Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет імені Івана Франка

Музично-педагогічні системи та концепції ХХ ст.

За заг. ред. канд. пед. наук, проф.
Е. З. Тайнель

Підручник

Львів
ЛНУ імені Івана Франка
2016

УДК [37.091.3:78.03″19″](075.8)
ББК Ч421.355.23
С 24

Автори:
канд. мистецтвозн., доц. *С. О. Салдан (І розділ)*
канд. мистецтвозн., доц. *О. М. Король (ІІ розділ)*
канд. пед.х наук, доц. *Е. З. Тайнель (ІVрозділ)*
канд. пед. наук, до. *З. М. Жигаль (Vрозділ)*
д-р пед. наук, проф. *В. Ф. Черкасов (VII розділ)*
канд. мистецтвозн., доц. *Ю. В. Поплавська-Мельниченко (VIII розділ)*
д-р пед. наук, проф. *Г. Ю. Ніколаї (IX розділ)*
канд. пед. наук, проф. *А. Г. Болгарський (III, VI розділи)*

За загальною редакцією:
канд. пед. наук, проф. *Е. З. Тайнель*
(*Л*ьвівський національний університет імені Івана Франка)

Рецензенти:

д-р пед. наук, проф. *Л. І. Даниленко*
(“Академія педагогічних наук” (Київ));

д-р мистецтвозн., проф. *Л. О. Кияновська*
(*Л*ьвівська національна музична академія ім. М. *Л*исенка);

д-р пед. наук, проф. *О. В. Лобова*
(Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка)

Рекомендовано до друку Вченою радою
Львівського національного університету імені Івана Франка
Протокол № 26/5 від 29 травня 2014 р.

С 24 **Музично-педагогічні системи та концепції ХХ століття** : підручник / [С. О. Салдан, О. М. Король, Е. З. Тайнель та ін.] ; за заг. канд. пед. наук, проф. Е. З. Тайнель. – *Л*ьвів : *Л*НУ імені Івана Франка, 2016. – 328 с.

ISBN 978-617-10-0260-9.

Розкрито історичні умови створення, основні принципи та методи розвитку музичних здібностей школярів, відомості про авторів музично-педагогічних систем і концепцій ХХ ст.

Вивчено зарубіжний досвід, взаємини в галузі народнопісенної творчості. Виявлено спільні риси в історії розвитку музичної освіти, обґрунтовано шляхи адаптації найефективніших форм і прийомів музично-естетичної роботи в школах України.

*Д*ля студентів і викладачів мистецьких дисциплін вищих навчальних закладів, вчителів музики та всіх, хто цікавиться світовими здобутками в галузі загального музичного виховання.

УДК [37.091.3:78.03″19″](075.8)
ББК Ч421.355.23

© Салдан С. О., Король О. М., Тайнель Е. З. та ін., 2016
© *Л*ьвівський національний університет імені Івана Франка, 2016

ISBN 978-617-10-0260-9

Передмова

У підручнику розглянуто провідні світові системи музичного виховання, які протягом ХХ ст. забезпечили більшості цивілізованих країн справжній прорив інтересу до високого мистецтва, усвідомили – на масовому, а не лише на елітарному рівні – необхідність отримання доброї музичної підготовки в дитячому і юнацькому віці, здебільшого не для того, щоби стати професійним музикантом, а для того, щоби досягнути гармонійного розвитку особистості, навчитись шанувати свою культурну традицію, виховати почуття національної гідності.

Як досягається такий прекрасний результат у вихованні інтелігентного суспільства через інноваційні музичні системи? Чи взагалі це можливо? Звичайно. Оскільки основний акцент у них поставлений не на стереотипи та штампи, які здатні перетворити найцікавіший людинознавчий предмет на нуднувате зазубрювання дат і назв, на повторення прямолінійно сухих визначень характеру та образу творів. Адже в такому вивченні немає місця праву на індивідуально-емоційне ставлення до музики. Наслідком такого підходу для особистості, що формується, стає природний поділ музики на дві сфери: ту, яку її змушують вчити в школі, і яку згодом вже в дорослому віці вона буде активно відштовхувати, – і ту, яку вона обирає сама з повною свободою емоційного співпереживання і власної оцінки. В контексті зазначеного виникає закономірне питання: чи припускається в навчальному процесі самостійне тлумачення школярів того чи іншого явища музичної культури, чи мета предмета – лише ознайомити їх з певним набором біографій і творів композиторів, найбільш загальними засадами нотної грамоти, а чи варто допомогти їм виробити власний погляд на ці явища, навіть якщо вони не збігаються з загальноприйнятими поглядами? Як допомогти майбутнім поколінням виробити власну систему аргументів – "подобається – не подобається". Чи можливе таке формулювання взагалі?

Видатні музичні педагоги ХХ ст. – Рудольф Штайнер, Еміль Жак-Далькроз, Карл Орф, Золтан Кодай, Шінічі Сузукі, Едвін Гордон, Борис Трічков, їхні послідовники в різних національних школах – дали впевнену ствердну відповідь на наведене питання, наголосивши на вільному творчому розвитку дитини – підлітка – молодої людини засобами звукового мистецтва. Отже, на відміну від простого засвоєння певної суми інформації та вироблення навичок наріжним каменем вивчення музики в школі стає виховання осмисленого ставлення до цього, найбільш таємничого і емоційного з видів мистецтва, не просто розуміння змісту музичних творів, а вироблення власних поглядів і емпатії до шедеврів різних епох і народів.

Кожна система є цілком оригінальною науково-педагогічною концепцією, їх об'єднує одна спільна засада: в них враховується вікова психологія підлітків та юнацтва і a priori передбачається повага до їхніх власних поглядів, суджень, стимулюється потреба поділитись власними спостереженнями та переконаннями. Тільки такий підхід дає змогу поступово сформувати належні естетичні позиції зрілої особистості. Адже спрямованість музичного сприйняття й активного музикування на розкриття власного креативного потенціалу, на ту радість, яку приносить вільна творчість, цілком узгоджується з законом пси-

хології: людина завжди з більшою цікавістю засвоює ті дані, відомості тощо, які вона має оцінити самостійно, якщо ця думка буде ще комусь цікавою, і її вислухають з увагою.

Тому на початкових етапах увагу приділяють ігровим формам музичного навчання, тобто методики апелюють до емоційного, сенсорно-динамічного сприйняття музики, її розуміння і опанування як захоплюючого способу самореалізації, вияву своєї індивідуальності. Тому впроваджують імпровізацію, гру з використанням музичних елементів, поєднання різних видів мистецтва – малюнка, танцю, театру як ігрового спілкування, а заразом виховують всі потрібні навички, розвивають слух, почуття ритму, вчать правильно інтонувати. Проте при всіх цих практичних завданнях не забувають про головне – формують естетичну позицію, оскільки як дидактичний матеріал використовують не лише народну пісню або прості дидактичні поспівки, а й кращі зразки світової класики.

Дуже важливим є те, що в старших класах музику не вилучають з навчального процесу, як це відбувається в українських школах, а залишається, досягаючи вищого рівня естетичного й інтелектуального узагальнення. Звісно, розглядають основні етапи музичної культури – загальноєвропейської, так і національної, виховується гордість за свою національну музику, інтерес і повага до неї, як до одного з найважливіших духовних здобутків народу. Багато часу відведено розумінню функцій музики в сучасному суспільстві, етичним, філософським проблемам мистецтва, а також зв'язку музики з іншими видами мистецтва та людської діяльності взагалі. Наголошується на формуванні смаків і естетичних потреб; проблеми музичної творчості, інтерпретації та сприйняття вирішують в діалозі та дискусії з учнями, передбачено самостійність суджень молодих людей (старші класи гімназії – учні віком 18–19 років), які в процесі навчання мають виробити власні критерії підходу до музики, збагнути глибинну сутність інтонаційного змісту, виховати смак до слухання класичної музики та сучасного серйозного мистецтва.

Укладений підручник апелює до всіх освітян, до вчителів музики в загальноосвітній школі, переконуючи: найперше серйозні зміни мають торкнутись самих засад викладання, треба знайти ті важелі впливу – психологічні, соціальні, крос-культурні, завдяки яким цей ненависний багатьма поколіннями учнів шкільний предмет став би привабливішим і приніс би позитивні плоди, тобто сформував би майбутніх відвідувачів концертних залів і оперних театрів. Апробовані десятиліттями світові музично-педагогічні системи можуть в цьому суттєво допомогти.

Тісний зв'язок сучасного музичного виховання з суспільною практикою виявив ще один вектор розвитку: музична педагогіка в усіх її формах і на всіх рівнях без пристосування до соціального контексту і тих змін, які відбулись в останні роки в українському суспільстві, приречена на все більше скорочення і втрату своєї ролі. Щоправда, маємо вже багато позитивних зрушень у цій сфері. Найліпший приклад – Дитяча академія мистецтв в Києві, якою впродовж багатьох років керує М. І. Чемберджі, а також багато інших приватних шкіл, груп і студій. Здебільшого це лиш приватна особиста ініціатива, а не загальна державна система.

Остання заувага, яка видається найсуттєвішою. Якими б цікавими й переконливими не були подані в підручнику світові музично-педагогічні системи, їхнє застосування в українських школах має відбуватись з урахуванням власної традиції і культурно-музичної спадщини – так, як це робили автори викладених систем. Японська філософія, яка стала основою системи Сузукі, історично сформована любов німців до інструментального музикування стала квінтесенцією "Шульверку" Орфа – і так у кожній з аналізованих концепцій. Національні, а точніше ментальні акценти кожної з них мали величезний успіх передусім у власній країні, а вже потім поширились в інших. Це цілком природно.

Народ, який хоче утвердитись як повноцінна нація, не може ігнорувати власний генотип, йти всупереч законам національної ментальності. Наша ментальність передбачає особливу схильність до музики, закоріненість у народних піснях і обрядах, а також і в професійній творчості, насамперед церковній та хоровій, найважливіших етичних і філософських понять, історично сформованих в українців. Незнання цієї культурної традиції породжує відчуття меншевартісності своєї музичної творчості стосовно інших культур Європи, а відтак (навіть підсвідомо) сприяє такому ж почуттю меншевартісності на більш загальному рівні. Належна увага до предмета музики в школі, добре продумана методика (стратегія і тактика) викладання допомогла б розв'язати значно більше проблем, аніж може видатись на перший погляд – етичні і світоглядні проблеми. Отже, викладаючи музику в школі, варто бачити кінцеву етичну мету, якої можна досягти через глибше пізнання "звукового космосу". Українські національні концепції музичного виховання теж мають дуже давню історію і успішне застосування, починаючи від братських шкіл, Києво-Могилянської академії та Глухівської школи – і до музично-освітніх осередків початку XX ст. Проте детальніше висвітлення потребує окремого посібника, який, безперечно, буде підготований. Викладені у цьому підручнику принципи зарубіжних систем дошкільного та шкільного музичного виховання можуть і мають бути творчо переосмислені педагогами та інтегровані з національними традиціями.

Такий підхід до предмета "Музика" в загальноосвітніх школах та гімназіях видається цілком вмотивованим – адже в його основу покладено формування духовних запитів особистості, отримані в школі засади не викличуть в неї неприйняття незрозумілої і непотрібної їй класичної спадщини, змушуючи обмежитись "для душі" сурогатами масової культури, а виховають естетичні потреби, смак до високого мистецтва, що супроводжуватимуть зрілу людину протягом всього життя.

Доктор мистецтвознавства, професор
Любов Кияновська

Рудольф Штайнер(1861–1925)

РОЗДІЛ 1

ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА Р. ШТАЙНЕРА

Відомості про автора системи

Рудольф Штайнер (1861–1925) – австро-німецький вчений, діяльність якого припала на кінець XIX – початок XX ст.

Він і його творчість – це дивовижне явище духовного життя Європи. Ще у юному віці зрозумів, що людина є найсклад-нішою загадкою природи, тому вирішив здобути знання про людину та навколишній світ (охопив усі галузі – наука, техні-ка, мистецтво, релігія). Це йому блискуче вдалось. У 1879 р. він успішно закінчив навчання в "реальному" училищі, вивчаючи філософію, літературу, історію, медицину. Того ж року вступив до Віденського вищого технічного училища, де отримав ґрун-товну природничо-математичну освіту. В 21 рік редагував при-родничо-філософські праці В. Гете. У 1892 р. здобуває докторську ступінь (дисертація на тему: "Істина та наука"). Він є автором праць у галузі філософії, медицини, архітектури, театрально-го мистецтва, педагогіки, соціального життя; сприяв розвитку евритмії (мистецтва руху); заснував метод екологічного підходу у сільському господарстві. Його ідеї щодо соціального життя стали основою діяльності багатьох консультаційних фірм і бан-ків Європи. Р. Штайнер прочитав понад шість тисяч лекцій, які збирали величезні аудиторії. Праці вченого зібрані в 350 томах, які видавали в різних країнах світу. Створення нової педагогічної системи зробило ім'я Р. Штайнера відомим (згодом цю систему назвали вальдорфською).

1.1. Історичні умови створення концепції

Початок ХХ ст. в Європі позначився колосальними соціальними катастрофами: світова війна, революції, кровопролиття, глибока економічна криза, голод, розруха… Головною причиною цих трагедій вважали недосконалий стан тодішньої системи освіти. Діти з малозабезпечених сімей могли навчатися в "народній" школі, в якій давали тільки основи елементарних знань; у класичних гімназіях основний час виділяли на вивчення латинської, грецької мови та інших гуманітарних дисциплін. Дуже насичена програма не розвивала навички, які б могли знадобитися випускнику у житті. В "реальних" училищах готували майбутніх інженерів, техніків, але вивчення гуманітарних дисциплін не передбачалося.

Педагогічна система Р. Штайнера ґрунтувалася на глибоких знаннях природничих наук, Духовного світу, а також власного унікального педагогічного досвіду (в юності Р. Штайнер допомагав відсталим та хворим учням не тільки наздогнати в навчанні успішніших ровесників, а й відновити здоров'я). Вчений прагнув розробити педагогічну концепцію, яка б давала змогу дитині гармонійно розвиватися, отримуючи знання про світ, естетичне виховання, а також практичні навички. У цій концепції Р. Штайнер втілив, розроблене ним філософське вчення – антропософію (від грец. $\alpha\nu\theta\rho\omega\pi\sigma\varsigma$ – людина і $\sigma\sigma\phi\iota\alpha$ – мудрість), де розвиток здібності до пізнання приводить людину до досконалості. До вальдорфської педагогіки належать не тільки школи, дитячі садки й лікувально-педагогічні общини, а й також широка видавнича діяльність: книжкові серії з загальних питань виховання, література для психологів, лікарів, батьків. Серед численних періодичних видань, присвячених питанням виховання й навчання дітей – німецький журнал "Мистецтво виховання" та серія "Вчення про людину та виховання". Перша вальдорфська школа була відкрита 1919 р. у Штудгарті для дітей працівників тютюнової фабрики "Вальдорф –Асторія" (звідси й назва).

Штайнер-педагогіка на практиці довела свою життєздатність і продуктивність. У всьому світі функціонує понад 1000 шкіл у 52 країнах, – найбільше їх у Німеччині, Голландії, Швеції, Норвегії, Великій Британії, Австрії, США, Африці, Південній Америці, Японії та інших країнах. Вальдорфську педагогіку використовують майже три тисячі дитячих садків.

1.2. Основні принципи

Основа педагогічної концепції Р. Штайнера опирається на світоглядне антропософське підґрунтя. Вчений був впевнений, що сучасній цивілізації потрібне нове духовне пізнання, яке долає односторонність матеріалістич-

ного світорозуміння, з одного боку, містично-релігійне – з іншого. В цьому духовному пізнанні він бачив вихід із становища, яке склалося в процесі розвитку цивілізації. Серед його численних праць центральне місце займає "Філософія свободи", в якій автор відійшов від традиційного підходу розуміння людини – створіння, яке формується тільки під впливом спадкових чинників й навколишнього середовища, розробив вчення про єдність її духовно-душевно-тілесного розвитку. Антропософія, за Р.Штайнером, це шлях до розкриття закладених у людині прихованих духовних сил. Для цього положення використані ідеї німецьких мислителів і поетів В. Гете, Ф. Шиллера, які вважали, що пізнання природи людиною є самопізнанням природи через людину.

Людина, за Ф. Шиллером, це єдність трьох субстанцій: душі, тіла та духа. Розвиваючи цю думку, Р.Штайнер запропонував розглядати цю триєдиність в проекції на психологічні та фізичні характеристики людини, внаслідок чого склалась така відповідність понять:

- інтелектуальна сфера – Дух
- сфера емоцій – душа
- дієво-вольова сфера – тіло.

