання (озвучення) графічно зафіксованої ритмічної структури	2	3	8	12	55	85
Прочитання (озвучення) графічно зафіксованої звуковисотної структури засобом сольмізації	1	2	6	9	58	89
Прочитання (спів чи гра на інструменті) мелодії по нотах	1	2	7	11	57	88
Середній показник	2		11		87	

*Таблиця 3.8-В. Узагальнені результати за групою критеріїв «Написання музичного тексту»*

Критерії музикально-граматичної компетентності групи «Написання музичного тексту»	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%

Приблизна графічна фіксація музичної форми, що сприймається	1	1	12	18	52	80,5
Звичайна нотолінійна фіксація мелодії	1	1	10	16	54	83
Каліграфічне нотне письмо, вільна графічна фіксація музичної форми	1	1	12	19	52	80,5
Середній показник, %	1		18		81	

*Таблиця 3.9.- Г. Узагальнені результати за групою критеріїв «Мотивація»*

Критерії музикально-граматичної компетентності групи «Мотивація»	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Знання про відношення артефактів музичної писемності до певної культури	40	62	6	9	19	29
Художньо-естетичне відношення до нотного тексту	42	64	5	7	18	28
Мотивація дій з музично-графічними засобами	39	60	9	14	17	26
Середній показник	62		10		28	

Додаток 3.10. Зразок емблематичних нот з підручника Цзін Пу для 1 класу. В пісні, яку вивчають діти на уроці, співається про зірочки на небі.

## Додаток 3.11

Музичними звуками можна відтворити голоси природи, зокрема спів пташок.



Пограй у гру «Зозуля та соловейко».



Ку - ку, ку - ку, тьох-тьох- тьох, тьох- тьох-тьох.

Додаток 3.12. Результати діагностики учнів експериментальних груп за двома групами критеріїв після першого етапу роботи.

Таблиця 3.12-А. Результати діагностики учнів експериментальної групи 1 класу за двома групами критеріїв.

Експериментальна група учнів початкових класів (ПЕ)						
Рівні	Базові знання□		Мотивація□		Середній показник	
	ас.	%	ас.	%	ас.	%
Високий	12	33,33	9	25	<b>11</b>	<b>30,56</b>
Середній	6	16,67	12	33,34	<b>9</b>	<b>25</b>
Низький	18	50	15	41,67	<b>17</b>	<b>47,23</b>

Таблиця 3.12-Б. Результати діагностики учнів експериментальної групи 4 класу за двома групами критеріїв.

Експериментальна група учнів середніх класів (СЕ)						
Рівні	Базові знання□		Мотивація□		Середній показник	
	ас.	%	ас.	%	ас.	%



Високий	13	50	18	69,24	<b>16</b>	<b>61,54</b>
Середній	3	11,53	2	7,7	<b>2</b>	<b>7,7</b>
Низький	10	27,78	6	23,08	<b>8</b>	<b>30,77</b>

Додаток 3.13. Результати діагностики учнів контрольних груп за двома групами критеріїв після першого етапу роботи.

*Таблиця 3.13-А. Результати діагностики учнів контрольної групи 1 класу за двома групами критеріїв.*

Контрольна група учнів початкових класів (ПК)						
Рівні	Базові знання□		Мотивація□		Середній показник	
	ас.	%	ас.	%	ас.	%
Високий	8	23,52	5	14,71	<b>7</b>	<b>20,59</b>
Середній	3	8,82	12	35,3	<b>7</b>	<b>20,59</b>
Низький	23	67,64	17	50	<b>20</b>	<b>58,83</b>

*Таблиця 3.13-Б. Результати діагностики учнів контрольної групи 4 класу за двома групами критеріїв.*

Контрольна група учнів 4 (СК)						
Рівні	Базові знання□		Мотивація□		Середній показник	
	ас.	%	ас.	%	ас.	%
Високий	18	60	12	40	<b>15</b>	<b>50</b>
Середній	2	6,66	5	16,67	<b>3</b>	<b>10</b>
Низький	10	33,33	13	43,34	<b>11</b>	<b>36,67</b>

Додаток 3.14. Результати діагностики учнів контрольних груп за усіма групами критеріїв після завершення другого етапу роботи.

*Таблиця 3.4-А. Результати діагностики учнів експериментальної групи 1 класу за усіма групами критеріїв на 2 етапі експерименту.*

Експериментальна група учнів початкових класів (ПЕ)										
Рівні	Базові знання□		Прочитання нотного тексту□		Написання нотного тексту□		Мотивація□		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
В	21	58,33	9	25	4	11,1	13	36,12	<b>12</b>	<b>33,34</b>
С	8	22,23	16	44,44	18	50	10	27,78	<b>13</b>	<b>36,12</b>
Н	7	19,45	11	30,55	14	38,8	13	36,12	<b>12</b>	<b>33,34</b>

*Таблиця 3.14-Б. Результати діагностики учнів експериментальної групи 4 класу за усіма групами критеріїв на 2 етапі експерименту.*

Експериментальна група учнів середніх класів (СЕ)										
Рівні	Базові знання□		Прочитання нотного тексту□		Написання нотного тексту□		Мотивація□		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	17	65,38	10	38,46	11	42,3	19	73,08	<b>15</b>	<b>57,7</b>
Середній	3	11,53	9	34,61	10	38,4	4	15,39	<b>6</b>	<b>23,08</b>
Низький	6	16,67	7	26,92	3	11,5	3	11,54	<b>5</b>	<b>19,24</b>

Таблиця 3.14-В. Узагальнені результати формувального експерименту на другій фазі у ПК

Контрольна група учнів початкових класів (ПК)										
Рівні	Базові знання□		Прочитання нотного тексту□		□Написання нотного тексту		Мотивація□		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	9	26,47	9	26,47	4	11,7	3	8,83	7	<b>20,59</b>
Середній	4	11,76	14	41,17	18	52,9	16	47,06	13	<b>38,24</b>
Низький	21	61,76	11	32,35	12	35,2	15	44,12	14	<b>41,18</b>