Людина, – за твердженням Р. Штайнера, – має не лише чуттєво видиме фізичне тіло, а й надчуттєві органи – ефірне тіло, астральне тіло та "Я"-тіло. Носієм вищої душі людини є "Я"–тіло, оскільки воно впливає на усі структури й змінюючи облагороджує їх. Ця робота може відбуватися у масштабах людської спільноти й одночасно стосовно конкретного індивіда. У першому випадку охоплене все суспільство, у другому – перетворення залежать від індивідуальної діяльності кожної людини. Завдяки метаморфозам ці структури досягають все вищих ступенів розвитку: "астральне тіло стає виразником просвітлених почуттів радості і печалі, очищених прагнень і потягів; ефірне – носієм звичок, стійких нахилів, темпераменту й пам'яті. По суті, весь культурний розвиток людини є складною роботою "Я" над нижчими структурами, яка охоплює й фізичне тіло. Під впливом цієї дії змінюються риси обличчя, жести і рухи, весь образ фізичного тіла" [7, 120], а також її внутрішній духовний світ.

Отже, людину Р. Штайнер розглядав як істоту, яка належить до двох світів: матеріально-тілесного й божественно-духовного. Людська душа (психіка) сприймає зміст та імпульси двох світів:

- з фізичного світу (за допомогою бажань і органів чуття);
- з духовного світу (за допомогою "Я").

Дух ("Я") і матерія (тіло) взаємодіють за посередництвом людської душі (психіці). Ця ділянка є об'єктом спостереження психології як складової антропософії. "Я" як індивідуальність – є складовою частиною божественно-духовного, тілесність – складовою матеріально-речового (фізичного) світу. Обидва

світи пов'язані між собою, оскільки людина "кожною своєю частиною походить з духовно- душевного. Отож, немає нічого фізичного, що не було б одкровенням духовно-душевного" [22, 59].

Отже, людина є триєдністю тіла, душі та духу.

Найвища духовна структура – носій "Я" об'єднує найважливіші сфери душі людини: пізнання, мистецтво, релігію, моральність – завдяки безперервному руху волі, почуттів та мисленєвому процесу.

Вчений був переконаний, що щасливі, здібні й розумні, гармонійно розвинені особистості можуть зрости лише тоді, коли педагогіка з самого початку буде спрямована на їхній пропорційний розвиток. Використовуючи антропософське вчення, Р. Штайнер створив цілісну педагогічну систему, яка охоплювала розумову, почуттєву та вольову сфери, здібності до мистецтв, моральні переконання на засадах християнства.

Дитина приходить у світ з тілом, сформованим за спадковістю зі своєю духовною індивідуальністю – істотою специфічно духовної структури.

Природа людини пояснюється, враховуючи давньоіндійські вчення про карму, згідно з якими людина проживає кілька взаємопов'язаних у духовному сенсі життів, і діяння в попередньому з них мають незворотні наслідки для наступного життя. Це спонукає педагога глибше бачити природу дитини. З одного боку, він орієнтується на її минуле духовне життя, ознаки якого видимі в її тілі, а з іншого боку – на її майбутнє, яке він вбачає, аналізуючи природі задатки та духовний розвиток дитини.

Завдяки такому підходу вихователь з більшою внутрішньою увагою вдивляється в життя й сутність людини, бачить "глобальну космічну програму розвитку дитини, а не приземлену життєву програму і тим більше – не вузьку навчальну" [34, 59]. Учитель із Швейцарії Петер Люті сказав: "Ми супроводжуємо перехід дітей з духовного світу на землю. Наша мета полягає в тому, щоби кожна дитина знайшла свій індивідуальний сенс життя. Що означає знайти сенс життя? Це означає зрозуміти, що я повинен робити в цьому суспільстві, на цій землі" [17].

Вальдорфська педагогіка орієнтується на особистість дитини, незалежно від інтелекту, віку, національності. Саме тому її називають "педагогікою рівних можливостей".

Головна ідея педагогічної системи – орієнтація на вільний всебічний розвиток особистості відповідно до тенденцій віку та потенційних можливостей людини.

За характером педагогічних засобів вальдорфську педагогіку називають педагогікою свободи. Тобто прагнення побудувати суспільство на такій освіті, яке буде вільним від нав'язання чужих обмежень і шаблонного мислення та має стати "завершеним мікрокосмосом культури, що поєднується з найвищим ступенем свободи" [25, 126] .

Основний напрям роботи – вільне виховання, досягнення справжньої духовної свободи, створення її передумов. Поступовий природний розвиток дитини, її фізичний, душевно-духовний та інтелектуальний стан на кожному з етапів становлення визначає зміст, форми навчання й виховання.

Головна мета вальдорфської педагогіки – світоглядне, соціальне та професійне самовизначення кожної окремої особистості у контексті усвідомлення власної індивідуальної свободи та відповідальності.

Зміст, організаційні форми, методи виховання та навчання у вальдорфській педагогіці адекватні її гуманістичній суті і головній меті. Глибоко етична за метою й змістом, вона забороняє формувати особистість за "трафаретом". З її позиції дитина – не власність дорослого, не іграшка в його руках. Завдання вальдорфської школи полягає в тому, щоб впродовж тривалого часу розвивати здібності дитини, з якими вона приходить у світ, а не збирати й нагромаджувати знання. "Предметні знання можна знайти у довідниках, а думати вони не навчать", – вважав Р. Штайнер.

Педагог вальдорфської школи має враховувати інтереси дитини, створюючи всі умови реалізації її неповторної індивідуалізації, її власного "Я". Принципово важливим положенням антропософської педагогіки є ідея поступального та цілісного розвитку дитини, її нерозривного зв'язку зі соціальним оточенням. Гармонія в душі створює сприятливі умови для здорового тілесного життя.

Головні принципи вальдорфської педагогіки Р. Штайнера такі.

- Принцип виховання в дусі свободи, який полягає у необхідності вести дитину до вільного та плідного самопізнання, самовизначення, до повноцінного розвитку всіх сил особистості.
- Гуманістична спрямованість.
- Принцип педоцентризму, орієнтації на конкретну дитину, урахування її індивідуальних особливостей і перспектив розвитку.
- Принцип цілісного охоплення природи людини, в основі якого є антропософська концепція розвитку дитини через взаємодію тілесних, душевних і духовних чинників. Розвиток дитини відбувається за заздалегідь заданою, генетично детермінованою програмою, передує навчанню і визначає його; спонтанність вільного розвитку природних задатків; "ідучи за дитиною", створення максимально сприятливих умов для виявлення її природних здібностей.
- Принцип вікової відповідності (відповідність змісту та методики викладання психолого-педагогічним характеристикам дітей конкретного віку). Вся діяльність відбувається залежно від обумовлених віком потреб розвитку.
- Принцип циклічності навчально-виховної діяльності враховує особливості вікових циклів розвитку, добових, тижневих, сезонних біорит-

мів, у застосуванні методу "епох" у навчальному процесі, ритмічних вправ тощо.

- Принцип різнобічності та гармонійності, який охоплює гармонійне поєднання чинників розвитку інтелектуальних, почуттєвих і вольових функцій особистості.
- Принцип залучення почуттєвого переживання передбачає інтелектуальне та емоційно-вольове опрацювання учнями будь-якого навчального матеріалу.
- Принцип пов'язаності з життям.
- Принцип поєднання національного та загальнолюдського у вихованні. Вальдорфська педагогіка враховує культурне розмаїття і підпорядкована загальнолюдським етичним принципам.
- Принцип релігійної толерантності.
- Принцип поєднання соціального та індивідуального, який допомагає виховувати самодостатню, соціально адаптовану особистість.
- Принцип авторитету вчителя, вихователя, батьків.

На думку вальдорфських педагогів, дитина у своєму розвитку повторює процес еволюції людського суспільства. Тому всі знання та уміння вона повинна отримати у строго визначений час, коли її організм буде до цього підготований [13].

Завдання батьків і вихователів у першому семиріччі полягає не у прямій підготовці до школи, а в максимальному розвитку фантазії дитини як основи творчості. Саме це потрібно майбутньому учневі, а не знання абетки чи лічби (цьому його навчать у початкових класах).

Друге семиріччя – це важливий період формування та розвитку внутрішнього життя: здібності дитини – осягнути, вивчити, зрозуміти – реалізуються не у зовнішньо, а духовно-внутрішньо. Цей період Р. Штайнер називав "рубіконом". Саме в цьому віці дитина переживає почуття першого відокремлення від світу дорослих, наслідком чого може відчувати самотність. Авторитет вихователя, який раніше був беззаперечним, тепер може неусвідомлено ставитися під сумнів. Підліток хоче впевнитися в тому, що слова та вчинки вчителя справді відповідають законам і нормам навколишнього світу та його очікуванням. Дитина бажає щиро поважати того, кого раніше вона по-дитячому любила, і відчувати, що її повага обґрунтована. Пізнавальні можливості підлітків продовжують зростати. Активно розвивається пам'ять, уява, довільна увага, логічне мислення. Учні вже здатні до узагальнення, зіставлення, виявлення зв'язків між поняттями. Розвиваються здібності до словесно-логічного мислення, міркувань, вміння робити висновки. Підвищується рівень довільності пізнавальних процесів, формуються навички саморегуляції в навчальній діяльності та поведінці. Цьому сприяє подальший розвиток емоційно-вольової сфери дитини та формування моральних понять та цінностей.

У третьому семиріччі підліток ніби народжується вдруге, разом з досягненням статевої зрілості посилюється рівень усвідомлення власного "Я". Це вік пошуку ідеалів, формування цінностей, відкриття власної індивідуальності. В інтелектуальній діяльності виникає здатність до аналізу, синтезу та формування суджень, які у цьому віці є формою усвідомленого відображення дійсності. Учень стверджує або заперечує наявність у конкретному об'єкті певних ознак, властивостей, зв'язків і ставлення до інших об'єктів. Судження виникає як відповідь на певне питання, як результат розв'язання конкретної пізнавальної задачі. Внаслідок цього розширюються можливості пізнання, формується самостійність мислення. Це час інтенсивного інтелектуального розвитку, зростання інтересу до наукового вивчення світу, до соціальних питань тощо. Все це створює передумови для того, щоб молода людина могла пережити і зрозуміти світ як цілісність, де все перебуває у взаємодії та взаємній залежності, усвідомити відповідальність за свої вчинки, визначити свою подальшу долю, місце у житті.

У класичній вальдорфській школі навчання триває 11 (12) років, ті учні, які вирішили вступити до університету, закінчують ще 12 (13) (абітурієнтський) клас. Приймають до вальдорфської школи тільки з 7 років, оскільки вважається, що у цей період психіка дитини найкраще підготовлена. Відсоток вальдорфських випускників, які стають студентами вищих навчальних закладів, у середньому не нижчий, а подекуди перевищує аналогічний показник серед випускників традиційних шкіл.

Організаційно принцип свободи означає, що вальдорфська школа існує на засадах самоуправління, згідно з якими всі важливі організаційні питання та проблеми вирішує колегія вчителів (посади директора немає), яка збирається щотижнево. У школі немає вертикальної структури влади й підпорядкування. В її справах постійно беруть участь батьки. Усі найважливіші питання життя школи вирішують на спільних педагогічно-батьківських об'єднаннях.

Головна фігура навчально-виховного процесу у вальдорфській школі – класний учитель, який викладає в одному класі (з 1-го по 8-й) усі загальноосвітні предмети (математику, рідну мову та літературу, фізику, ботаніку, антропологію, географію, історію тощо). На думку Р. Штайнера, наявність великої кількості різних викладачів, для яких найголовнішим є тільки їхній предмет, надзвичайно шкідливо для дитини. Для успішного виховання гармонійно розвиненої дитини потрібна одна людина, до якої виявляється глибоке внутрішнє, екзистенціальне ставлення, яке виходить далеко за рамки того, що можна визначити за допомогою тестів або іспитів.

Вальдорфська педагогіка опирається на ідею Р. Штайнера, суть якої в тому, що всі сили – душа, думки, почуття, воля у дитини становлять єдине ціле. Навчання має впливати не тільки на інтелект, а й на людину в цілому.

Інтелект – лише одна з душевних складових цілісної особистості, а будь-яке порушення рівноваги призводить до однобічного розвитку дитини, провокує виникнення та розвиток хвороб. У мистецтві виховання та навчання треба глибоко знати людську природу. Тому Р. Штайнер вже на початку ХХ ст. виступав проти раннього інтелектуалізму та ранньої спеціалізації в навчанні (больова точка сучасної освіти), оскільки це зазвичай позначається на здоров'ї дитини.

Вальдорфська педагогіка не передбачає оцінок. Замість них учитель постійно дає розгорнуті характеристики різних дитячих робіт. У старших класах його замінюють учителі-спеціалісти (предметники).

Тільки висококваліфікований вчитель може розгледіти у майбутній талант учня. Бо вальдорфський педагог – це ерудит, тонкий психолог, автор – винахідник, еколог, має різноманітні зацікавлення, естетичне виховання. Він є другом для своїх вихованців, ходить з ними у походи, живе в літньому таборі, проводить веселі свята тощо. До того ж педагог тісно контактує з батьками своїх вихованців, знає їхні домашні умови проживання, що допомагає ліпше розуміти дітей, яких йому віддають на виховання. Учитель повинен дуже любити свою роботу і дітей, які усе добре відчувають. Зрозуміло, що вкрай важливим є те, якою людиною є сам педагог. За Р. Штайнером : "Суть виховання полягає у вихованні самого вихователя". "Потреба у фантазії, чуття істини, чуття відповідальності – три сили, які становлять нерв педагогіки" [26, 145].

1.3. Методи навчання

У штайнерівській педагогіці готових методик немає. Вважається: якщо педагог "сам себе не привів до порядку" [1], не знає як підійти до дитини і що їй сказати, то ніякі методики не допоможуть . Вчитель постійно по-новому розробляє матеріал, працюючи з різноманітними джерелами.

Навчальний процес відбувається без підручників, увесь навчальний матеріал учитель використовує як єдине ціле, що поступово розгортається й формується. Учитель викладає матеріал не рецептивним, а продуктивним методом, тобто не дає готових визначень і рецептів, а сам разом з дітьми виконує всі дії, потрібні для відповідних результатів та висновків. Кожен учень разом з учителем під час уроку створює свій власний підручник, фіксує в зошиті проведені дослідження з кожного предмета, експериментує зі звуками на уроках музики, складає карти на уроці історії, план місцевості під час уроку-походу з географії тощо.

[1] Цит. за *Пєхота О. М.* Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пєхоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

Ключ до розуміння специфіки виховання – **знання природних закономірностей** розвитку людини, згідно з якими він відбувається за семирічними ритмами. Одночасно враховують сезонні, тижневі, добові ритми, які пов'язані зі зміною свідомості та уваги дитини, відповідно до фізичного та психічного ритму року та тижня. Навчальний процес складається з трьох блоків: загальноосвітній, художньо-естетичний і ручна праця.

За Р.Штайнером, дитина найкраще сприймає інформацію зранку, тому в цей час найпродуктивніше займатися науковою діяльністю, пізніше – творчою, згодом – працювати на землі, в майстернях. Такий спосіб навчання вчений вважав найприроднішим.

Щодня перші дві ранкові години (1,5 год) відводять для головного уроку, на якому вивчають один предмет (точні та природничі науки). Освоєння дисципліни протягом 3–8 тижнів становить "епоху". В одному класі протягом навчального року може бути, наприклад, одна епоха з хімії, дві епохи з літератури, дві з математики... (У старших класах "Історія культури"). Такий розпорядок дня вважають найефективнішим. Доцільність методу епох пояснюється так: у дитини на "перемикання" уваги з предмета на предмет всередині одного дня затрачається величезна психічна енергія. Це для дитячої психіки вважають занадто важким процесом.

Заняття художньо-естетичного циклу, які учні відвідують усі 12 років навчання, проводять у другій половині дня: настає черга для художнього та мовленнєвого циклу (малювання, музика, історія мистецтва, іноземні мови, живопис, скульптура, архітектура, театр, евритмія (особливий вид мистецтва, синтез думки та слова, кольору та музики, рухів тіла і душі).

Суттєва особливість вальдорфської школи – образність навчання. Дітей вчать образно мислити, співпереживати, співчувати, тобто через емоції учня залучають до процесу пізнання, активізують уяву, фантазію, почуття, активізуючи сам процес мислення. Коли дитина щось вивчає, вона повинна створити предмет з теми, образ, який у неї залишиться, буде на згадку.

Р. Штайнер наголошував, що найглибші звички дитини та її стиль поведінки формуються дуже рано, коли вона перебуває в "наслідувальній" стадії розвитку. Тоді художнє самовираження більш слушне, ніж будь-яка інша форма діяльності для культивування позитивних звичок і манер поведінки дитини, особливо для забезпечення того, щоб пізніше в житті вона мала змогу цікавитися всім у навколишньому світі. Художня діяльність допомагає дитині знайти засіб вираження у відповідь на імпульси, які надходять із зовнішнього середовища. У цьому процесі внутрішня сутність дитини натрапляє на свою фізичну природу, тому заняття мистецтвом має важливий вплив навіть на фізичний ріст і розвиток. Нерозривний зв'язок між тілом і душею – характерна риса дитинства, яку можна спостеріга-

ти у виявленні інстинкту дитини висловлювати на фізичному рівні (через рух тіла) свої почуття та емоції.

Щоб дії дитини не були бездумними й хаотичними, Р. Штайнер рекомендував спрямувати вираз її внутрішнього пориву почуттів на створення речей, вдаючись до допомоги образотворчого та музичного мистецтва. Він наголошував, що художня діяльність не буває тільки "зображальною" – тоді б вона мало чим відрізнялася від спалахів роздратування або гніву. Вона має бути творчою: стосовно розвиваючої взаємодії дитини з зовнішнім світом і стосовно внутрішнього світу її душі. Найважливіше – ще з шкільного віку прищепити дитині любов до мистецтва, бо це є основною суттю її природи. Саме тому творча естетична діяльність становить значну частку навчальної програми вальдорфської школи.

1.4. Аналіз видів музичної діяльності

У вальдорфській школі серед різних видів мистецтв музиці відводиться особлива роль.

Р. Штайнер зазначав, що музика немає прообразу в фізичному (матеріальному) світі, на відміну від інших видів мистецтва, оскільки походить з Вищого Духовного світу. Тому вона так впливає на душевно-емоційний стан людини. Таких поглядів дотримувались мислителі античного світу (Піфагор, Платон), давньої Індії та Єгипту. У вальдорфській педагогіці вважається, що музичні заняття є активним компонентом формування душі.

Досліджуючи фізіологічні, психологічні та душевні особливості розвитку дитини, Р. Штайнер дійшов висновку, що емоційно-естетичні параметри музики сприяють формуванню в учнів відповідного світосприймання і світовідношення. Слухаючи музику, людина неначе сама стає скрипкою чи роялем, адже її внутрішні біологічні ритми відтворюють те, що звучить у грі музичного інструмента. Отож, музичне переживання є урівноваженням слухового сприйняття, ритму дихання й пульсування серця. Оскільки ритми закладені в дитині від народження, то гармонія музичного мистецтва відповідає природній сутності людини, впливає на її внутрішній стан. Музичні імпульси органічно "вливаються" в кожне заняття, перетворюючи його у власний твір мистецтва. Музичне мистецтво "пронизує" увесь навчальний процес, розвиваючи психо-емоційну сферу дитини, яка позитивно діє не тільки на засвоєння навчального матеріалу, а й гармонізує увесь її організм.

У Штайнер-педагогіці вважають хибним уявлення про те, що музичне виховання потрібне дітям музично обдарованим. Музичні здібності є у кожної дитини, але в деяких дітей вони закладені досить глибоко, проте їх

можна "витягти назовні", якщо підійти до цього з терпінням, розумінням та любов'ю. На уроках музики вчителі прагнуть навчити учнів співати, щоб навіть "не музикальні" діти співали (хоча дитина може взагалі не співати, а тривалий час тільки слухати пісні.

У першому класі учні грають на блокфлейті, бо цей інструмент сприятливо впливає на органи дихання дитини. За ступенем обдарованості та нахилом учні навчаються грі на інших інструментах. З третього класу школярі грають на скрипці, віолончелі, з шостого – на духових інструментах. Ознайомлення з оркестром відбувається поступово: інструментальний дует, терцет, квартет, квінтет. Спільні та індивідуальні сприйняття музичних елементів виховують у дітей здібності слухати й розуміти музику. Сольні навички використовують для діяльності всієї школи: музичне оформлення свят протягом року, шкільні концерти, музичний театр тощо. Починаючи з четвертого – п'ятого року навчання, в кожному класі діє невеличкий оркестр. Учні старших класів грають у зведеному великому шкільному оркестрі, де, як і в шкільному хорі, вивчають твори видатних композиторів. До музичного репертуару, рекомендованого до сприймання, входять шедеври світової культури, музика різних стилів та епох.

Музичний матеріал підбирає учитель, хоча й існують твори, які традиційно виконують на святах. Зазвичай, це старовинна органна та лютнева музика (Д. Букстехуде, Г.-Ф. Гендель, Г. Персел), віденських класиків (Й. Гайдн, В.-А. Моцарт, Л. Бетховен). Щодо творів композиторів-романтиків, то їх виконують рідко, як і джазові, оскільки вальдорфських учнів намагаються позбавити "непередбачуваних несподіванок" у навчанні, що врівноважує психіку дитини. Іншими словами, переважає певна заданість, ритмізованість навчально-трудового процесу, де негативні емоції не мають підстав звідки виникнути. Сучасну музику використовують здебільшого як емоційно-естетичний супровід уроків художньої праці або у позаурочних формах діяльності.

Музичні заняття складаються з теоретичних і практичних напрямів:

- загальна історія музики;
- головні твори відомих композиторів та їхні біографії;
- стилі та твори різних епох;
- основи теорії музики;
- основи гармонії;
- розвиток співочих здібностей (сольний спів, спів у хорі);
- володіння одним музичним інструментом до середнього ступеня складності (можливо кількома інструментами);
- досвід сольного виконання, а також гра в камерному оркестрі.

У Штайнер – педагогіці перевагу надають "живій музиці" (прослуховують записи з 7 класу).

У вальдорфській педагогіці вважають, що не можна переоцінити важливість музики (у всіх її компонентах: співі, грі на музичних інструментах, танці, слуханні) для гармонійного розвитку дитини. Занадто вузько бачити її (музики) значення лише в естетичному вихованні дітей. Музичні заняття мають значний вплив на розвиток пізнавальних здібностей і підвищують здатність до засвоєння точних наук, мов, а також інших предметів загальноосвітнього циклу. Розвиток мислення пов'язаний з тим, що усі закономірності музичного мистецтва, за Р. Штайнером, можна виразити логічно, хоч сприйняття та переживання музики не пов'язано зі змістом і діяльністю мислення.

Розвиток пізнавальних здібностей за допомогою музичних занять пояснюють так: з поліпшенням музичного слуху (який має здатність розвиватися) удосконалюється й фонетичний слух, що є основою для правильного мовлення та грамотного письма. Орган слуху має орган рівноваги, від якого залежить успішність засвоєння математики, особливо арифметики та геометрії. Уміння рахувати – це перенесений у мислення рух. У дитинстві дитина рахує на пальцях, потім ця здатність переходить всередину людини – у мислення. З нерозвиненим відчуттям ритму дитині важко навчитися навіть елементарному послідовному рахунку.

У вальдорфській школі вважають: здібності, які учень розвиває в мистецтві, позитивно впливають й на інші компоненти навчання. Цікаво, що предмети природничо-математичного циклу також викладають на образно-естетичній основі. Спів учителя та учнів можна почути на будь-якому уроці. Часто навчальний матеріал вчитель подає у вигляді пісні чи ритмічної вправи. Використання, наприклад, співу для викладання іноземних мов дає змогу створити відповідну навчальну атмосферу, завдяки якій дитина з легкістю переймає інтонацію та мелодію іншої мови. Тому діти легше сприймають і засвоюють іноземну мову, її звуки, ритм, інтонації, наголос тощо. Вивчення фізики діти починають з акустики, явища якої спочатку вивчають на уроках музики. Наприклад, таблицю множення вчитель подає у вигляді музично-ритмічної вправи, яку діти роблять залюбки, оскільки підтримується їхня природна фізична потреба у русі. На уроках співають народні пісні різних країн світу, а також пісні пов'язані з епохами історії, географії, на уроках релігії виконують псалми тощо. Ці заняття розвивають розуміння й відчування явищ природи, культуру спілкування, історичний, географічний, етнографічний світогляд.

Навчальний процес на уроках музики, як і решта предметів, підпорядкований психоемоційному ритму життя дитини: "вдих", "видих", чергування напруження – розслаблення.

1.5. Уроки музики у молодших класах

Тривалість заняття музикою у першому класі не перевищує 20 хв, оскільки після закінчення цього часу інтенсивність слухового сприйняття знижується. Вальдорфська педагогіка опирається на тезу, що найліпше дитина пізнає навколишній світ безпосередньо через наслідування, рухливу гру та казки, співпереживає, внутрішньо відтворюючи навколишнє життя. Завдяки безпосередньому співпереживанню процесам навколишнього світу вона все ще відчуває "надійність", за допомогою якої вона осягає великий зв'язок між людиною, природою та небесним царством або відчуває, кажучи словами Гете, – "вселенський внутрішній зв'язок".

Метод "наочного навчання" використовують після 12 років, оскільки вважають, що він є природним для дитини. Натомість пропонують метод "навчання у супроводі почуттів", який полегшує процес запам'ятовування та є опорою для розвитку пам'яті.

У початковій школі діти живуть загальними, спільними настроями (в унісон) – як кажуть у вальдорфській школі, "настроєм квінти". За Р. Штайнером, Переживання квінти означає, що будь-яке музичне переживання ритмічне, продовжує опиратися на ритм дихання, не знайшовши ще собі опори в кров'яному ритмі (пульсі). У дитини до дев'ятого року життя сприйняття та переживання мелодії ритмічно усвідомлюється за допомогою дихання. Для цього віку Р.Штайнер рекомендував музику, яка ґрунтується на пентатонічному звукоряді. Враховуючи, що всякий рух мелодії вгору зумовлює душевний вихід назовні, а будь-який рух мелодії вниз – душевне повернення всередину себе, то, на думку вченого, стає очевидним, що цей звукоряд співзвучний з процесом зміни вдихів і видихів. Цю обставину враховують тоді, коли створюють пісні в названому ладі.

Р. Штайнер зауважив, що з настанням шкільного віку почуття прагнення до постійного руху, яке так притаманне дошкільнятам, поступово згасає. Цю обставину пояснюють так: рух, який здебільшого виявлявся в кінцівках, зазнає метаморфоз. Вони полягають в тому, що зовнішній рух наче згортається всередину й може відроджуватися у співі. Музика – це теж внутрішній рух, який сприймають за допомогою системи руху, не торкаючись кінцівок. Наприклад, говорять про "біг" вісімкових нот в пасажі, "стрибках" акордів чи інтервалів тощо, зберігаючи зовнішній спокій у кінцівках. Для співу особливе значення мають імітаційні рухи рук, всього тіла. Наприклад, рухи крил птаха, який летить, тварини, яка стрибає, вітру тощо. Рекомендації вчителя мають відображатись у вигляді реального образу. Якщо намагатися з дітьми наслідувати рухи крил птаха, а потім поступово їх обмежувати, приводячи до зовнішнього спокою й внутрішньо відроджувати у співі то можна поступово позбутися так званих гудошників.

Метод оперування образною асоціацією сприятиме також правильній постановці голосу. Те, що старшому школяреві подаватиметься у вигляді усвідомленої "техніки", має виступати як реальний образ, на який дитина реагуватиме швидше і безпосередніше, ніж на будь-які інші рекомендації.

Водночас вчителеві не можна виходити за рамки правдивого образу, оскільки діти досить тонко відчутують фальш.

Співають школярі з перших днів свого перебування в школі. Перевагу надають співу *a capella*. Для розвитку почуття ритму обирають пісні, які діти готові часто слухати або наспівувати.

Одним із методів розвитку активного слуху в першому та другому класі є практика поперемінного одноголосного співу. Рекомендують співати по строфі популярні пісні. Важливо чергувати голоси окремих дітей – солістів – і групи. Треба звертати увагу на те, щоб вся дія відбувалася послідовно, щоб активність була спочатку на рівні слуху, а потім переходила в спів. До такого поперемінного музикування додають також інструменти. У цьому випадку стежать за тим, щоб гра була виразною, щось "висловлювала", породжуючи в уяві яскраві образи.

З огляду на ефективність впливу музичного виховання на розвиток почуттів і волі дитини значну увагу приділяють – ритмічному чергуванню слухання та виконання музики, – а також співу та слуханняю музики, взаємодія яких гармонізує душевний стан людини. На кожному занятті використовують різні види музичної діяльності: в музичних класах обов'язково в ігровій формі, як продовження мовної гри – ритмічна гра. До неї входить образно – рухальна музична грамота, мовна та співоча робота. В хороводах, інсценованих піснях завжди наявний елемент ритмічної роботи, танцювальних рухів, театралізація; у вправах з флейтою – елемент роботи з мовою, диханням, м'язами пальців.

На початкових заняттях вчать дітей слухати музику, розрізняти й добувати звуки, імпровізувати на простих інструментах і приладах – металофоні, ксилофоні, дзвониках, флейті тощо.

У першому класі учні знайомляться з блокфлейтою (вона сприятливо впливає на розвиток органів дихання). З допомогою наставника (рідше батьків) вони вибирають найбільш придатний для них інструмент. Окрім групових занять, проводять індивідуальні заняття (абсолютно з кожним) – і вже через деякий час клас стає невеликим оркестром.

Для врівноваження душевного стану й гармонійного розвитку дитини, вибираючи музичний інструмент, враховують не тільки фізичні й розумові здібності, а й особливості темпераменту дитини.

Флегматики	Сангвініки	Холерики	Меланхоліки
Фортепіано	Духові інструменти	Ударні інструменти	Смичкові інструменти
Хоровий спів	Оркестр	Сольні інструменти	Сольний спів

На уроках музики вся група бере участь у грі на музичних інструментах. Зазвичай на цих заняттях вчитель багато співає, грає на блокфлейті чи металофоні або на іншому інструменті, розповідає історії або читає вірші про звуки.

Вчитель стежить за тим, щоб діти грали на кожному інструменті належно, в правильному положенні (наприклад, правильно "витягуючи" звук на флейті), підшуковуючи відповідні образи. Дітям рекомендують виконувати мелодії, які склав сам вчитель музики, починаючи з двох тонів. Потім поступово переходять до пісень тритонових, чотиритонових тощо. Отож, до кінця першого класу виконують невеликі вправи, в яких діти зможуть продемонструвати, що вони володіють всіма можливими варіантами розташування пальців. На інструментах діти наслідують гру дорослого.

Вивчають нотну грамоту поступово, на закінчення другого або на початок третього класу, коли діти вже вільно оперують різними тривалостями нот ("довгий звук", "короткий звук") в співі, грі на музичних інструментах "з рук", коли дитина спостерігає за діями вчителя. Р. Штайнер зауважив, що дитина на підсвідомому рівні керується почуттями, а не розумом. Це відображається у навчанні гри на інструменті – дитина не може сприймати інформацію абстрактно, адже тоді неможливо думати про музику, лише про рухи тіла (наприклад, проблема постановки руки зі смичком). "Ноти занадто абстрактні й лише з часом, коли дитина сприймає й вбирає в себе різницю музичних тонів, вона "дозріє" до невимушеного природного вивчення нот", – вважав Р. Штайнер. В учня поступово виникає потреба в нотах. Паралельно, за допомогою образних асоціацій, діти засвоюють такі поняття: лад, тональність, інтервали, акорди, секвенції, варіації, імпровізують й компонують. Всі поняття подають за допомогою образів, які діти можуть зрозуміти й відчути. Образно-рухальна музична грамота поступово перетворюється в елементарну музичну грамоту, тому діти переходять до системи нотного запису саме через звуки, а не навпаки: через систему знаків – до музики.

В антропософському вченні про людину вік 9 років позначений поняттям "рубікон". З цього віку дитина по-новому ставиться до світу, стає спостерігачем, відбувається чіткий поділ на внутрішній і зовнішній світ. На психологічному рівні дитина шукає "міст", який би поєднав ці світи. Її приваблює пошта, розклади руху транспорту, ділові зв'язки, а також… нотний текст. Р. Штайнер рекомендував вчителеві у формі вільного оповідання розповідати історичні епізоди, супроводжуючи їх виконанням відповідного музичного матеріалу, внаслідок чого виникає потреба запам'ятати, "зібрати" чужі мелодії, які рідко звучать. Спочатку дітям пропонують розробити своєрідний невменний запис, який потім перейшов би, за допомогою

вчителя, у форму нотного запису. Важливо, щоб навчання нотного письма супроводжувалося вправами на "спів і гру з аркуша".