Таблиця 3.14-Г. Узагальнені результати формувального експерименту на другій фазі у СК

Контрольна група учнів середніх класів (СК)										
Рівні	Базові знання□		Прочитання нотного тексту□		□Написання нотного тексту		Мотивація□		Середній показник	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	20	66,66	4	13,33	3	10	11	36,67	10	<b>33,34</b>
Середній	2	6,66	10	33,33	13	43,3	6	20	7	<b>23,34</b>
Низький	8	26,66	16	53,33	14	46,6	13	43,34	12	<b>40</b>

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллин Э. Б. Методика музыкального образования: Учебник для высш. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаев // Под общей редакцией М.И. Ройтерштейна. – М.: Музыка, 2006. – 336 с.
2. Алексеев, Э.Е. Нотная запись народной музыки: теория и практика / Алексеев, Э.Е. — М. : Сов. Композитор, 1990. — 168 с.
3. Алексеева Г.В. Византийско–русская певческая палеография / Алексеева Г.В. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2007. 368 с. ISBN 5–86007–540–5.
4. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя–музыканта / Алиев Ю.Б. – М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с: нот.
5. Алиев Ю.Б. Музыкальное воспитание / Ю.Б.Алиев // Музыкальная энциклопедия / Гл. ред. Ю.В. Келдыш. – М., 1976. – Т. 3. – С. 798.
6. Апраксина О. / О. Апраксина // Музыкальное восприятие в школе Сб. ст. – М.: Музыка, 1975. – Вып. 10. – С. 7–15.
7. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: [учеб. пособ. для студентов институтов по спец. № 2119 «Музыка и пение»] / О.А.□Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
8. Аркадьев М. Креативное время, «археписьмо» и опыт Ничто. / М. Аркадьев : [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/arkadyev\\_creatif.htm](http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/arkadyev_creatif.htm).
9. Аркадьев М. О величии нотного письма и европейской ритмике / Аркадьев М. / Израиль XXI. Музыкальный журнал. Код доступа: <http://www.21israel-music.com/Velicie1.htm>

10. Арчажникова Л.Г. Методика музыкального воспитания. Ч.1: [учеб. пособ. для студентов III – IV курсов вечернего и заоч. отделений музыкально–педагогического факультета] / Людмила Григорьевна Арчажникова. – М.: МГЗПИ, 1989. – 76 с.
11. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Борис Владимирович Асафьев. – [2–е изд.]. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
12. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки / Лев Аронович Баренбойм. – Л.: Музыка, 1974. – 336, [2] с.
13. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию [Текст] / Л.А.Баренбойм.– М.: Советский композитор, 1973. – 270 с.
14. Барсова И. А. Очерки по истории партитурной нотации. Москва: МГК, 1997
15. Безбородова Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: [учеб. пособ.] / Л.А.Безбородова, Ю.Б.Алиев. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
16. Беземчук Л. В. Критерії засвоєння творчого компонента змісту музичної освіти в основній школі / Л. В. Беземчук // Художньо–педагогічні читання : матеріали IV Міжнар. наук.–практ. конф. СПДМ (XI икг. „ЕРТА”). – Х. : СПДМ, 2008. – С. 107–110.
17. Беземчук Л. В. Навчальний предмет як засіб конструювання змісту музичної освіти / Л. В. Беземчук // Засоби навчальної та науково–дослідної роботи : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. Євдокимова та О. Микитюка. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2007. – Вип. 26. – С. 15–21.
18. Белобородова В. Развитие музыкального восприятия младших школьников / В.Белобородова // Музыкальное воспитание в школе; [сост. О.Апраксина]. – [Вып.13]. – М.: Музыка, 1978. С. 54 – 66.

- 19.Беляева–Экземплярская С. Н. Заметки о психологии восприятия времени в музыки // Проблемы музыкального мышления: Сб. ст. / Сост. и ред. М. Г.Арановский. — М.: Музыка, 1974. — С. 303–329.
- 20.Бергер Н. Теория музыки в современной практике музицирования. Автореф. диссертации на соискание учёной степени доктора искусствоведения / Бергер Нина Александровна. – Саратов. – 2012. – 44 с.
- 21.Беркман Т.Л. Методика обучения игре на фортепиано. Т.Л. Беркман – М.: Просвещение, 1977.
- 22.Большой психологический словарь. — М.: Прайм–ЕВРОЗНАК. Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. 2003. <http://psychology.academic.ru/7282>
- 23.Большой энциклопедический словарь / Гл. ред.– акад. А.М.Прохоров / 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Рос. энциклопедия, 2002. – 1456 с. <http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc3p/>
- 24.Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 261 с.
- 25.Бонфельд М. Музыка: Язык. Речь. Мышление. Опыт системного анализа музыкального искусства. Монография /Морис Шлемович Бонфельд. – СПб.: Композитор, 2006. – 648 с.
- 26.Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности. — М., Издательство «Институт психологии РАН», 1997 г. — 352 с., ил.
- 27.Брайнин В. Б. О возможной рациональной слоговой системе релятивной сольмизации / В. Б. Брайнин // Урок музыки в современной школе. Методологические и методические проблемы современного общего музыкального образования: Материалы международной научно–практической конференции (12–13 апреля 2011 года) / Ред.–сост. Б.С. Рачина. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 2012, Санкт–Петербург, с. 73–97.