Саме в цей час (на уроці математики) вводять дії з дробами – аналітична діяльність, в якій дитина *переживає* співвідношення частин. Ту саму тему переносять і на урок музики, в живій формі зображуючи співвідношення між цілими, половинами, восьмими і шістнадцятими нотами. Вважають, що найліпше починати з чверткової тривалості. Наприклад, хтось з учнів відбиває чверті на барабані. Р. Штайнер звертав увагу, що ритмічний характер четвертної ноти полягає в тому, що ми в ній переживаємо свій власний пульс або ж свій власний крок у темпі *moderato*. Отже, якщо чверті мають щось поступальне, то половинні ноти – рекомендують відобразити в характернішому для них образі – розгойдування. Пропонують використати образ, наприклад, дзвонів. Для цього можна застосувати дзвони у вигляді труб, розгойдуючи їх по черзі то вправо, то вліво відповідно до половинних нот, а гонг охоплює все одним ударом (ціла нота). Коротші тривалості – восьмі, шістнадцяті та тридцять другі – відображають ударами по дерев'яних брусочках на маленьких барабанах чи тамбуринах або відстукують пальцями. На уроці музики виконують невеликі завдання з ритмічної композиції для чотирьох ритмічних інструментів. Пов'язують це з тим, що душевний настрій дитини теж починає поступово втрачати свою цілісність. Вона вперше стає здатною розчленувати ритм. Дітей починають навчати тризвукам та оберненням, усі пояснення супроводжуються елементами образно-чуттєвого переживання.

У третьому класі, крім пісень, опрацьовують мелодичні мотиви без тексту, а також вводяться невеличкі твори, які нагадують кантату зовсім невеликого формату з елементами канону.

У цьому віці діти з задоволенням слухають оповіді про давні часи, легенди, міфи тощо. Це супроводжується чутливим сприйняттям інтервалу – кварта, що становить основу, потрібну для повернення в минуле, в давню пам'ять людства. Діти охоче підхоплюють пісні в стилі стародавніх співів, творів народного епосу з безліччю строф. Також використовують мелодії на релігійний текст, з простим акомпанементом, без складних гармонічних функцій, в якому допустима наявність акордів. Виконання давніх сказань у формі балад з супроводом лір або інших інструментів дуже цікаве завдання для дітей, вони легко опановують прості гармонічні акордові функції.

У вальдорфській школі з третього класу рекомендують індивідуальні заняття, де гру на музичному інструменті вивчають поглиблено. Зазвичай вчителі музики і вчителі музичного інструмента тісно співпрацюють між собою.

Завершувати урок емоційно-активною піснею не прийнято, тому що рух впливає на учнів, збуджує їхні кінцівки. В кінці уроку використовують споглядальні, мрійливі елементи, які допоможуть відновити емоційну рівновагу учнів.

1.6. Методика викладання у старшій школі

З п'ятого класу учні вивчають основи поліфонії, розвиваючи внутрішній слух.

Особливу увагу звертають на двоголосний спів, особливість якого полягає в тому, що два самостійні, пов'язані гармонією, голоси мають також властивість взаємного спонукання, наприклад, шляхом типового обернення дисонансу з його подальшим розв'язанням. Отже, особливість вправ полягає в тому, що "я" (голос), правильно вибудовуючи свою партію, одночасно може сприймати звучання іншого голосу.

Також використовують такі вправи: клас почергово на два голоси – співає в унісон – перша група співає свою партію внутрішньо "про себе, а друга – "вголос". Внутрішній слух учнів допомагає їм сприймати свою партію ("про себе") і чути інший голос. Вчитель просить групу учнів, які співають "про себе", з певного місця перейти на спів "вголос". Таке ж завдання дають іншій групі й вони обмінюються голосовими партіями.

Навчившись прослуховувати один одного, учні переходять до двоголосного та триголосного співу. Учитель керує початковим вступом голосів, а також надає учням допомогу, співаючи разом з ними. Музичне "дійство" розігрують учні самостійно. Таке "соціальне спілкування" привчає учнів до відповідальності за всіх. Наприклад, якщо одна група співає занадто швидко, то інша група відразу ж це помічає й "підтягує" темп свого виконання, щоб виконати спільне музикування. Канони виконують без розподілу класу на голоси. Мета навчання – створити рівноцінні групи; якщо виникне потреба, то комусь із учнів доведеться перейти до іншої групи (надати допомогу).

У шостому класі вивчають музичне народознавство – народну музику різних країн. Паралельно вивчають географію та історію цих країн. Учні разом з учителем досліджують, наприклад, у чому полягає відмінність ритмів грецької та іспанської народної музики тощо. В старших класах (разом з практичним музикуванням) школярі вивчають теорію та історію музики. Враховують бурхливі зміни в організмі підлітка. М'язова система починає все інтенсивніше пристосовуватися до динаміки розвитку скелета. В учнів цей стан пов'язують із зростанням зацікавлення до ритмічних елементів та артистизму. Одночасно відбувається остаточна індивідуалізація почуттів з поступовим формуванням певних індивідуальних життєвих цілей, які виявляються у підлітка неусвідомлено, у вигляді невиразних передчуттів. Молоді люди не люблять висловлюватися на цю тему, оскільки цей процес відбувається у їхній внутрішній духовній сфері, тому найбільш типовою поведінкою учнів цього віку є виражене висунення навколо себе певної захисної "стіни". Штайнер-педагогіка

в цей період рекомендує надавати перевагу фольклорним пісням, де увага акцентується на метроритмічному малюнку (наприклад, південноамериканський фольклор). Оскільки в організмі школярів відбуваються фізіологічні зміни, то в класі не вдається співати вокальні твори на два, три голоси. Деякий час співають одноголосно, акомпануючи на гітарі, фортепіано.

Вибір учителем тематики пісень і творів для слухання музики цього періоду пов'язаний з картинами боротьби добра зі злом, з пізнанням філософських питань людського буття. У цьому віці популярні пісні та балади, написані в мінорі, оскільки вони співзвучні з внутрішнім світом учня і їх можна виконувати під гітару. Підлітки залюбки підбирають на ній мінорні акорди, супроводжуючи власний спів.

Рекомендують вивчати біографії видатних композиторів, бо учні мають змогу звіряти свої погляди з життєвими позиціями цих особистостей. Треба організовувати свята з музичним оформленням, підтримуючи творчу ініціативу учнів. Щоб гармонізувати внутрішній світ підлітків, пропонують виконувати твори епохи Бароко, а також хори з "Карміна Бурана" К. Орфа, "Dies irae" з Реквієму В.Моцарта та ін. На уроках учні аналізують особливості музичної форми великих музичних творів.

В одинадцятому класі учні вивчають "епоху" (див. метод "епох"), присвячену мистецтву загалом, в якій особливості розвитку мистецтва (скульптурного, образотворчого, музично-поетичного) розглядають у взаємозв'язках. Учні впевнено висловлюють свої думки, опираючись на здобуті знання. Судження у цей період грунтується насамперед на силі внутрішнього співпереживання. Залучаються музичні приклади з творів, написаних у ХХ ст. Наприклад, порівнюють пісні однакової тематики, складені в період романтизму і в ХХ–ХХІ ст.

У дванадцятому (випускному) класі вальдорфської школи, вже вивчений матеріал об'єднують, щоб глибше розуміти внутрішні взаємозв'язки і шляхи розвитку суспільства, й особи зокрема. Наприклад, в географії тему "Земля як відображення космосу" поєднують з тематикою уроку музики "Еволюція людства в музиці".

Практичні заняття розпочинають виконанням канонів та імпровізації, яка допомагає передати внутрішнє переживання. Закінчують урок темами, які можна розглядати на наступних заняттях.

Отже, музичне виховання й освіта сприяють повноцінному розвитку інтелектуальних, соціальних і психомоторних здібностей, а отже, цілісному розвиткові учнів.

1.7. Основні напрями дошкільного виховання

Важливе завдання дошкільного виховання у вальдорфській педагогіці – гармонійний розвиток дітей, що сприяє становленню впевненої особистості.

Р. Штайнер вважав, що до 3 років дитину треба виховувати вдома, оскільки найголовнішою особливістю цього віку є потреба дитини в сімейній атмосфері, затишку й опіці батьків. До вальдорфського дитячого садочка приймають дітей віком від 3 років, бо саме з цього віку формування особистості потребує соціального середовища. Групи дитячого садка різновікові, що допомагає розвивати уміння формувати міжособистісні взаємини: у старших – чуйності та душевного тепла до молодших; у молодших – поважати старших, їхні уміння та здібності. Щоб втілювати принцип індивідуального підходу до розвитку кожної дитини, наповнення груп дитячого садка не має перевищувати 10-15 осіб.

Головна мета виховного та навчального процесу – сприяти розвитку природних здібностей і обдарованості дитини.

У дитячому садочку заняття складаються з: малювання фарбами, восковою крейдою, ліплення з воску, музикування, евритмії (синтез музики, руху, слова), драматичного мистецтва, мистецтва композиції, розповіді вихователем казок, віршів та історій, які супроводжуються ляльковими виставами тощо.

У дошкільному вихованні важливо сформувати майбутнє позитивне ставлення до світу: використовуючи якості вихователя, певні зовнішні чинники, наприклад, кольорова гама приміщення, естетичне оформлення інтер'єру, іграшок та меблів (виготовлених з природних матеріалів).

У цьому віці важливими є рухливі види діяльності. Крім того, увагу приділяють розвитку дрібної моторики рук, тобто заняттям різними видами рукоділля, пальчикових ігор, ліплення з воску, робота з тістом тощо. Це сприяє загальному розвитку дитини, тобто опосередковано впливає на розвиток її мислення. Методика проведення занять у дитячому садку відповідає віковим особливостям дитини. Важливий критерій відповідності методики та дидактичних матеріалів віковим потребам вихованців – це їхній емоційний підйом під час занять.

Ритмічність побудови виховного процесу в дитячому садку враховує добові ритми, виявляється в чергуванні динамічного навантаження та спокою, концентрації уваги дітей. У садку астрономічні ритми дня, тижня, року враховують, чергуючи певні види мистецтва, рукоділля, змінюючи кольори композиції інтер'єру, види гри, наповнення музичних занять тощо.

Знання та навички на дошкільному етапі діти отримують через наслідування і приклад, тому особливого значення набуває авторитет дорослого. Поряд зі значимою людиною дитина відчуває себе впевненою й захищеною,

що позитивно впливає на стан здоров'я, ставлення до світу та інших людей. За словами Р. Штайнера: "Перебувати в атмосфері любові та наслідувати здорові приклади – це нормальний стан дитини".

Вальдорфська педагогіка не підтримує тезу про ранню інтелектуалізацію дитини та тенденцію починати інтенсивне навчання вже на 5–6 році життя, оскільки це вважається шкідливим для здоров'я дитини, забирає сили, потрібні для формування фізичного тіла.

Музичний елемент – невіддільний від загального виховного процесу, який ґрунтується на ключовій тезі наслідувально – "поглинальної" позиції дитини. Гра – головний розвивальний засіб виховання.

Мета музичного виховання в дитячому садку – підготувати дитину до сприйняття музики, показати їй як можна взаємодіяти з музикою, підготувати до активної подальшої музичної діяльності.

Важливо, щоб діти не готували програм "на показ", оскільки це порушує природні ритми дитини (добові, тижневі, пори року). Дитина може довший час не співати, а тільки слухати пісні. Час, коли дитина заспіває, надійде самостійно. Її не примушують співати, особливо голосно. Бо все, що проростає з глибин душі, потребує тиші. Голосних інструментів не використовують. Фортепіано вважають занадто голосним інструментом для малечі, тому його застосовують тільки як супровід для танцю. Діти грають на простих, спеціально розроблених для дитячого садка інструментах: дитячій лірі, дзвіночках, ксилофоні й металофоні, флейтах. Р. Штайнер рекомендував для цієї вікової категорії працювати з так званим пентатонічним ладом – музичним ладом, який ґрунтується на квінтовому інтервалі. У цьому випадку будь-які поєднання звуків і мелодії діти сприйматимуть гармонійно. Протягом тисячоліть квінтовий лад був провідним музичним ладом, відображаючи певний етап розвитку свідомості людства. У східній (головно в китайській, корейській, японській музиці) цей лад досі широко розповсюджений. Він співзвучний зі світовідчуттям дитини, в якої ще не розвинене почуття самосвідомості, відокремленості від світу, тому музичний "квінтовий настрій" гармонійно діє на душу дитини.

Заняття співом, музикою, театром допомагають дитині знайти душевну рівновагу, укріплюють здоров'я, розвивають комунікабельність. Важливе значення мають заняття танцями. Наголошуючи на їхній важливості, Р. Штайнер зауважував: "Людина народжується у тісному зв'язку тіла й ритму, тому є органічним її прагнення "вживатися" в музичний ритм, узгодити своє ритмічне ставлення зі світом. Цю ранню музичну обдарованість виявляють діти між 3-м і 4-м роком життя. Батьки могли б зробити надзвичайно багато, якби вчасно звертали на це увагу, а також й на танцювальний елемент у русі власного тіла" [33, 29].

Особливу увагу приділяють розвитку й укріпленню ритмічної системи дитини за допомогою музично-ритмічних вправ, що є запорукою успішної навчальної діяльності протягом подальших шкільних років. Найважливішим є те, що діти в процесі гри усе роблять самі (спочатку з допомогою вихователя).

Передбачено, що на кожному занятті вправи різних видів тривають декілька хвилин (крім озвучення казки, коли не можна поспішати). Якщо заняття розпочинається з мовної гри, то за нею проводять ритмічну гру, до якої входять образно-рухальна музична грамота, мовна та співоча робота.

Щоб діти не втрачали цікавості до заняття, не рекомендують повторювати одну вправу двічі. Оскільки ігри й пісні повторюються кожного уроку (в різній послідовності), то, зрештою, усі діти набувають усім необхідних навичок. Заняття відбуваються у вигляді невимушеної гри. На кожному занятті треба вводити новий елемент, те, що вже вийшло добре, ускладнюється або витісняється з репертуару, використовують інші вправи. Якщо так побудовано заняття, то діти можуть займатися 40–45 хв.

Діти легко вивчають пісні й запам'ятовують мелодії, які виконує в їхній присутності вихователь. Використовують відповідну пісеньку або мелодію, яку виконують на лірі, флейті або ксилофоні. Загалом музично-пісенний елемент "пронизує" життя групи (різдвяні, ранкові, вечірні, колискові, осінні, весняні пісні, до дня народження, пісня перед їжею тощо).

В інсценованих піснях завжди наявний елемент ритмічної роботи, танцювальні рухи, театралізація.

У вправах з блокфлейтою використовують елементи роботи з мовою, пальцевих м'язів з диханням і виконавством.

Вчителі часто вживають слово "райген" (музично-ритмічні хороводи) у щоденній музично-ритмічній грі. Діти виконують певні характерні рухи-жести, передають зміст дії, ритмічно рухаються, демонструють відповідні сюжету, образи. Ця музично-літературна композиція допомагає розвивати слух. Вона триває від 10 до 20 хв., залежить від реакції дітей. Р.Штайнер наголошував на корисності музично-ритмічних хороводів для здоров'я та розумового розвитку. "... сьогодні більшість людей страждають незграбністю і подолавши її до періоду зміни зубів, дитина зберегла б схильність до всього музично-пластичного. Все, що закладено в людині переходить до нервово-чуттєвого. Користуючись музичними засобами, ви підіймаєте внутрішні переживання у сферу інтелектуального" [33, 48].

Принципово важливо використовувати тільки "живу" музику та голос. Магнітофонами та іншими музичними технічними засобами не користуються.

1.8. Можливість адаптації в українських школах

Як свідчить аналіз вітчизняної педагогічної теорії та практики, ідеї вальдорфської педагогіки збігаються з кращими гуманістичним традиціям української педагогіки та сучасними тенденціями розвитку освіти. В Україні близькі до штайнерівських ідеї сповідували Г. Сковорода та автор "філософії серця" П. Юркевич, В. Сухомлинський та ін. Представники Розстріляного Відродження вивчали антропософські ідеї, а Лесь Курбас відвідував лекції доктора Р. Штайнера в Німеччині. У 1916 р. Л. Курбас разом із Г. Нарбутом в Києві організували гурток "творців і науковців", де вивчали праці К. Штайнера. Його активними учасниками були Ф. Ернст, М. Зеров, Я. Степовий, П. Тичина та ін.

В Україні активно досліджують педагогічні системи, які спрямовані на становлення активної, творчої, адаптивної, високоморальної особистості, яка здатна самореалізуватись у житті. Творчий вчитель має альтернативу: працювати за традиційною, перевіреною технологією або обирати для апробації нетрадиційні педагогічні системи, які відповідають світогляду, цілям і особистісним якостям самого педагога.

У 90-х роках минулого століття в Україні поширилися ідеї вальдорфської педагогіки, були створені перші вальдорфські ініціативи, які згодом об'єдналися в Асоціацію. Це відповідало потребі суспільства у нових підходах до вирішення проблем навчання та вільного розвитку особистості, застосовуючи педагогічні технології, апробовані світовою педагогічною практикою.

З 2001 р. вальдорфські школи України працювали за програмою експерименту "Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні" (наказ МОНУ № 363 від 06.05.2001 р.).

Досвід експериментальної роботи підтвердив, що вальдорфська школа створює сприятливі умови для гармонійного всебічного розвитку учнів, формує навички соціальної взаємодії, становлення активної життєвої позиції. Як свідчать дані державної атестації, у дев'ятих і одинадцятих класах, учні не тільки засвоїли навчальні програми на рівні Державного стандарту, а й отримали додаткові знання з історії мистецтв, живопису, ремесел тощо. Випускники цих шкіл успішно вступили до вищих навчальних закладів, вони мають високий рівень культури, прагнуть до подальшого самовдосконалення. Як зазначають європейські дослідники, учні вальдорфських шкіл ніколи не залишаються безробітними, оскільки вони креативні та ліпше адаптуються до життя.

Важливий напрям експерименту – стала робота педагогічних колективів над навчальними програмами для вальдорфських шкіл України. Під

керівництвом науковців Інституту інноваційних технологій МОНУ були створені навчальні програми, які пройшли обговорення, отримали гриф Міністерства освіти і науки, опубліковані та рекомендовані для експериментальних шкіл України.

Нові навчальні програми розробляли, проаналізувавши науково-педагогічну літературу, сучасні стандарти освіти, досвід роботи вчителів Європи та України. Виконана робота дала підстави зробити висновок, що вальдорфська педагогіка може успішно інтегруватися в освітній простір України, збагативши його новими технологіями навчання, цілісного розвитку особистості учня з планетарним мисленням, високим рівнем внутрішньої свободи та відповідальності.

Запропонована концепція відповідає основним документам, які забезпечують діяльність освітньої галузі: Загальна декларація прав людини, Декларація прав дитини, Національна доктрина розвитку освіти України, Закони України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", державні документи щодо реформування сучасної освіти тощо.

Для довідки

Перша вальдорфська школа в Україні була заснована в Одесі.

Сьогодні вальдорфські школи функціонують в Одесі ("Ступені"), Києві ("Софія", "Михаїл", центр лікувальної педагогіки "Сонячне подвір'я", дитячий садок "Золота казка"), Харкові "Школа вільного розвитку", Дніпропетровську, Кривому Розі, Житомирі, Івано-Франківську.

Знамениті випускники вальдорфських шкіл:

президент федерального банку Німеччини 1980-1991 рр. Карл Отто Пьоль; колишній прем'єр-міністр Норвегії Йенс Столтенберг; актори – Дженіфер Аністон, Рутгер Хауер, Сандра Баллок, Вільям Лі Скотт, тенісист Станіслас Вавринка, дизайнер Томас Майер, журналістка, письменниця Лін Ульман, всесвітньовідомий письменник, автор бестселерів дитячої літератури ("Момо", "Нескінченна історія") М.Енде; конструктор Porsche Фердинанд Олександр Порш та ін.

Знамениті батьки, діти яких закінчили вальдорфську школу: міністр економічних відносин Вольфганг Клемент (Німеччина); музикант Алан Парсонс, колишній німецький міністр закордонних справ Ганс-Дітріх Геншер, колишній канцлер Німеччини Гельмут Коль, колишній спікер ради директорів компанії "Фольксваген" (Німеччина) Рудольф Ляйдинг, режисер "Зоряних воєн" Джордж Лукас, актори: Жан-Поль Бельмондо, Пол Ньюман, Клінт Іствуд, Михайло Козаков і Харрісон Форд, режисер Інгмар Бергман, танцюрист Михайло Баришніков, колишній прем'єр-міністр Італії Сільвіо Берлусконі, музикант-басист групи "Лед Дзеппелін", Велика Британія, Джон Полт Джоунс та ін.

Запитання для самоконтролю

1. Хто є автором вальдорфської педагогіки?
2. Що покладено в основу цієї концепції?
3. Коли створили першу вальдорфську школу?
4. Які історичні передумови виникнення вальдорфської педагогіки?
5. Які головні принципи стали основою вальдорфської педагогіки?
6. Чому один учитель викладає всі предмети з першого до восьмого класу?
7. Хто є головною фігурою у навчально-виховному процесі?
8. У чому простежується зв'язок антропософії та вальдорфської педагогіки?
9. У чому виявляється оригінальність антропософського світогляду Р.Штайнера?
10. Яка головна мета вальдорфської педагогіки?
11. Чому вальдорфська педагогіка називається "педагогікою свободи"?
12. Як вальдорфська педагогіка ставиться до ранньої інтелектуалізації дитини?
13. Як називається найважливіша праця Р. Штайнера?
14. Що означає принцип цілісного охоплення природи людини?
15. Що означає принцип залучення почуттєвого переживання?
16. Що означає принцип поєднання соціального й індивідуального у вальдорфській педагогіці?
17. Скільки років триває навчання у вальдорфській школі?
18. З якого віку дитину приймають до школи?
19. Чому навчальний процес у вальдорфській школі відбувається без підручників?
20. Що означає поняття "епоха" у вальдорфській школі?
21. Чому музичний елемент "пронизує" весь навчальний процес?
22. Що означає образність навчання ?
23. Де, на думку Р. Штайнера, є прообраз музики?
24. Якому виду співу надають перевагу?
25. Чому, на думку Р. Штайнера, емоційно-естетичні параметри музики сприяють формуванню в учнів відповідного світосприймання?
26. Як музика впливає на розвиток пізнавальних здібностей дитини?
27. Яким методом у вальдорфській школі "позбуваються" фальшивого співу?
28. Які теоретичні напрями належать до занять музикою?
29. Чому, вибираючи муичний інструмент, враховують фізичні, роумові здібності й особливості темпераменту дитини?
30. Що таке "райген" ?
31. Чому, за Р. Штайнером, музичне виховання й освіта сприяє повноцінному розвитку інтелектуальних, соціальних, психомоторних здібностей, а також цілісному розвитку дітей (чого не можна досягти ніякими іншими засобами)?

Тести

1. Як називається світоглядна система Р. Штайнера?
   а) антропологія;
   б) антропософія;
   в) антропоцентризм.

2. Антропософія – це назва філософської системи:
   а) З. Кодая; б) Р. Штайнера;
   в) К. Орфа; г) С.Френе.

3. Вальдорфська педагогіка отримала назву за:
   а) назвою філософської концепції автора;
   б) назвою місцевості, де була створена перша школа такого типу;
   в) прізвищем автора;
   г) назвою основної ідеї.

4. Головна фігура навчально-виховного процесу у вальдорфській школі:
   а) директор школи;
   б) педагогічна рада;
   в) вчитель.

5. Як називається найважливіша праця Р.Штайнера?
   а) “Істина і наука”;
   б) “Філософія антропології”;
   в) “Філософія свободи”.

6. Скільки триває заняття з музики у першому класі?
   а) 45 хв.; в) 20 хв.;
   б) 1, 5 год.; г) 2 год.

8. Коли учні пізнають основи поліфонії?
   а) у першому класі;
   б) у другому класі;
   в) у третьому класі;
   г) у четвертому класі.

9. Який тип інструментів рекомендують для “флегматиків”?
   а) смичкові; в) духові;
   б) ударні; г) фортепіано.

10. Як у вальдорфській школі позбуваються фальшивого співу?
    а) вивчаючи вокальні вправи;
    б) тривалими заняттями;
    в) завдяки образному мисленню та руху у співі.

11. Перша вальдорфська школа в Украйні була заснована у:
    а) Києві;
    б) Одесі;
    в) Львові;
    г) Дніпропетровську;
    г) Харкові.

12. В якому віці учні мають "настрій квінти"?
    а) у молодших класах;
    б) у середніх класах;
    в) у старших класах.

12. Який музичний стиль у процесі навчання використовують найрідше?
    а) класичний;
    б) джаз;
    в) народна музика.

Список літератури

1. Вальдорфская педагогика: Антология. – М. : Просвещение, 2003. – 494 с.
2. *Вежбовська Л. Р.* Антропософські тенденції в українському мистецтві 20-х рр. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец.17.00.01 / Л. Р. Вежбовська. – К., 2006. – 20 с.
3. *Вюнш В.* Формирование человека посредством музыки / В. Вюнш. – М.: Парсифаль, 1997. – 160 с.
4. *Гейдебранд К.* Учебный план Свободной вальдорфской школы / К. Гейдебранд. – Рязань, 1991. – 40 с.
5. *Грюнелиус Э.* Вальдорфский детский сад / Э. Грюнелиус. – М. : МЦВП, 1992. – 72 с.
6. Гуманистическая направленность штайнеровской педагогики. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
7. *Дичківська І.М.* Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвмдав, 2004. – 352 с.
8. *Загвоздкин В. Хилтуненж И.* Монтессори и Вальдорф / В. Загвоздкин, И. Хилтуненж. – М.: Первое сентября, 1999. – 32 с.
9. *Іонова О. М.* Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 "Теорія і історія педагогіки" / О. М. Іонова. – К., 2000. – 35 с.
10. *Іонова О.* Образ дитини у Штайнер-педагогіці / О. Іонова // Історико-педагогічний альманах. – 2012. – Вип. 1. – С. 44–48.
11. *Іонова О. М.* Становлення й розвиток людини: антропософський підхід / О.М. Іонова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. – Харків: Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2010. – № 4. – С. 56–63.
12. *Карлгрен Ф.* Воспитание к свободе / Ф. Карлгрен. – М., 1995. – 272 с.
13. Концепція проекту "Вальдорфська педагогіка в Україні" // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: //argo1.com.ua/7.htm

14. *Линденберг К.* Обучение истории / К. Линденберг – М.: Парсифаль, Русское слово, 1997. – 192 с.
15. *Липпс П.* Построение урока с учётом особенностей четырёх типов темперамента // Вальдорф-дайджест. – Смоленск, 1992. – С. 31-45.
16. *Петер Урбштайт* Теорія пізнання – повнота життя // "Дитина": газета. – 1999 р. № 8.
17. *Патулафф Р., Засмансхаузен В.* Лейтмотивы вальдорфской педагогики / Р. Патулафф, В. Засмансхаузен. – Киев, 2006. – 70 с.
18. *Рорвахер Х.* Гуманистическая наука о природе. Заметки о вальдорфской педагогике как базе общего образования в школах и гимназиях / Х. Рорвахер. – Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997. – 68 с.
19. *Штайнер Р.* Антропология и педагогика / Р. Штайнер. – М. : Парсифаль, 1997. – 189 с.
20. *Штайнер Р.* Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Р. Штайнер. – М.: Парсифаль, 1993. – 40 с. *15.*
21. *Штайнер Р.* Духовное обновление педагогики / Р. Штайнер: [пер. с нем. Д. Виноградова]. – М.: Парсифаль, 1995. – 256 с.
22. *Штайнер Р.* Искусство воспитания. Методика и дидактика / Р. Штайнер: [пер. с нем. изд-ва "Парсифаль"]. – М.: Парсифаль, 1996. –176 с.
23. *Штайнер Р.* Искусство воспитания. Семинарские обсуждения и лекции по учебному плану / Р. Штайнер: [пер. с нем. изд-ва "Парсифаль"]. – М.: Парсифаль, 1995. – 208 с.
24. *Штайнер Р.* Общее учение о человеке как основа педагогики / Р. Штайнер: [пер. с нем. Д. Виноградова]. – М.: Парсифаль, 1996. – 176 с.
25. *Штайнер Р.* Педагогика, основанная на познании человека / Р. Штайнер: [пер. с нем. Д.Виноградова]. – М.: Парсифаль, 1996. – 129 с.
26. *Штайнер Р.* Философия свободы. Основные черты одного современного мировоззрения / Р. Штайнер: [пер. с нем. Б. П. Григорова]. – Ереван: Ной, 1993. – 224 с.
27. *Штейнер Р.* Духовно-душевные основы педагогики / Р. Штейнер. – М.: Парсифаль, 1997. – 144 с.
28. *Штейнер Р.* Методика и дидактика / Р. Штейнер. – М.: Парсифаль, 1996. – 176 с.
29. *Штейнер Р.* Педагогика, основанная на познании человека / Р. Штейнер. – М.: Парсифаль, 1996. – 128 с.
30. *Штокмайер К.*, Штейнер Р. Материалы к учебным планам вальдорфских школ / К. Штокмайер, Р. Штейнер. – М.: Парсифаль, 1995. – 416 с.
31. *Яффке К., Майер М.* Иностранные языки для всех детей. Опыт раннего преподавания иностранных языков в вальдорфских школах / К. Яффке, М. Майер. – М.: Парсифаль, 2000. – 152 с.
32. Steiner R. Geistige Wirkenskräfteim Zusammenleben von alter und junger Generation. Pädagogischer Jugendkurs/ R. Steiner. –Dornach/Schweiz, 1988. – 202 p.
33. *Richter T.* Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele einer Freien Waldorfschule / T. Richter. – Stuttgart, 1995. – 378 p.

Илияна Николова
МУЗИКАЛНОПЕДАГОГИЧЕСКОТО НАСЛЕДСТВО НА
БОРИС ТРИЧКОВ

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ “СХОДИНКИ” БОРИСА ТРІЧКОВА (1881–1944)

2.1. Історичні передумови створення методу “Сходинки” Б. Трічкова в Болгарії

Початки шкільної музичної освіти в Болгарії до Визволення (1878) закладені в так званих келійних школах, (від «келія» – спеціальна кімната, чи будинок, в якій мешкали ченці в монастирі чи також діяла народна школа при церкві), де серед інших предметів значну увагу приділяли співу. Зміст цих занять – вивчали візантійський церковний спів. Цивільного напряму шкільна музично-освітня система почала набувати в кінці 50-х років минулого століття як музична самодіяльність.

Прогресивні вчителі допомагали вести культурно-просвітницьку діяльність серед населення. Поєднання музично-виховної роботи педагогів з просвітницькою діяльністю – характерне явище періоду Визволення.

Програми та підручники з теорії музики періоду Визволення не збігалися з практикою співу, оскільки не було вироблено єдиної та ефективної методики навчання нотної грамоти (особливо учнів старших класів). Болгарська національна методика музичної освіти та виховання формувалася на підставі індивідуальних пошуків митців і деяких елементів зарубіжних музично-освітніх систем.

На початку 20-х років XX ст. у світ вийшли «Сходинки» Б. Трічкова – система «свідомого нотного співу». Борис Трічков працював народним, сільським і міським учителем. Здобув філософську освіту, у Німеччині вивчав методи «Тоніка-До» і «Тонворт». Вивчаючи методики навчання музичної грамоти, практично перевіряв і пропагував свою працю. Перше видання книги Б. Трічкова (1923) – це результат його педагогічної практики, тому вона стала такою популярною серед вчителів молодших класів.

У цей період творили такі талановиті музиканти-педагоги: В. Мірчев, П. Бояджієв та ін.

Як стверджує дослідниця А. Соколова [38, 365], вивчаючи та аналізуючи музично-педагогічну, мистецтвознавчу літературу [7; 12, 61–70; 14, 216–219; 19, 219–222; 30, 100–105; 37, 3–25; 39, 26–50; 45, 222–225], починаючи з другої половини ХХ ст., «завдання співацького навчання країни полягали у формуванні навичок сприйняття і виконання музики; розвитку художнього смаку, естетичного почуття та потреби ; розширенні загальної музичної культури учнів . Вони спрямовувались на виховання нової людини» [7, 195].

Значного поширення набули шкільні та позашкільні форми роботи.

За поданням старшого шкільного інспектора співу та музики Міністерства освіти і культури Народної Республіки Болгарії Ц. Колєва, за навчальним планом уроки музики проводили: у 2–6 класах – по дві години; 7–9 – по одній годині на тиждень; а в 10–12 – відбувалися факультативні заняття по дві години на тиждень. У першому (підготовчому) класі заняття відбувалися щодня. Основні види роботи: спів – тільки за слухом, ігри та хороводи зі співом під музику. З другого класу розпочиналося систематичніше навчання, з шостого – діти вивчали основні жанри та розвиток музичної культури Болгарії, а знання з галузі світової музики, класичних музичних жанрів тощо учні отримували з дев'ятого класу [30, 100].