- 28.Брандель С. Дифференцированное обучение пению в первом классе общеобразовательной школы / С.Брандель // Музыкальное воспитание в школе. – Вып. 6; [сост. О.Апраксина]. – М.: Музыка, 1970. – С. 64 – 78.
- 29.Брянская Ф.Д. Формирование и развитие навыка игры с листа в первые годы обучения пианиста [Текст] / Ф.Д. Брянская – М.: Музыка, 1971. – 56 с.
- 30.Вартанян И.А. Звук – слух – мозг / Инна Арамаисовна Вартанян. – Л.: Наука, 1981. – 176 с.
- 31.Васильченко, 1998: Васильченко, Е.В. Китая музыка // Музыка. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. Г.В. Келдыш. М. : НИ «Большая Российская энциклопедия», 1998. С.250–251.
- 32.Вахромеев В. А. Нотное письмо / В. А. Вахромеев / Музыкальная энциклопедия / гл. ред. Ю.В. Келдыш. – Т. 3. – М. : Сов. энциклопедия, 1976. – С. 1023-1026.
- 33.Вейс П. Абсолютная и относительная сольмизация / П.Вейс // Вопросы методики воспитания слуха. – Л.: Музыка, 1967. – С. 67 – 107.
- 34.Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство / Александр Леонидович Венгер. – М.: Генезис, 2001. – Ч. 1. – 160с.
- 35.Верхолаз, Р. А. Вопросы методики чтения нот с листа / Р. А. Верхолаз. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 45 с.
- 36.Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини / Н.О. Ветлугіна. - К.: Знання, 1988. – 146 с.
- 37.Виноградова, Е.В., Желоховцев, А.Н. Китайская музыка // Музыкальная энциклопедия / гл. ред. Ю.В. Келдыш. М. : Сов. энциклопедия, 1974. Т. 2. – С. 807–815.
- 38.Вирановский Г. Н. Музыкально–теоретическая система Древнего Китая

- // Одесский музыковед' 93. – Одесса: СК Украины, 1993. – 192 с.
39. Виталева–Сталева Л. Развитие музыкально мыслительной деятельности у детей (Интуитивное и сознательное восприятие) / Л. Виталева–Станева // Музыкальное искусство и формирование нового человека. – Киев: Музична Україна, 1982. – С. 172–182.
40. Владышевская Т. Музыкальная культура Древней Руси. – М. : Знак, 2006. – 472 с.
41. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. интерпретация–тов / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
42. Волкова, С.П. Отражение особенностей музыкального мышления китайцев в специальной терминологии : автореф. дис. канд. искусствоведения. — М., 1990. — 24 с.
43. Вопросы методики воспитания слуха: сб. статей [под ред. А.П.Островского]. – Л.: Музыка, 1967. – 136 с.
44. Ворожейкіна О.М. Сто цікавих ідей для проведення уроку / Ворожейкіна Олена Миколаївна. – Х.: Основа, 2011. – 287 с. – (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).
45. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Лев Семёнович Выготский; [под ред. В.В.Давыдова]. – М.: Педагогика–Пресс, 1996. – 536 с. – (Психология: Классические труды).
46. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Л.С.Выготский // Психология внимания [ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов]. – М.: ЧеРо, 2005. – С. 467 – 506.
47. Гажим И. Искусство слушания музыки / Иоанн Гажим. // Музыкальная психология и психотерапия. – 2011. – № 3 С.26–31..
48. Гарна О. Нестандартні уроки з музичного мистецтва / Оксана Гарна // Початкова школа. – 2011. – № 11. – С. 29 – 32.



49. Гельб И.Е. Опыт изучения письма (основы грамматиологии) / И. Е. Гельб / Пер. с англ. Л.С. Горбовицкой и М. Дунаевской. Под ред. и с предисл. И.М. Дьяконова.- М.: Радуга, 1982. – 366 с.
50. Гельфанд, Я. Диалоги о фортепианной нотации и ее интерпретации. – СПб.: Композитор. Санкт–Петербург, 2008. – 216 с, нот.
51. Гембицкая Е.Я. Музыкальное воспитание в старшем школьном возрасте / Е.Я. Гембицкая // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 11. – М.: 1976. – С. 94 – 102.
52. Гитлиц, В. Пособие по чтению нот с листа на материале песен народов СССР (V–VII кл. ДМШ) / В. Гитлиц / Сост., ред., метод, коммент. В. Гитлица. М.: Музыка, 1967. – 78 с.
53. Голованов, В. Техника беглого чтения нот: Для преподавателей и учащихся ДМШ и ДТПиИ / В. Голованов. М.: Композитор, 2002. – 61 с.
54. Готлиб, А. Заметки о чтении с листа / А. Готлиб // Советская музыка, 1958, №3.–С. 14.
55. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – М.: NB МАГИСТР, 1993. – 192 с.
56. Грамотность // Википедия. Код электр. доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Грамотность>
57. Грицанов А., Румянцева Т., Можейко М. История Философии: Энциклопедия / А.Грицанов, Т.Румянцева, М.Можейко. – М. : 2002. <http://www.term.ru/dictionary/181/word/jazyk>
58. Гродзенская Л.Н. О слушании музыки в школе I ступени // Вопросы музыки в школе/ Под ред. И. Глебова. – Л., 1926. – С. 96–116.
59. Гродзенская Н.Л. Подготовка к пению по нотам (Из опыта работы) / Н.Л. Гродзенская // Музыкальное воспитание в школе. – М. Музгиз, 1964. – Вып 3. – С. 9–17.

- 60.Гродзенская Н.Л. Слушание музыки в начальной школе / Н.Л.Гродзенская. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 70 с.
- 61.Гродзенская Н.Л. Эстетическое воспитание учащихся на уроке пения / Н.Л. Гродзенская // Советская педагогика. – М. : Педагогика, 1963. – № 7. – С. 80–90.
- 62.Груббер Р.И. История музыкальной культуры. – М.; Л., 1941. – Т. 1. – Ч. 1. 595с. Гумінська О.О. Уроки музики в загальноосвітній школі: [мет. посіб.] / О.О.Гумінська. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 104 с.
- 63.Гумінська О.О. Уроки музики в загальноосвітній школі: [мет. посіб.] / О.О.Гумінська. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 104 с.
- 64.Гундорина А.А. Современная нотография. Проблемы методологии / Гундорина Анастасия Александровна. Автореф. диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения. Специальность 17.00.02. – Музыкальное искусство. – Саратов, 2012.
- 65.Гуревич П.С. Культурология / П.С. Гуревич / Учебное пособие. – М.: Знание, 1996. – 288 с.
- 66.Гутнер Г.Б. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Г. Б. Гутнер. – М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация». И.Т. Касавин. 2009. [http://epistemology\\_of\\_science.academic.ru/719](http://epistemology_of_science.academic.ru/719).
- 67.Давыдова Е.В. Методика преподавания сольфеджио. – М., 1975. – 159 с.
- 68.Дворецкий И. Х. Латинско–русский словарь: ок. 50 000 слов. – 3–е изд., испр. –М.: Рус. яз., 1986. – 840 с.
- 69.Демчишин М.С. Формування музичного мислення школярів / М.С. Демчишин. - К.: Просвіта 1994. – 98 с.
- 70.Дзюнь, Вей. Народопесенная культура Китая / Вей Дзюнь. Науч. ред.. С.В. Шип. – Киев : Музична Україна, 2007. – 232 с.