З діяльністю болгарських педагогів-музикантів пов'язане поступове становлення національних рис методики хорової освіти та виховання. Засновником системи дитячої хорової освіти можна вважати Бориса Трічкова (1881–1944) – педагога, який усе своє життя присвятив музично-педагогічній роботі в різних школах Болгарії. Він вважав, що хоровий спів найдоступніший і дієвий засіб виховання не тільки підростаючого покоління, а й усього народу. У кожної людини треба розвинути закладені в ній природою прагнення та любов до співу, навички вільного володіння пісенним текстом, навчаючи співати з нот, що сприятиме формуванню якомога вищого рівня національної хорової культури.

Така спрямованість сприяла розробці системи методів навчання хоровому співу – «Сходинки», які ґрунтувались на принципах систематичності, послідовності, наочності, активності й самоактивності, аналізу і синтезу [37, 28]. Перше видання посібника «Сходинки» (болг. «Столбіца») обсягом 165 стор. вийшло у світ 1923 р. Відтоді цей метод почав поширюватись у хоровій педагогіці Болгарії та за її межами.

Аналіз музично-педагогічної літератури засвідчує, що після революції 1944 р., враховуючи здобутки світового та національного досвіду, в системі музичного виховання Болгарії відбулась переоцінка музично-педагогічної спадщини, внаслідок якої визначились нові форми та методи роботи.

Тому з другої половини XX ст. «Сходинки» використовують у хоровій практиці тільки на початковому етапі навчання дітей хорового співу. Метод навчання хорового співу Б. Трічкова не втратив своєї актуальності й сьогодні, тому заслуговує детального вивчення.

Борис Цвєтков Трічков - болгарський композитор і музичний педагог, автор багатьох дитячих пісень. [26, 426.]

Народився в місті Тран, середню освіту здобув у педагогічному училищі в Кюстенділі. Деякий час працював вчителем початкової школи. Згодом вступив до Софійського університету, де вивчав філософію та педагогіку. Завершив навчання у 1910 р. З моменту закінчення навчання до 1920 р. Борис Трічков викладав у різних школах та інститутах м.Русе і Софії. Керував вокальними та хоровими колективами. Протягом 1920-1921 років проводив літні курси з методології школи співу в Державній академії музики.

Без спеціалізованої музичної освіти ще зі школи Трічков грав на флейті, скрипці та гітарі, а пізніше - фортепіано і фісгармонії. У 1924-1925 рр. Міністерство освіти направило Б. Трічкова до Німеччини для обміну досвідом.

Повернувшись до Болгарії, продовжував ще активніше розвивати музично-педагогічну освіту: організував курси для вчителів початкової школи, допрацював і перевидав «Сходинки» (обсяг книги становив 566 стор., вийшла 1940 р. в Софії).

Написав велику кількість пісень для дітей. Вони мають чітку мелодію та прості гармонійні структури, написані на дидактичні тексти. Найвідоміша пісня «Ластівка» - слова Ран Босилєка.

Укладав музичні матеріали, нотний буквар, збірники пісень і книг. У 1921р. в м. Русе редагував журнали «Підліток» і «Нова дорога». У 1928 р. редагував журнал «Музична основа», а з 1931 до 1941 – працював редактором «Музичної освіти». У 1933 р. опублікував дитячий музичний твір «Передзвін».

Б.Трічков називав свій метод «Столбіца», враховуючи, що кожна форма роботи є новою сходинкою методу. В його основу покладено принцип систематичності й послідовності, єдності аналізу й синтезу. Принципові положення Трічкова актуальні й сьогодні.

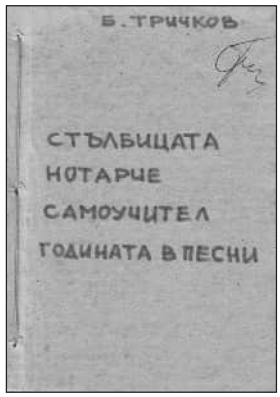
Поняття «Столбіца» має три значення:

1) гама;

2) наочність зображення;

3) метод.

Як метод «Столбіца» переконує в тому, що спів – не тільки психологічний інтелектуальний, а й «психофізіологічний процес». Враховуючи це, автор поставив завдання - координувати слух і голос. Засіб досягнення - спів



за слухом. Б. Трічков вважав «свідомим» спів по нотах, а спів за слухом є «несвідомим», «інстинктивним», тобто першим природним методом навчання. Розвивав слух і голос, щоб оволодіти співом західноєвропейської мажорної гами. У першому класі діти співають за слухом ті пісні, які сольфеджуватимуть у другому, в другому ті, що сольфеджуватимуть у третьому, і так далі.

На думку Трічкова, почуття ритму найліпше виховується, якщо діти відбивають такт, а не диригують рукою. Автор наголошував, що ритмічне виховання має відбуватися «інкорпоруванням» (вбирання тілом), де важливе значення для розвитку чуття ритму має гімнастика.

Метод «Столбіца» чітко диференціює завдання відповідно до вікових особливостей дітей. Б. Трічков визначав зміст і завдання дошкільного музичного виховання як підготовленість до «свідомого співу» в школі, що відповідає принципу неперервності навчально-виховного процесу. В дошкільному віці треба сформувати координацію слуху та голосу, тональне чуття, живе чуття ритму, любов до музики й бажання співати.

Отже, головні положення болгарського методу «Столбіца» – підготовчий курс співу за слухом сприяє розвиткові слуху і потреби співати; вихідні навички ґрунтуються на співі мажорного ладу (починаючи з До); активно використовують наочності; ритмічне виховання відбувається способом відбивання метру та ритму; учні мають набути навичок самостійного сольфеджування; збільшується практика «слухового співу».

Розглянемо ці положення детальніше.

2.2. Основні принципи болгарського методу “Сходинки” Б. Трічкова

Основа системи Б. Трічкова – цілеспрямоване, поетапне оволодіння дітьми хоровим співом, починаючи з дошкільного віку (у дитячому садку

та сім’ї), де кожна наступна форма роботи є новою сходинкою в опануванні хорової справи.

До головних завдань формування хорової культури в дошкільнят педагог зачисляв: виховання любові до співу й музики, розвиток «живого» ритмічного почуття і тональних слухових уявлень, які ґрунтуються на особливостях європейської та народної музики. Він наголошував, що цілеспрямоване та методично правильне навчання хорового співу в певному віці буде міцним фундаментом для свідомого співу в школі.

Для того, щоб ознайомитися з системою «Сходинки», треба попередньо з’ясувати деякі пов’язані з цією системою питання. Як природний засіб для досягнення кореляції слуху і голосу він рекомендував спів за слухом (слухо-наслідувальний спів). Дослідник зазначив, що одна з цілей – створити в учнів «тональне почуття мажорної класичної гами, зокрема До мажору», після чого можна вважати, що цей спів «своє завдання виконав», (Тричков Б. «Лестница», 1-е изд., 1923). Воно закінчується там, де починається «свідомий спів» по нотах, (Тричков Б. Сборник «Начални песни», с. 5.) Тут гама є «відправним пунктом», «технічною основою» співу.

Трічков назвав свій метод «Сходинками» (ми вважаємо, що «Сходинки» – це система методів), враховуючи положення, що кожен підхід, кожна, форма роботи є новим, наступним щаблем методу.

Говорячи про координацію слуху та голосу, ввів нову категорію: «сходинтифікація горла» і «сходинтифікація слуху» , що означає «складання в співака здатності співати абсолютно «точно» основні тонові сходи».

Від 30-х рр. ХХ ст. і досі тривають дискусії навколо правильності цієї методики. Значний вплив на розвиток сольфеджіо в Болгарії та Угорщині мала методика Трічкова. «Сходинки» відіграють важливу роль у розвитку теорії та практики навчання співу в початковій школі.

2.3 Музично-педагогічна методологія та аналіз видів музичної діяльності за Борисом Трічковим

У «Сходинках» Б. Трічкова зазначено, що треба проводити підготовчий курс зі співу за слухом. Цей курс має особливе значення, оскільки селянські діти мають музичні задатки, які відображають особливості народної музики, а наявність таких задатків ускладнила б досягнення «технічної основи» у співі - затвердження в слуху основної західноєвропейської гами До мажор. Спів за слухом – це «перший природний метод навчання», який має на меті виконати певні завдання: розвинути слух і голос учнів, щоб вони могли співати основну західноєвропейську мажорну гаму (тут і надалі у лапках подаємо

текст із «Сходинок» Б. Трічкова). У різних класах початкової школи спів за слухом треба проводити з врахуванням підготовки до усвідомлення окремих елементів музики. У другому класі разом зі співом по нотах потрібно розучувати пісні за слухом, в яких є елементи, які учні свідомо засвоять у третьому класі. У третьому класі разом з нотним співом треба вивчати пісні за слухом, в яких є елементи, які учні усвідомлено сприймуть у четвертому класі. Узагальнюючи свої дослідження в галузі співу за слухом, автор зазначив, що доцільно опрацьовувати той музичний матеріал, який вивчатимуть наступного року.

Коли діти відбивають такт, то у них розвивається «міцне, позитивне уявлення про ритм».

Використовуючи цей прийом у школі, у дітей розвивається ритмічність, музичний слух, пластична виразність рухів. Перед тим як вивчати нотну грамоту потрібно, щоб діти звикли «вимірювати тривалість тонів, тобто, щоб вони могли застосовувати прийняту в цьому випадку одиницю виміру».

Надаючи перевагу способу «відбивання такту ударом», Б. Трічков зазначив, що розвивати почуття ритму треба «інкорпоруванням» ритму. Це можна робити за допомогою руки, де вона є метрономом і допомагає отримати повне відчуття ритму.

Протиставляючи цей метод фігурному (визначення такту «беззвучне» і в ньому немає «найважливішого для музиканта елемента ритмічного сприйняття – слухового відчуття»), дослідник визначив його переваги: добре вивчати ритмічні групи – синкопи, четверну ноту з крапкою та восьмою, восьму паузу на акцентованій частці такту.

Б. Трічков критично сприймав захоплення деяких педагогів «ритмоманією», яка виникла під впливом методу Далькроза. Автор надавав перевагу гімнастиці рук, руховій діяльності, хоча дещо «абсолютизував» ударне визначення такту.

Укладаючи «Сходинки», Трічков диференціював завдання, форми роботи, навчальний зміст відповідно до вікових особливостей дітей. Опрацьовуючи питання дошкільного музичного виховання, визначив, що воно може відбуватися в домашніх умовах і в дитячому садку, тобто треба розвинути дітей так, щоб розпочати свідомий шкільний спів.

Це означає:

1) повністю закінчити музичну координацію дитячого слуху та голосу;
2) розвинути тональне почуття до рідної народної музики, а також тональне почуття до західноєвропейської музики, тобто створити «обидві психологічні основи», за якими розпочнеться майбутній «свідомий спів по нотах»;
3) розвинути живе почуття ритму ; культивувати любов до музики та співу, а також активне бажання співати.

Б. Трічков дійшов висновку: якщо дошкільне музичне виховання ведеться методично правильно та цілеспрямовано, то у школі «свідомий спів» збудується на міцній основі.

2.4. Методика викладання музики в молодших класах

Спів у першому класі

Навчання у першому класі – це перехідний підготовчий етап слухового співу, який є місточком від дошкільного до шкільного співу. Педагог має враховувати вікові особливості учнів, тобто завжди пов’язувати розучування пісень з ігровою формою.

Протягом перших годин занять кожен педагог має визначити «музичний діагноз» учням: виконуючи пісні півтоном вище або нижче, виявити верхню та нижню межу діапазону голосу. У процесі групового виконання пісні педагогові треба виявити і «жучків» («жучками» Трічков називав дітей, які не вміють співати правильно, що може бути зумовлено нерозвиненим діапазоном голосу, слабкою координацією і т. д.), уважно прислухаючись до співу кожного учня окремо.

«Жучкам» потрібно приділяти спеціальну увагу: проводити вправи для зміцнення та розвитку голосу, а постійне місце в класі вибирати їм поруч з більш «голосистими» дітьми.

Вивчаючи пісні за слухом, автор «Сходинок» рекомендує :

а) спів з закритим ротом – допомагає учням опанувати своїй голос, підпорядкувати його собі ;
б) тихий спів – за допомогою якого учні звикають співати «пристойно» ;
в) виконання пісень свистом – вносить різноманітність у заняття;
г) плескання в долоні у деяких легших місцях пісні до її цілісного розучування.

Навчання на пісенній основі може дати бажані результати лише тоді, коли пісні систематизовані згідно з особливостями їхнього наспіву, тексту та тонового обсягу.

Для практичного навчання співу за слухом Б. Трічков видав «Початкові пісні» – музичний збірник для початкових шкіл, які працюють за методом «Сходинки».

До збірника «Початкові пісні» ввійшло 146 народних пісень (болгарських та інших народів), які згруповано за діапазоном, починаючи з пісень обсягом у три ступені і закінчуючи гамоподібними пісенними мелодіями. Сюди ввійшли народні пісні, в яких автор замінив первісний текст своїм,

щоб їх використовували в школах. У цих текстах Б. Трічков, на жаль, порушив музично-художні властивості болгарських народних пісень.

Особливо розміщені двоголосні пісні: самостійне викладення голосів в окремі мелодії (другий голос на терцію нижче від першого), бо (за поясненням автора) в болгарській народній пісні перший і другий голоси є рівноправними компонентами. Болгарська народна пісня здебільшого одноголосна, а двоголосним властива діафонія (з грец. – різнозвучання; двоголосся типу давнього органуму) і рух в паралельних секундах, а не в паралельних терціях.

Ще одна особливість цієї збірки – початкові ритмічні вправи, які треба виконувати до розучування «тритонових» (триступеневих) пісень. Розміри цих ритмічних вправ – 2/4, 3/4, 4/4; одну частину в них виконують без «тону» – ходою, плесканням, стуком тощо, а іншу частину – за допомогою одного, двох, трьох «тонів» з елементами звуконаслідування: дзвін, зозуля і т. д. Треба формувати метроритмічне чуття учнів відповідно до вікових особливостей (щоб діти відчули метроритм за допомогою різних відчуттів і наочних способів) і чітко відтворювали доступні їм ритмічні побудови, враховуючи найпростіший розвиток їхнього голосового обсягу (по одному, двох, трьох «тонах»).

Мета збірника «Початкові пісні» – засвоїти мажорну гаму, вивчаючи пісні, розставлені за тоновим об'ємом, – відбувається так, що будь-яке розширення тонового обсягу є накопиченням музично-слухових уявлень завдяки новій, черговій сходинці мажорної гами. Під час заучування пісень за слухом і навіть після цього педагог має провести з учнями таку аналітичну роботу:

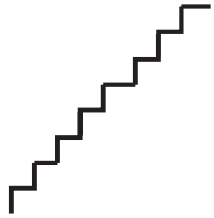
1) усвідомити напрям мелодичної лінії за допомогою рухів рук;
2) вираз напряму руху мелодичної лінії за допомогою графічного креслення, залежно від тонового обсягу пісні. Якщо терція, то графічне креслення набуває такого вигляду:

3) якщо квінта, то креслення матиме такий вигляд:

Підготовчий курс слухового співу в першому класі сприяє вчасному музичному розвиткові дитини. Б. Трічков визначив найсприятливіший час для «свідомого співу по нотах» – другий клас. Діти мають сили та здібності для роботи на вищому рівні.

Свідомий спів по нотах освоюють у двох основних етапах: перший – засвоєння гами – ступеневий рух, спів без стрибків і другий, – засвоєння гами – спів зі стрибками по щаблях гами.

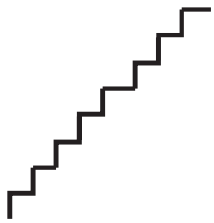
У другому класі опрацьовують засвоєння гами, вдосконалюють спів зі стрибками на до^1, соль^1 і мі^1.



Суттєвим на початку роботи в другому класі є «абстрагування» – витягання гами з гамоподібних пісень, в яких гаму подають не з назвою тонів, а з цікавим і доступним для дітей текстом.

Це відбувається, коли діти співають гамоподібні пісні з закритим ротом. Спочатку вчитель, а потім і діти рухають правою рукою вгору і вниз, наслідуючи креслення сходів. Так набувається дотикова наочність гами – рухова та зорова.

Наступний важливий етап: а) спів гами, називаючи щаблі й усвідомлення, що останні вивчені пісні це «сама гама», ці пісні можна співати вже з «новим текстом» - до, ре, мі...; б) накреслення сходинок («гамоподібне креслення») на дошці і спів гами, який показує вчитель за кресленням Б. Трічков назва в цей етап «спів по нотах без нот».



Креслення-сходинки, необмежені можливості для виконання одно- і двоголосних вправ. Виконані вправи за сходинками – це доповнення для сольфеджіо, якого так часто бракує, і які повністю помістити в підручниках для співу неможливо. (У сучасній практиці за системою «Сходинок» на певному етапі виконують вправи на нотоносці з написаною на ньому гамою).