71. Дитрих К., Гофман К. Вопросы систематики и методики музыкального воспитания / Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О. А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. □ 207. □ (Б.ка учителя музыки)
72. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 2е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия».. 1998. – 240 с.
73. Долматов Н. А. Методические разработки по курсу сольфеджио. Часть III. М.: МПГИ им. Ленина, 1984.
74. Дубинец, Е.А. Знаки звуков. О современной музыкальной нотации. – Киев : Гамаюн, 1999. — 314 с.
75. Дудка Ф. Основы нотной графики / Ф. Дудка. – К. Музична Україна, 1977. – 203 с.
76. Дьяконов, И.М. Письмо / И. М. Дьяконов // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. С. 375-379.
77. Епохи історії музики в окремих викладах. Пер. з нім. та ред.–упор. Ю.Є.Семенов. – Одеса: Будівельник, 2003. – 188 с.
78. Еремеев, В.Е. Цитра цинь и ее числа // Число в науке и искусстве : сб. материалов конф. – М. : АСМ, 2007. С. 47–55.
79. Еременко К. О несовершенстве современной системы нотописи и возможных путях ее развития / Музыка и современность. Вып. 6. – М. : Музыка, 1969. – С. 403–477.
80. Зеленецька І.О. Музично–дидактичні ігри: [мет. рек. їх практичного використання на уроках музики ] / І.О. Зеленецька. – К.: НПУ, 2000. – 36 с.
81. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп / Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.

- 82.Иоффе Б. О вреде нотного письма / Борис Иоффе / Израиль XXI. Музыкальный журнал. [http://www.all-2music.com/notes\\_vred.html](http://www.all-2music.com/notes_vred.html)
83. Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика. Хрестоматия / Сост. Абдуллин Э.Б., Целковников Б. М. Вып. 1, ч. 2. – М. : Изд-во "Прометей" МПГУ, 1991. – 194 с.
84. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід; [Авт.–укладачі О.Пометун, Л.Пироженко]. – К.: АПН, 2002. – 134 с.
85. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? – 3-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1989.– 191с., 8 ил. – (Б-ка учителя музыки).
86. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы//Музыкальное воспитание в СССР, – М., 1978, – Вып. I. – С. 89.
87. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе. [Текст] : эстетическое воспитание статьи, доклады, выступления / Д.Б. Кабалевский. – М.: Педагогика, 1973. – 334 с.
88. Кадцын Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя: Учеб. пособие для вузов. – М. : Высш. шк., 1990. – 303 с.
- 89.Камаева Т.Ю. Азартное сольфеджио. Т.Ю. Камаева, А.Ф. Камаев – М:ВЛАДОС, 2004.
- 90.Камаева Т.Ю. Чтение с листа на уроках фортепиано. Т.Ю. Камаева, А.Ф. Камаев – М.: Классика XXI , 2006.
- 91.Карцовник В. Г. Палеография и семиология (К изучению ранних систем музыкальной письменности) / Музыкальная коммуникация: сб. научных трудов. Серия "Проблемы музыкознания". Вып. 8. СПб, 1996. С. 260–275.  
<http://www.opentextnn.ru/music/epoch%20XII-XVI%20cc./?id=1373>
- 92.Карцовник В. Звукоряд, монохорд и грамматика: рукопись трактата Гвидона Аретинского "Микролог" в Санкт-Петербурге / Вячеслав

- Карцовник / Opera musicologica. – № 1, 2009. – С. 6–31.
93. Карцовник, В. Г. Палеография и семиология (К изучению ранних систем музыкальной письменности) / В.Г. Карцовник // Музыкальная коммуникация: сб. научных трудов. Серия "Проблемы музыкознания". Вып. 8. СПб, 1996. С. 260–275.
94. Квасница З.С. Специфика фортепианной подготовки учителя-музыканта для общеобразовательной школы в педагогическом институте / Зорика Степановна Квасница: Автореф. дисс. канд. пед. наук / АПН СССР, НИИ содержания и методов обучения. М., 1970. - 20 с.
95. Кён Н. Г. Стилистическое сольфеджио. Теоретические основы преподавания сольфеджио в музыкально-педагогических учреждениях / Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Г. Кён. – Одесса : Изд-во КП ОГТ, 2006. – 129 с.
96. Кечхуашвили Г. Н. Установочная модель восприятия // Психологические исследования, посвящённые 85-летию со дня рождения Д. Н. Узнадзе. — Тбилиси, 1973. — С. 173 – 185.
97. Ключко С.И. Специфика традиционной музыкальной письменности Восточной Азии / Автореферат канд. дис. на соиск. уч. ст. кандидата искусствоведения. 17.00.09. – Владивосток, 2009 г.
98. Когоутек Ц. Техника композиции в музыке XX века / Ц. Когоутек. – [пер. с чеш. К. Н. Иванова]. – М. : Музыка, 1976. – 367 с.
99. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / А. В. Козир. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 380 с.
100. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. Второе, исправ. и доп. изд. – М. : Наука, 1976. – 720 с.
101. Концепція середньої загальноосвітньої національної школи України.

- Вихідні положення. – К. : Освіта, 7 червня 1991.
102. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача /О. Г. Костюк. «Наукова думка» Київ – 1965.– С. 121
103. Кочерган М.П. Загальне мовознавство. Підручник / М.П.Кочерган. – Київ: Видавн. центр «Академія», 1999. – 288 с.
104. Кудряшов А. Ю. Теория музыкального содержания. Художественные идеи европейской музыки XVII–XX веков : [учеб. пособие для музыкальных вузов и вузов искусств] / А. Ю. Кудряшов. — СПб. : Лань, 2006. — 429 с.
105. Лабунець В. М. Педагогічне забезпечення творчої активності молодших школярів у процесі колективного народно-інструментального музикування : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. М. Лабунець ; УДПУ ім. М.П. Драгоманова. - Київ, 1993. - 146 с.
106. Лазаров, Стефан. История на нотното писмо. – София : Наука и изкуство, 1965. – 232 с. нот. на болгарском языке.
107. Лебедев С.Н., Трубинов П.Ю. Нотация // Большая российская энциклопедия. Т.23. Москва, 2013, с.353–355.
108. Леви–Строс К. Мифологии: Сырое и приготовленное. М.: ИД «Флюид», 2006. – 399 с.
109. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства // Избранные психологические произведения. В 2–х т. Т. II. –М.: Педагогика, 1983. с. 232–239
110. Лобова О. Музична культура школяра: варіативність змісту і структури /Ольга Лобова// Мистецтво та освіта.–2012.– №4. – С.20–24.
111. Лобова О. Музичне мистецтво. Підручник для 1 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Ольга Лобова. - Київ : Школяр, 2012. - 144 с.

112. Лобова О.В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика : [Монографія] / Ольга Лобова. – Суми: ВВП «Мрія» ТОВ. 2010. – 516 с.
113. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. – 2-ге вид., випр. і доп. / В. І. Лозова, Г. В. Троцко. – Х. : Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди : ОВС, 2002. – 400 с.
114. Лотман Ю.М. Об искусстве / Лотман Ю.М. – СПб: Искусство, 2000. – 704с.
115. Малявин, В.В. Китайская цивилизация. — М. : ИПЦ «Дизайн. Информация. Картография» : ООО «Изд-во Астрель» : ООО «Изд-во АСТ», 2001. —632 с.
116. Масол Л. М. Концепція художньо–естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. М. Масол // Інформ. зб. М–ва освіти і науки України. – 2004. – №10. – С. 3–9.
117. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: [монографія] / Л.М.Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
118. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва в основній школі: Методичний посібник для вчителів / Людмила Масол. – К.: Шк. світ, 2012. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
119. Масол Л.М., Гайдамака О.В., Очеретяна Н.В. Мистецтво. Підручник для 1 класу загальноосвітніх навчальних закладів / За загальною редакцією Л.М. Масол. - Київ : Генеза, 2012. - 143 с.
120. Миронова Н.А. Комплексные учебные курсы. История и современность // Актуальные проблемы музыкального образования: сб. статей / Сост. И.К.Котляревский, Ю.А.Полянский. – К.: Муз.Україна, 1986. – С. 99–105.
121. Мироносицкий П. Певческая грамота / П.П. Мироносицкий // Вопросы музыки в школе / Под ред. И. Глебова. – Л. : Брокгауз–Ефрон ,

1926. – С. 161–174.
122. Михайличенко О. В. Музыкальная педагогика как отрасль педагогической науки и теория музыкального учебно–воспитательного процесса. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – С. 67–100.
123. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: історія та теорія: Навчальний посібник (двомовний). – Суми: вид–во «Козацький вал», 2009. – 208 с.
124. Мозер Г. И. Музыка средневекового города / Ганс Иоахим Мозер / Пер. с нем. под ред. и со вступ. статьей Игоря Глебова. – Л.: Кооперативное музыкально–издательское т–во "Тритон", 1927. – 72 с.
125. Москаленко П. Г. Навчання як педагогічна система : навч. посіб. / П. Г. Москаленко. – Тернопіль : ТДПІ, 1995. – 144 с.
126. Музыка. 1–8 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Р. Марченко, О. Ростовський, Л. Хлебнікова. –Київ: Шкільний світ, 2001
127. Музична естетика західноєвропейського середньовіччя. Упоряд. В.П. Шестаков. – К.: Музична Україна, 1976. – 262 с.
128. Музыкальное образование в школе / под ред Л. В. Школяр. – М. : Академия, 2001. – 326 с.
129. Музыкально-эстетическое воспитание детей дошкольного возраста. Метод. рекомендации. – Одесса : Чорноморська коммунa, 1981. – 202 с.
130. Музыкальный класс. Музыкальная школа онлайн. <http://music-education.ru/category/treningi/>
131. Навчання і виховання учнів 1 класу: метод. пос. для вчителів / упор. Савченко О. Я. - К.: Початкова школа, 2002. - 464 с.
132. Навчання і виховання учнів 4 класу: метод. пос. для вчителів / упор.



- Савченко О. Я. - К.: Початкова школа, 2002. - 640 с.
133. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки / Е. В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1988. – 254 с., нот.
134. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. — М.: Музыка, 1972. — 383 с.
135. Національна державна комплексна програма естетичного виховання. Проект / Укл. Зязюн І. А., Семашко О.М. – К.: 1994. – 64 с.
136. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. [http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats\\_strategia.pdf](http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf)
137. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Второе изд. испр. и доп. Под общ. ред. акад. С.П. Обнорского. – М.: Гос. изд. иностр. и нац. словарей. 1952. – 848 с. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Изд. 5-е, стереотип. – М.: Гос. Изд-во иностр. И нац. Словарей, 1963. – 900 с.
138. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навч. посіб. – К., 2006. – 188 с.
139. Отич. О. Педагогіка мистецтва: від історичної практики – до теоретичного осмислення / Олена Отич / Рідна школа – №6 (червень) 2010. – С. 14–19.
140. Падалка Г. М. Музична педагогіка : курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Галина Микитівна Падалка; [за ред. В. Г. Бутенка]. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 104 с.
141. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274
142. Падалка Г. М. Пріоритетні напрями розвитку сучасної мистецької освіти / Галина Микитівна Падалка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Збірник наукових праць. – Київ: НПУ, 2004. – С. 15–20.