Після виконання вправ, щоб стимулювати активність дітей, проводять музично - педагогічні ігри : 1) «гра у вчителя» – учні показують на сходинках ті самі вправи, які показував учитель; «гра в піаніно» (або «жива гама», «живі сходи «) – восьмеро дітей шикується в ряд. Кожному учневі дають тонову назву з гами. Учитель або учень – «учитель» встає перед «піаніно» і показує на окремих дітей («клавіші»), де кожна дитина співає заздалегідь визначений тон. Такі ігри з успіхом проводять на уроках співу протягом майже всього початкового курсу. Зауважимо, що на цьому етапі спів по сходинках і в іграх відбувається тільки послідовний, без стрибків, бо лише такий спів відповідає дитячим можливостям.

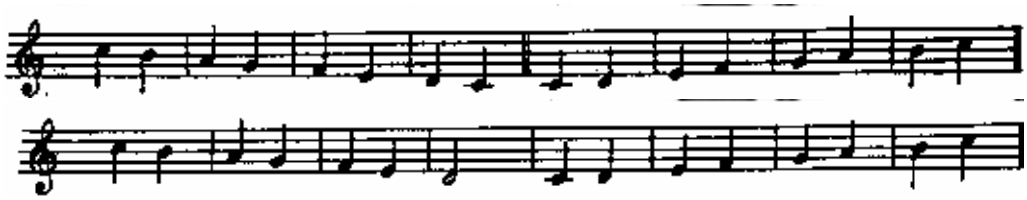
Яка суть послідовного співу? Це система елементарних вправ, за допомогою яких цілісне уявлення про гаму буде дробитися на все дрібніші частини доти, доки не буде досягнуто усвідомлення окремого тону гами. По суті, це аналітичний процес, якому піддається гама для того, щоб її опанували «свідомо».

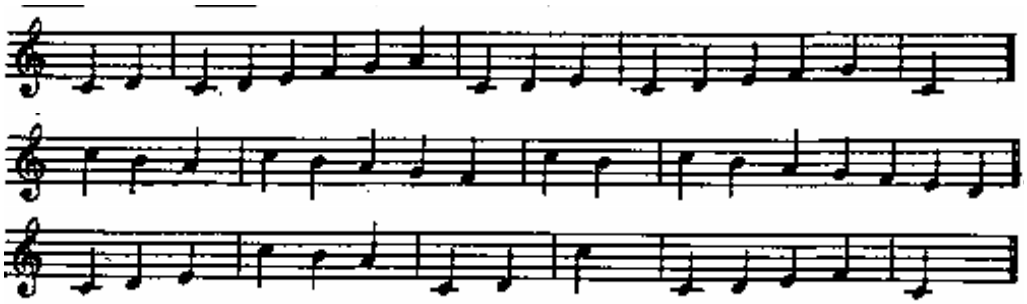
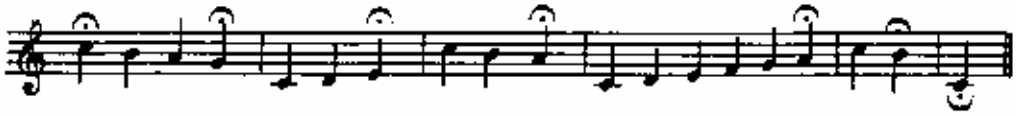
Отже, «свідомий» спів по нотах складається з двох етапів: 1) щаблиний спів (без стрибків); 2) спів зі стрибками.

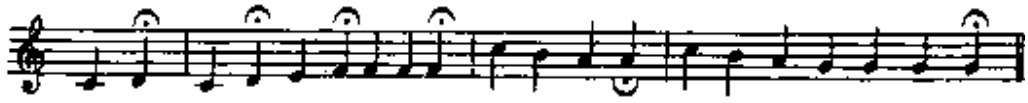
Щаблинний спів створює сприятливі умови для розвитку в учнів слуху та голосу. Він складається з п’яти етапів, які поступово ускладнюються.

Розглянемо їх.

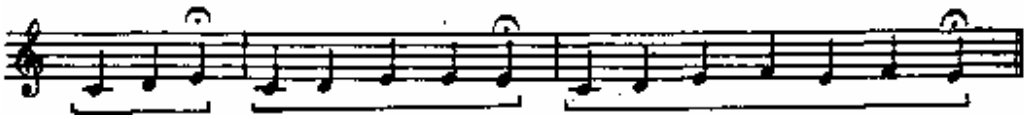
1. Щаблинний спів гами вгору і вниз. (Ці та наступні вправи взято з посібника: Тричков Б. «Нотарче», кн. І. София, 1936).

Учитель співає основний тон гами (настройка), потім показує на сходах, а учні співають вправи, схожі на такі:

2. Щаблинний спів з перервою.

Після перерви на будь-якому тоні подальший рух завжди розпочинається з тоніки:

3. Щаблинний спів із затримкою на будь-якому тоні. Після затримки на будь-якому тоні подальший рух завжди розпочинається з тоніки:

4. Щаблинний спів з повторенням будь-якого тону:



5. Рух вгору і вниз від будь-якого тону і повернення до нього («зигзаг»).

Його досягають затримкою (ферматою) на заданому тоні і повторенням (завдяки чому він запам'ятовується), а потім поверненням на той самий тон:

Остання стадія – найвагоміша в послідовному співі; гнучкість і точність виконання подібних вправ свідчать про те, що настала пора для другого етапу співу зі стрибками.

Щоб поглибити участь «свідомості», Трічков ще на етапі послідовного (щаблинний) співу ввів «музичні диктани», використовуючи два прийоми:

1) усний диктант. Учні співають з закритим ротом мелодичні побудови, які показує вчитель чи учень на «сходинках», а інший учень відгадує і співає ці побудови з тоновими назвами дуже ефективний «музичний диктант-гра», він підтримує зацікавленість та активність дітей);
2) письмовий диктант.

За допомогою диктантів виробляється зв’язок між музичною уявою про тон і його назву: тонова назва – висота тону (такий зв’язок відбувається, коли співають по «сходинках»); і у зворотному напрямі: уява про висоту тону – тонова назва (зв’язок відбувається в усному диктанті).

Б. Трічков критикував західні методи («цифровий», «Тоніка – соль-фа», «Тоніка –До-метод», «Тонворт») за те, що вони походять від тризвука, а не від гами. Його розмірковування такі: уявлення про тризвук залежить від тонального відчуття та відчуття гами, «продуктом» якої він є; відчуття мелодії історично передує відчуттю гармонії. На Заході діти йдуть до школи з розвинутим гармонічним тональним відчуттям, що дає змогу досягати хороших результатів у навчанні співу. У Болгарії діти приходять до школи з мелодичним тональним відчуттям, яке ґрунтується на народній пісні (за будовою вона докорінно відрізняється від західноєвропейської). Іншими словами, західноєвропейська система побудована на «психологічній основі», тобто вона тотожна технічній основі (гамі). Болгарським дітям, необхідні дві основи – тональне відчуття, розвинуте під дією народної пісні, і тональне відчуття західноєвропейської гами, яка має стати «технічною» основою навчання свідомому нотному співу.

2.5. Двоголосний спів

У системі «Сходинки» двоголосний спів займає важливе місце.

Двоголосний спів проводять по сходинках, на які вчитель вказує двома указками. Можна виконувати і рухами рук: одна рука веде перший голос, інша дуже – другий. Розвиток цієї навички відбувається за допомогою п’яти

систематичних і послідовних дій: 1) педаль в лівій руці (у другому голосі), вільний щаблинний рух у правій руці (перший голос); 2) педаль в правій руці, (витриманий тон в одному голосі, на фоні якого як на гармонічній основі другий голос веде мелодію); 3) спів у паралельних терціях ; 4) спів у паралельних секстах; 5) комбінований спів із згаданими чотирма діями; 6) строгий і вільний простий поліфонічний двоголосний ряд.

Поряд з другим етапом засвоєння гами (спів зі стрибками на різні ступені) двоголосний спів ускладнюється. Ось приклади побудови деяких вправ, що вводять двоголосний спів:

1. I до¹, ре, мі – і – і – і
   II до¹, ре, до – о – о – о

2. до¹, ре, мі, мі | мі – і – і - і
   до¹, ре, мі, мі | мі, фа, со - оль

   до¹, ре, мі, мі | мі, фа, со - оль
   до¹, ре, до, до | мі, ре, мі – і

Двоголосні вправи з педаллю:

до¹, ре, мі, ре | до – о – о - о
до¹ - о – о – о | до – о – о - о

до¹ ре, мі, ре, мі, фа, со – оль | фа –а, мі, ре, мі – і – і – і
до¹ - о – о – о | до - о – о – о

до²- о, сі, ля | со – оль, ля - а | со – оль, фа – а | мі – і – і – і
до¹ - о, ре - е | мі – і, фа - а | мі – мі, ре - е | до, ре, до - о

до² - о – о – о | сі –і – і – і | до – о, до – о | до - о – о – о
до¹ ре, мі, фа | соль, фа, мі, ре | мі – і, фа – а | мі – і – і – і

до¹ ре, мі, фа | со – о – о – оль | со – оль, ля, сі | до - о – о – о
до¹ ре, мі, фа | мі – і, фа – а | мі, ре, мі – і

Приклади відповідно до «Сходинок»

У двоголосному співі використовують «гру в учителя» та «гру в піаніно», в яких діти беруть участь з захопленням і цікавістю.

Багато з учителів (не спеціалістів) завчасу вивчає двоголосні пісні та вправи, а потім показує їх по сходинках. Вони намагаються уникнути штампів у роботі.

2.6. Про “свідомий спів по нотах” з підручника

Пройшовши етап щаблинного опанування гами, треба переходити до співу по нотах з підручника (за Б. Трічковим). Щоб співати по нотах, щоб ноти були сигналами для відповідної висоти тонів у гамі, треба мати попередні слухові уявлення про них. Спів з назвами тонів треба довести до автоматизму, (щоб співати «з листа», побачивши сторінку підручника). Б. Трічков виявив, що особливо проблематичним є співання пісень з текстом. Він визначив процеси цієї проблеми: 1) спів по нотах з назвами; 2) спів по потах без назв, щоб виокремлювати відповідний «наспів» пісні; 3) наспівування на тому самому «нейтральному» складі; 4) спів пісні з текстом.

Фіксація тонів на другому етапі засвоєння гами (спів зі стрибками).

Окремий тон Трічков розглядає як «орган» зі своїм точним місцем і «постійною функцією», яка є його постійною тональною якістю – індивідуальною ознакою, за якою співак відрізняє його від інших тонів гами і може проспівати точно. Для цього учні мають розвинути слухове уявлення, пов’язавши його: 1) зі слуховою словесною уявою про назву тону; 2) із зоровим уявленням про ноту як письмовий, умовний знак.

Трічков визначив такий порядок ступенів у процесі усвідомлення гами До-мажор: I, VIII, V, VII, II, VI, III, IV. Його міркування поставити після V не III, а VII ступінь продиктоване думкою, що для окреслення тональності важливішим є VII, а не III ступінь.

Фіксування зводиться до з’ясування, виявлення та утвердження знань про щаблі гами в свідомості дітей. Це запам’ятовування специфічного звучання щабля на підставі відносної тривалості сприйняття та багатократності його повторення.

Фіксування проводять за допомогою таких моментів (приклад фіксування тону соль1):

а) відкриття тону *соль*[1] (у пісні, яку вивчили заздалегідь за слухом, в якій є тільки стрибок на *соль*), виконавши лише ту побудову, де є стрибок на *соль*[1], тобто нагадують і з’ясовують його звучання. Після цього учням повідомляють мету уроку: треба навчитися знаходити

тон *соль*[1] за допомогою стрибка з будь-якого іншого тону гами, тобто навчитися співати його завжди, коли учні захочуть цього. Водночас учням повідомляють, що тон *соль*[1] знайти найлегше через щаблинний рух від *до*[1];

б) зорове підкреслення: підкреслюють його назву в сходинках на дошці;

в) слухове підкреслення: спів всіх тонів гами тихо і тільки *соль*[1] – голосно, а потім навпаки – гаму голосно, а *соль*[1] – тихо;

г) підкреслення за допомогою гри «живе піаніно»;

ґ) зв'язування (мелодійне) з іншими тонами гами за допомогою співу по сходинках і на усному диктанті. Стрибок з першої сходинки на *соль*[1]

Далі рух щаблинний:

до[1], ре, мі, фа, соль, соль, со—о—о—оль;
до[1]—о . . . , со—о—о—оль; до[1], соль | до[1]—соль | до[1]—соль, соль, соль||
до[1]—о | до[1]—о | до[1]—о—о—о ||; до[2]—о | со—оль | до[2]—соль | до[2]—соль | до[2]—о ||
до[1], ре, мі, соль ||; до[1], ре, соль, фа, мі—і, до[1]—о ||;

д) зв'язування гармонічне. Проводять шляхом двоголосного співу по сходинках і за допомогою рухів рук:

I 4 до[1], ре, мі, фа	со – о – о – оль	соль, фа, мі, ре	до[1] – о – о – о
II 4	до[1], ре, мі, фа	со – о – о – оль	соль, фа, мі, ре
			до[1] – о – о – о

I 4со – о – о – оль	со – о – о – оль	соль, фа, мі, ре	мі, ре, до[1] – о
II 4 соль, фа, мі, ре	мі, фа, со–оль	со – о – о – оль	со – оль, до[1] – о

I 4	до[2], соль	соль, фа	мі – і	ре – е	ре – е
II 4 соль, фа	мі – і		до[2], соль	фа, соль	фа – а
	до[1] - о	до[1] - о			
	мі – фа	мі - і			

е) письмовий диктант;

є) спів з підручника.

Опанувавши згадані прийоми, які застосовують протягом 8-10 навчальних годин, учні все ліпше і легше інтонують голосом щабель, який вивчають,

тобто вони діють автоматично. Коли вчитель переконається в тому, що учні «автоматично» визначають щабель, то далі опрацьовують *спів за підручником*.

У системі Трічкова важливим моментом є *дистанція* - підготовча робота на сходинках має передувати співу за підручником на стільки навчальних годин, скільки потрібно для того, щоб предмет (фіксований щабель, відносна тривалість ноти, ритмічна група тощо), міг бути «асимільований», щоб дитина змогла заспівати його абсолютно вільно, якщо він трапиться в підручнику.

Б. Трічков визначив деяку міру: до співу за підручником можна переходити тоді, коли закінчено *перший етап опанування гамою* (щаблинний спів), тобто розпочався другий етап. У процесі роботи треба безперервно підтримувати цю дистанцію.

У «Сходинках» опрацьовано гармонічне значення ступенів гами. Усвідомлення, яке спочатку відбувається мелодично, згодом проводять і гармонічно. Після фіксації *мі*^{1} тон усвідомлюється в тризвуки *до, мі, соль*; після фіксації *ре*^{1} і *ре*^{2} з'являється тризвук *соль, сі, ре*; а після фіксації фа - фа, *ля*, до, тому вводять вправи з усвідомлення зв'язків між ними.

Теоретично з'ясувавши структуру головних тризвуків, Трічков ввів триголосно-хорову розспівку як «дихальну гімнастику». Спочатку її проводять за допомогою тонічного тризвуку, а згодом (поступово) за допомогою послідовностей з головних тризвуків та спеціальних «дидактичних пісень».

Фіксування виявляє важливу особливість: опанувавши тони *соль*^{1}, *сі*^{1} і *ре*^{2} рекомендують проводити інтонаційні вправи по сходинках з відхиленням ***До-мажор – Соль-мажор***; при фіксуванні *ля* і *до* – ***ля-мінор***; при фіксуванні *фа* і *до* – ***Фа-мажор***, але за умови , що у вправах не буде *фа-дієза* в ***Соль-мажорі***, *соль-дієза* в ***ля-мінорі*** і *сі-бемоля* у ***Фа-мажорі***, (по суті, йдеться про внутрішньоладову перемінність і «тонічність» ступенів ладу). Сенс усіх цих вправ полягає в тих технічних діях, за яких учень має відчути зміну у функції цього тону. Наприклад, тон *соль* був домінантою в ***До-мажорі***, а в нових умовах переходить в тоніку ***Соль-мажору***. Цю особливість можна тлумачити як пошуки нового шляху (методу) в прагненні домогтися прискореного вивчення тональностей, порвати шаблон і швидше звільнити учнів від «закріпачення» у ***До-мажорі***.