143. Падалка Г. М. Художньо–педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта–педагога / Галина Микитівна Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць, вип. 5. [ред. кол. О. П. Щолокова та ін.]. – К.: 2004.– Вип. 5. – С. 3–11.
144. Падалка Г.М. Теорія і методика мистецької освіти: інноваційна проблематика / Г.М. Падалка // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. Зб. наукових праць. 2010, вип. 5. Код електронного доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Moztm/2010\\_5/7.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Moztm/2010_5/7.pdf)
145. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение / А.П. Панфилова / Учеб. пособие для студ. вузов. — М.: Изд. центр «Академия», 2009. — 192 с.
146. Педагогика. Учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед.колледжей [ред. П.И. Пидкасистого]. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 640с.
147. Педагогика: Учеб. Пособие для студентов пед. ин–тов / Под ред. Ю. К. Бабанского. — М.: Просвещение, 1983. — 608 с.
148. Педагогический энциклопедический словарь [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.dirtop.ru/link-28990.html>. — Назва з екрана.
149. Педагогічна психологія : навч. посіб. / Л. М. Проколієнко, М. Й. Боришевський, В. О. Моляко та ін. ; [за ред. Л. М. Проколієнка, Д. Ф. Ніколенка]. — К. : Вища шк., 1991. — 183 с.
150. Педагогічні технології : [навч. посіб.] / О. Падалка, А. Нісімчук, І. Смолик, О. Шпак. — К. : Укр. енци–педія ім. М. П. Бажана, 1995. — 256 с.
151. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб.пособие для студентов и преподавателей. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997. — 384 с.

152. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект; Гаудеамус, 2008. – 490 с.
153. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: Навч. посібник. – Київ: Либідь, 2001. – 272 с.
154. Пожидаева Г. А. Певческие традиции Древней Руси. Очерки теории и стиля. – М.: Знак, 2007. – 880 с.: ил.
155. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. — М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.
156. Померанцева Н. А. Эстетические основы искусства Древнего Египта. – М.: Искусство, 1985. – 255 с., ил.
157. Поплавська Ю.О. Інтегрований підхід до викладання музичної грамоти в початковій школі // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Вип. 21. – Житомир, 2005. – С. 120–124.
158. Поплавська Ю.О. Методика навчання музичної грамоти в початковій школі: Навч.–метод. посібник. – Видання 3–є, змінене та доповнене. – Вінниця: Нова книга, 2007. – 128 с. та ін.
159. Поплавська Ю.О. Творче використання вчителем комп'ютерних засобів у процесі викладання музичної грамоти в початковій школі //Наукові записки Вінницького державного педуніверситету. – Серія: Педагогіка і психологія. – №15. – Вінниця: ВДПУ, 2005.– С.48–50.
160. Попов В.С. Музыкальная грамота в детском самодеятельном хоре / В.С. Попов // Музыкальное воспитание в школе. – М. : Музгиз, 1961. – Вып. 1. – С. 10–14.
161. Поспелова, Западная нотация XI—XIV веков. Основные реформы (на материале трактатов) : автореф. дис. д-ра искусствоведения. — М., 2004. — 48 с.

162. Привалов С.Б. Зарубежная музыкальная литература. Конец XIX века– XX век. Эпоха модернизма. –СПб.: Композитор–Санкт–Петербург, 2010. –536 с.: ил.
163. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо–естетичний цикл. 5–11 класи. – К. : ІРПІНЬ, 2005. – С. 3–44.
164. Психологическая диагностика детей и подростков: Уч. пособие: Для студентов / М. К. Акимова, Г. А. Борулава, Е. М. Борисова и др.; Под ред.: К. М. Гуревича и Е.М.Борисовой. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 360 с.
165. Психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://mirslovari.com/psy\\_a](http://mirslovari.com/psy_a). – Назва з екрана.
166. Психологический словарь / под [ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова] 2–е изд. доп. – М. : Педагогика–Пресс, 1999. – 440 с.
167. Психологический толковый словарь [Электронный ресурс]. <http://magazine.mospsy.ru/dictionary/>. – Назва з екрана.
168. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: Учеб. пособие: Для студентов муз. фак. высших пед. учебных заведений / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.; Под ред. Г. М. Цыпина. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 368 с.
169. Пушкар Л. В. Методичні засади формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступення канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Л.В. Пушкар; Нац. пед. ун–т ім. М.П.Драгоманова. — К.: 2009. — 20 с.
170. Пясковський, Ігор Бориславович. Поліфонія в українській музиці : навч. посібник / Ігор Пясковський ; До 100–річчя НМАУ імені П.І. Чайковського. – К.: НМАУ, 2012. – 272 с.
171. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. / Дж. Равен – М.: «Когито–Центр», 2002. – 396

с.

172. Рагозіна В. Особливості використання творчих форм роботи на уроках музики у початкових класах / В. Рагозіна // Художня освіта і проблеми виховання молоді: Збірник наукових статей / Кол. авт.: Рудницька О. П., Уланова С. І., Ростовський О. Я. та ін. - К.: ІЗМН. - 1997. - С. 93-107.
173. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С. И. Психология и педагогика. – Спб.: Питер, 2010. – 432 с.: ил.
174. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо–ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: [монографія] / О.Є.Реброва. – Київ: Вид–во НПУ імені М.П.Драгоманова, 212. – 295 с.
175. Реформатский А. А. Введение в языкознание. Изд. 4–е, исправленное и дополненное. – М.: Просвещение, 1967. – 542 с.
176. Ригина Г. С. О некоторых вопросах обучения младших школьников музыкальной грамоте // Музыкальное воспитание в школе / Г.С. Ригина. – М. : Просвещение, 1972. – Вып. 8. – С. 77–79.
177. Ростовський О. Я. Методика викладання фахових дисциплін у системі музично–педагогічної освіти / О. Я. Ростовський, Ю. О. Ростовська // Проблеми мистецької освіти : зб. наук.–метод. статей викладачів, студентів і аспірантів фак–ту культ. і миств. – Ніжин : Вид–во НДУ, 2008. – Вип.2. – 243 с.
178. Ростовський О. Я. Музична педагогіка : навч. прогр., метод. реком. та матеріали : [навч. посіб.] / Олександр Якович Ростовський. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – 191 с.
179. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч.–метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
180. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики. – К.: Освіта, 1991. – 98 с.

181. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.–метод. Посібник. – 2–е вид., доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
182. Ростовський О.Я. Розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема / О.Я. Ростовський // Наукові записки. – Ніжин: НДПУ, 2002. – Ч. 1.– С. 5–8.
183. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.: ил. –
184. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін: Навч. посібник. – К.: Лелека, 1998. – 185 с.
185. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник. – Тернопіль: навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
186. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя: Навч. посібник – К.: КДПІ, 1992 – 92с.
187. Румер М. А. Музыкальная грамота / М.А. Румер / Методика преподавания пения в школе / Под ред М.А. Румер. – М. : Изд–во АПН РСФСР, 1952. – С. 124–142.
188. Румер М. А. Связь нотной грамоты с пением // Музыкальное воспитание в школе. – М. : Музгиз, 1961. – Вып. 1. – С. 22–27.
189. Румер М. Музыкальная грамота в школе I ступени // М. А. Румер / Музыка в трудовой школе (в помощь учителю) / Под ред. С.Н. Луначарской. – М. : 1929. – С. 29–46.
190. Савенко С. Музыкальный текст как предмет интерпретации: между молчанием и красноречивым словом / Светлана Савенко // Искусство XX века как искусство интерпретации. Сборник статей. – Нижний Новгород: ННГК им. М.И.Глинки, 2006. – С. 318 – 332.
191. Савенкова Л.Г. Полихудожественное образование как фактор развития детей и юношества / Л.Г.Савенкова // Педагогика. – 2006. – №

5. – С. 17–23.
192. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. Т. 1 / Г. Селевко. – М–сква : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
193. Семиотика: Антология / Сост. Ю.С. Степанов. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 702 с.
194. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – Санкт–Петербург : ООО Речь, 2003, – 350 с.
195. Сисаури, В. И. Китайская ритуальная музыка и кризис конфуцианских музыкальных концепций в эпоху Тан // Музыкальная коммуникация : сб. научных трудов. – СПб., 1996. (Серия «Проблемы музыкознания», вып. 8). – С. 204–212.
196. Словарь иностранных слов. – Комлев Н.Г., 2006. [http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_fwords/835](http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/835)
197. Смоленский С. О древнерусских певческих нотациях: Историко–палеографический очерк // Памятники древней письменности и искусства. СПб., 1901.
198. Соколов–Ремизов, С.Н. Тайна взаимодействия разноязычных художественных систем // Взаимодействие художественных культур Востока и Запада. – М.: ГИИ, 1998. С.218–229.
199. Сохор А. Н. Музыкальная культура общества / А. Н. Сохор // Вопр. социологии и эстетики музыки : в 3 т. – Т. 1. – Л. – М. : Музыка, 1980. – 296 с.
200. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: 3–е изд. – М.: Академический проект, 2004, с. 42–67..
201. Супонева, Г. И. Проблемы нотации в музыке XX века / Г.И. Супонева. – М., 1993. – 104 с.
202. Сян Чжао. До проблеми формування нотної грамотності школярів на уроках музики/ Сян Чжао // Наукові записки : [збірник наукових

- статей] / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Випуск 114. – С. 254-259.
203. Сян Чжао. Методика залучення учнів середніх шкіл до основ письмової музичної культури / Сян Чжао // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – Вип. 143, Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград, 2016. – С. 490 – 495.
204. Сян Чжао. Методика роботи зі школярами на початковому етапі освоєння музичної писемності / Сян Чжао // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : збірник наукових праць : вип. 1-2 (5-6) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2015. – с. 219-232.
205. Сян Чжао. Музыкальная грамотность как теоретическое понятие / Сян Чжао // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (збірник наукових праць). № 9-10. – Одеса: ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, 2014. – С. 190-200;
206. Сян Чжао. Музыкальная письменность и ее образовательные задачи / Художній авангард: пошук нової мистецької парадигми / Сян Чжао // Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (8-10 квітня 2015 р.), / за ред. А. Білик. – Херсон: ХНТУ. – С. 59-63.
207. Сян Чжао. Освоение нотной письменности как проблема музыкального образования в современном Китае / Сян Чжао // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. – Випуск 18 (23). – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. – С. 324-330.
208. Сян Чжао. Структура музыкально-грамматической компетентности/ Сян Чжао // Наука і освіта. Науково-педагогічний журнал ПНПУ імені К.Д. Ушинського. – 2015. – № 8. – С.: 163–169.



209. Сян Чжао. Функции музыкального письма в педагогическом аспекте / European Applied Sciences. Wissenschaftliche Zeitschrift. N 5, 2015 (Mai). – Stuttgart, Germany. – С. 33-36.
210. Тайнель, Ельвіра. Теорія і практика загального музичного виховання за методом відносної сольмізації [Текст] : навч.–метод. посіб. для студ. ВНЗ / Е. Тайнель ; Львівський національний ун–т ім. Івана Франка. – Л. : Видавничий центр ЛНУ ім. І.Франка, 2007. – 388 с.
211. Тань, Аошуан. Китайская картина мира: язык, культура, ментальность. — М. : Языки славянской культуры, 2004. — 240 с.
212. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избр. труды в 2 х т. Т. I. – М.: 1985. – С. 42–222.
213. Трубинов, П.Ю. Музыкальная нотация в компьютерном представлении : дис... С–П. 2001
214. Фридрих, Иоганнес. История письма / Дьяконов, Игорь Михайлович вступ. – Москва : Наука, 1979. – 464 с. : с ил.
215. Хижна О. П. Теоретико методологічні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / О. П. Хижна. – К.: 2008. – 41 с.
216. Хисамова Р. М. Методы и приемы на начальном этапе обучения в классе фортепиано: мои педагогические находки / Хисамова Резеда Мансуровна. Опубликовано 06.04.2015. <http://nsportal.ru/npo-spo/kultura-i-iskusstvo/library/2015/04/06/metody-i-priemy-obucheniya-notnoy-gramote-na>.
217. Холопов, Ю.Н. Новации Гвидо Аретинского в музыкальной науке и практике [Электронный ресурс] / Ю.Н.Холопов, Р.Л. Поспелова. – Режим доступа: <http://www.lastfm.ru/tag/industrial>

218. Холопова В. Музыка как вид искусства. 2-е изд. -М.: Научно-творческий центр "Консерватория", 1994. – 260 с.
219. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика [Текст] / Л. Л. Хоружа ; АПН України, Інститут педагогіки. – К. : [б.в.], 2003. – 319 с.
220. Хоружа, О. В. Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Олена Вікторівна Хоружа . – Київ : Б.в., 2010 . – 21 с.
221. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно методическое пособие. / А.В. Хуторской — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. — 73 с.
222. Чередниченко Т. Музыка в истории культуры в 2х томах. / Т. Чередниченко. – Долгопрудный. : Аллегро–пресс, 1994. – Т. 2 – 173 с.
223. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / Вячеслав Сергеевич Черепанов. – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.
224. Чернов М. К вопросу о методике музыкальной грамоты в трудовой школе / М.М. Чернов // Вопросы музыки в школе / Под ред. И. Глебова. – Л. : Брокгауз – Ефрон, 1926. – С. 155–160.
225. Шахов Г.И. Игра по слуху, чтение с листа и транспонирование в классе баяна. Г.И. Шахов – М.: Музыка, 1996.
226. Шип С. Музыкальные нотные знаки в типологическом аспекте // СШип / Проблеми сучасного мистецтва і культури. Проблеми професійної педагогічної діяльності / Зб. наук. праць. – Київ : Науковий світ, 2002. – С. 193–200.
227. Шип С. Музыкальная речь и язык музыки. – Одесса: Изд-во Одесской гос. консерватории им. А. В. Неждановой, 2001. – 298 с
228. Шишов С.Е. Компетентностный подход к образованию как

- необходимость / С.Е. Шишов, И.И. Агапов // Мир образования – образование в мире. 2001, № 4. – С. 31–40.
229. Шнеерсон, Г.М. Музыкальная культура Китая. — М. : Музгиз, 1952. —250 с.
230. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник / В. Д. Шульгіна. – К. : ДАКККіМ, 2005. – 271 с.
231. Щолокова О. П. Основи професійної художньо–естетичної підготовки майбутнього вчителя / О.П. Щолокова. – Київ, 1996. – 172 с.
232. Щолокова О.П., Шип С.В., Шевнюк О.Л., Семашко О.М. Світова художня культура. Від первісного суспільства до початку середньовіччя. Навч. посібник. – К. : Вища школа, 2004. – 176 с.
233. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. 2013. [http://psychology\\_pedagogy.academic.ru/21253](http://psychology_pedagogy.academic.ru/21253)
234. Якимчук С. Н. Методика музичного виховання: Навч. посібник для студ. муз.–пед. ф–тів, вищих та серед. навч. закл. мистецтв, вчителів музики навч. закл. різного типу / Рівненський держ. гуманітарний ун–т. Інститут мистецтв. – Рівне, 2003. – 160 с.
235. Bessler H., Gülke P. Schriftbild der mehrstimmigen Musik // Musikgeschichte in Bildern. Bd. III, Lfg. 5. Leipzig, 1981.
236. Burdman, Natalya. Teaching staff notation in fourth grade General Music: Exploring the effectiveness of a multisensory approach. Ed.D., Cambridge College, 2007. – 254 p. <http://gradworks.umi.com/33/07/3307983.html>
237. Burgmer, Brigitte (1995). Chromatic Notation of Music: Transforming Bach and Webern into Color and Light / Burgmer, Brigitte / Leonardo Music Journal 5: 1995, P.: 5–10.
238. Diettrich-Kalkhoff F. Geschichte Der Notenschrift: Mit 3 Abbildungen, 18 Tabellen Und Zahlreichen Notenbeispielen Im Text / Franz Diettrich-Kalkhoff. - Nabu Press, 2011. – 214 S.

239. Gould E. Behind Bars. — London: Faber Music, 2011. — 676 p.
240. Hickmann H. Ägypten // Musikgeschichte in Bildern. Bd. 2. — Leipzig, 1975.
241. Kuo, Yi-Ting; Chuang, Ming-Chuen. A proposal of a color music notation system on a single melody for music beginners / International Journal of Music Education 31 (4), - November 2013. P.: 394–412.
242. Nelda Nedelcut. Semiographic aspects in the music of 20th century // Journal of Science and Arts. Supplement at No. 2(13), 2010. pp. 121-130. <http://www.josa.ro>
243. Notation (Ian D. Bent, D. W. Hughes, D. Hiley...) / The New Grove Dictionary of Music and Musicians. In 20 volumes. Ed. by S. Sadie. — London, 1972-1980. <http://www.oxfordmusiconline.com/public/page/prefaceNewGrove>.
244. Parrish C. The notation of medieval music / Parrish, Christopher. — N.Y., 1957: [2nd edn, New York, 1978] — 245 p.
245. Rastall R. The Notation of Western Music. London, 1983; rev. 2nd ed., 1998
246. Stäblein B. Schriftbild der einstimmigen Musik // Musikgeschichte in Bildern. Bd. III, Lfg. 4. Leipzig, 1975.
247. Stone K. Music Notation in the Twentieth Century. — New York, 1980
248. Tarasti, Eero, ed.: Musical Signification. Essays in the Semiotic Theory and Analysis of Music, Mouton de Gruyter, Berlin, New York, 1995.
249. Zhang Yi Pin. 张翼平) 音乐符号学. 音乐符号学. — No 3. — 2003. ЧжанЙиПин. Воздействие изменений музыкальной нотации на процесс наследования и распространения китайской музыки / Исследования и размышления. — №3, — 2003, — кит.
250. WuBin. У Бін. Підручник до уроку «Музики» для 1 класу загальноосвітньої школи. — Пекін : Народне видавництво, 2014. — 61 с.