На фіксуванні IV ступеня закінчується другий етап опанування гами ***До-мажор***. Діти набувають уміння, навичок, спритності для того, щоб співати «свідомо, самостійно і точно»; вони стали «музично грамотними» і можуть музично «читати» – співати їх «з листа» в підручнику так само, як читають літери.

Спів у третьому класі

Мета:

1) продовжити музичне виховання, співаючи народні пісні за слухом;
2) продовжити спів у ***До-мажорі*** в розширеному співочому діапазоні: *ля* малої октави - *фа*^{2} (*соль*^{2});

3) продовжити розвивати почуття ритму;
4) розвинути повністю навички двоголосного співу;
5) розпочати свідомий спів альтерованих ступенів у ***До-мажорі*** до перетворення у повну хроматичну гаму і започаткувати «відчуття хроматизму» і модуляції.

У «Сходинках» Трічков уточнив зміст навчальної роботи в четвертому класі. В зв'язку з передчасною смертю Б. Трічкова, другий том не вийшов у світ.

У системі «Сходинки» є багато цікавих відправних положень, підходів і форм роботи.

Підсумуємо позитивні аспекти «Сходинок» Трічкова.

1. Підготовчий курс співу за слухом допомагає розвитку мелодійного слуху учнів і культивує любов до пісні та до співу.
2. Вихідні навички розпочинаються від мажорного ладу (об'єктизованого спочатку в тональності ***До- мажор***).
3. Наявність наочного посібника, який дає змогу співати тонові назви без нот в один або два голоси.
4. Ударному вимірюванню та визначенню такту надають перевагу перед фігурним визначенням такту (у роботі з початківцями).
5. Набуття учнями самостійних навичок сольфеджіо.
6. Розширення вузьких рамок практики тільки «слухового співу».
7. Стимулювання різноманітними прийомами активності .

Ці та інші позитивні аспекти системи «Сходинки» роблять її доступною для учителів початкової та середньої школи, щоб виконувати завдання навчального предмета «спів», особливо на початковому етапі «нотної грамотності».

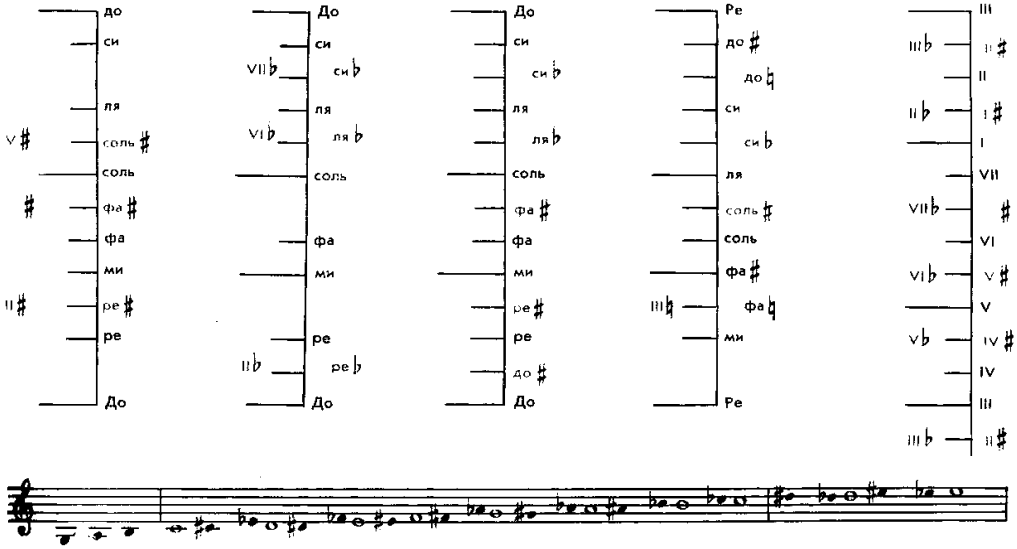


Рис.1. *Графічне зображення системи «Сходинки» Б. Трічкова*

2.7. Методика Б. Трічкова викладання музики в підлітків

Спів у четвертому класі

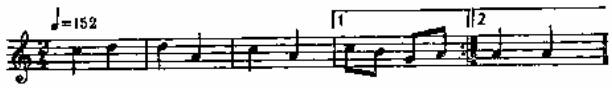
У четвертому класі передбачено вивчення тональності ***ля-мінор*** (натуральний вид). «Відкриття тональності» відбувається після того, як школярі слухонаслідувально засвоїли багато пісень, у них накопичилися музично-слухові уявлення про натуральний мінорний лад, виробилися навички розпізнавання мажорного та мінорного звучання. Відкриваючи тональність, зіставляють дві пісні – перша в ***До-мажорі***, друга в ***ля-мінорі***. Потім школярі визначають лади й основні ступені тональностей. Проспівавши нову тональність, на дошці пишуть її гаму та «ступеневий посібник», порівнюють тонову будову ***ля-мінору*** з тоновою будовою ***До-мажору***.

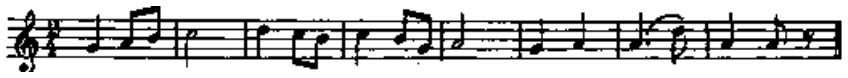
У сучасній болгарській шкільній практиці співу ***ля-мінор*** вивчають за допомогою методу «Сходинки» – шлях фіксування ступенів майже такий самий як у ***До- мажорі***. Враховуючи характерні інтонаційні особливості болгарських народних пісень (еолійський лад) і навчаючи співу на народній основі, цей ступінь пов’язується не з усіма ступенями тональності, а тільки з тими ступенями, з якими має мелодико-інтервальні співвідношення, що властиві народному інтонаційнму стилю. Отже, мелодії, які вчитель показує на «Сходинках» , мають народну основу.

Вивчаючи тональність ***ля-мінор,*** увагу акцентують на усвідомленні мелодичних зв’язків між VII, II і IV ступенями.

Приклади народних мелодій на фіксування нестійких ступенів:

IV ступеня:

Народна пісня

Помірно швидко *Народна пісня*



Якщо ступені ***ля-мінору*** добре зафіксовані відповідними мелодіями, то сольфеджування за підручником відбувається без утруднень на хорошому технічному та музичному рівні.

Засвоєння тональностей

У програмі середньої загальноосвітньої школи вивчення тональностей заплановано у всіх класах.

Порядок вивчення залежить від квінтового і квартового кола гам – тональностей. Так, наприклад, після ***До-мажору*** вивчають ***Соль-мажор*** з ви-

користанням загального для обох тональностей тетрахорду. Після ***Соль-мажору*** опановують паралельний ***мі-мінор*** і т. д.

Викладач прагне, щоб учні усвідомили і пов'язали вправами ладовоступеневі уявлення з відповідними тоновими назвами у досліджуваній тональності. У кожній з них, (як у ***До-мажорі*** та ***ля-мінорі)***, проводять «перше засвоєння» (щаблинний рух), «друге засвоєння» (рух зі стрибками), використовуючи уже зазначені форми роботи.

Вправи за самостійним інтонуванням голосом проводять за допомогою графічного посібника, який ілюструє ступені ладу, розташовані подібно до гами.

Рис. 2. *Наочні щаблинні посібники, які ілюструють: а) натуральну мажорну гаму; б) гаму натурального мінору; в) гаму гармонічного мінору; г) гаму мелодичного мінору*

Після введення в досліджувану тональність, вправи з інтонування голосом проводять на нотоносці, на якому написана гама, і центр роботи падає саме на цей посібник:

Наполеглива і тривала робота за посібником - характерна риса болгарської методики викладання співу.

Щаблинний посібник дає змогу демонструвати вправи в різних тональностях. За допомогою цього посібника можна засвоїти кілька тональностей. Наприклад, цей щабель ладу або фраза, побудована на одному або декількох тризвуках, у посібнику подана в одній тональності. Після тонального орієнтування ту саму фразу дають у другій, третій і наступних тональностях. Отож, ступеневий посібник допомогає формувати ладотональне почуття швидко і часто міняти тональності, тривало співати на уроці різноманітний матеріал для самостійного сольфеджування голосом. Цей метод розробили

у Болгарській державній консерваторії і з успіхом використовують професійні вчителі.

Вивчають альтерації за методом «Сходинки» безпосередньо після вивчення основних ступенів ***До-мажору***, «в прямому і функціональному зв'язку з ними», до перетворення в 12-ступеневу хроматичну гаму. Зрозуміло, таке збільшення обсягу роботи над ***До-мажором*** затримує вивчення інших тональностей.

Послідовники методу Трічкова почали використовувати в навчальній практиці систему вивчення альтерацій.

Вивчають альтерації у три етапи.

1. Опанування альтерованих нестійких ступенів – підвищеного IV ступеня, пониженого VI ступеня, зниженого II ступеня й підвищеного II ступеня (в практиці вітчизняної музичної педагогіки – внутрішньоладова альтерація).
2. Засвоєння альтерованих стійких ступенів – підвищеного V, підвищеного I і пониженого III ступенів. Також вивчають і понижений VII ступінь (в практиці вітчизняної музичної педагогіки – модуляційна альтерація). Визначаючи цю послідовність, малися на увазі музично-психологічні та музично-теоретичні міркування, тобто альтерації нестійких ступенів підсилюють їхнє тяжіння до стійких, внаслідок чого вони легше засвоюються, альтерації стійких ступенів усвідомлюють як ввідні до нестійких.
3. Вивчають альтеровані ступені висхідних і низхідних хроматичних півтонів.

Виконуючи вправи, використовують три головні етапи:

1) усвідомлення та засвоєння альтерованих щаблів як сусідній діатонічний півтон, тобто як «чутливий» тон до того, в який він розв'язується;
2) усвідомлення альтерованого щабля і вивчення за допомогою мелодико-інтервальних стрибків на нього з тих тонів, з якими він утворює тризвуки і чотиризвуччя;
3) опанування в мелодійних побудовах, де він є хроматичним півтоном.

Згідно зі ступенем розвитку ладотонального відчуття і засвоєння альтерованих ступенів виконують вправи зі співу з тоновими назвами і по нотах, які мають модуляційні відхилення, або модуляцію. Систему опанування альтерованих ступенів викладав І. Пєєв у праці «Нариси з методики викладання сольфеджіо. Наука і мистецтво». Софія, 1964.

Альтеровані щаблі вивчають з певною систематичністю та послідовністю, а вправи виконують у певному порядку з логічною (на основі гармонії) обґрунтованістю.

Модуляція

У методі «Сходинки» модуляцію вводять для вивчення ступенів домінантового тризвука. Вправи розробляють так, щоб учні відчули, що V щабель

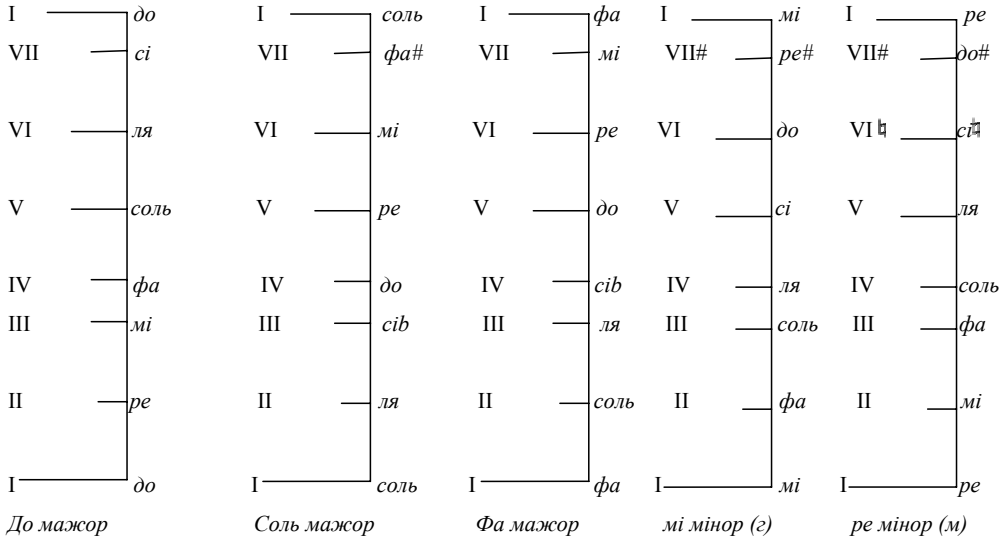
спочатку був квінтовим тоном у тонічному тризвуку, а потім набув функції основного тону ***Соль-мажору***. Подібні вправи виконують і з субдомінантовим тризвуком. Отже, за методом «Сходинки» використовують вправи з модуляційними відхиленнями та модуляціями в ***Соль*** і ***Фа-мажор***. На тій самій підставі, фіксуючи III, II і VI ступені, на «Сходинках» показують мелодії з народним інтонаційним характером в еолійському ладі, починаючи з ***ля***, в дорійському – з ***ре*** , у фригійському – з ***мі***.

Від «Сходинок» до сольфеджіо

Методику Б. Трічкова використовують тільки в початкових класах. *Сольфеджуванню* належить важливе місце на уроці співу в школах. За допомогою сольфеджування учні ознайомлюються зі зразками музичної літератури.

Основні форми роботи з сольфеджіо – це спів за тоновими назвами, які надиктовує педагог, спів за посібниками (по драбинці та нотоносцем з написаною на ньому гамою) і сольфеджування. Ці форми роботи, теоретично обгрунтовані та практично розроблені в методиці «Сходинок», є основою роботи з сольфеджіо з другого класу початкової школи до консерваторії включно. У сучасній практиці вони поповнилися новими, запозиченими з методики сольфеджіо типами роботи – спів по диктованих ладових східцях, інтервалах; спів по «щаблинному посібнику». Ці типи роботи дають відмінні результати з самостійного інтонування, починаючи з найелементарнішого (у другому класі початкової школи) і закінчуючи найускладненішим інтонаційним матеріалом у професійній школі.

Згідно з навчальними планами та ступенем розвитку учнів посібники доповнюють позначенням на них альтерованих ступенів. Посібник («Сходинки») застосовують окремо для кожної тональності :



Вводячи альтерації, на сходинках позначають назви альтерованих ступенів.

Щаблинний посібник дає змогу графічно зобразити 12-ступеневу півтонову гаму. За цим посібником виконують вправи і показують мелодії в потрібній тональності. Щаблинний посібник доцільно використовувати для роботи над ладотональним слухом. Графічне зображення всіх хроматично змінених ступенів без конкретних складових назв надає щаблинний посібник до всіх тональностей.

Використовують посібники послідовно. Наприклад, фіксування певного щабля відбувається спочатку по сходах і після цього на нотоносці. Якщо учні мають добру сольфеджійну техніку, то вправи виконують тільки за нотоносцем, після чого сольфеджують за підручником.

Одночасно опановуючи дві або понад дві тональності, інтонаційні вправи виконують спочатку по щаблях посібника, а потім по нотоносцю, на якому написана хроматична гама. Деякі ноти в ній подано в енгармонічній транскрипції.

За хроматичним посібником виконують вправи з інтонування голосом в різних тональностях: опановуючи діатоніку та модуляції, (враховуючи енгармонічні – в професійних музичних школах).

Між вправами за посібниками і сольфеджуванням зберігається сувора послідовність, тобто навчальний матеріал попередньо готують за посібниками (за кілька навчальних уроків раніше) і лише після вироблення потрібних навичок самостійного інтонування голосом сольфеджується за підручником. Попередні вправи не тільки забезпечують стабільні та міцні зв’язки між музично-слуховими та рухово-голосовими уявленнями, а й виховують навички вільного, самостійного сольфеджування.

Двоголосне сольфеджування

Навички двоголосного сольфеджування виробляють системою вправ за посібниками і за допомогою диктованих тонових назв. Зауважимо, що працюють над двоголоссям паралельно з одноголосним сольфеджуванням. Навчальний зміст кожного уроку реалізується в одноголосній мелодії (вправи, сольфеджіо та пісні) і в двоголоссі. Як і сольфеджування мелодії, двоголосний спів попередньо готують за схемами методу. Тому одночасно виробляють уявлення та вміння сольфеджувати мелодію і двоголосся.

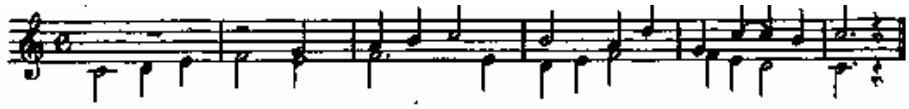
При двоголосному співі, вміло проведеному учителем, виробляються необхідні хорові навички ладу та вміння ансамблювати. Посібники дають змогу на кожному етапі навчати співу та сольфеджіо (у професійних музичних школах), проводити вправи в простому двоголосному контрапункті з імітацією в строгому і вільному стилі, в народному дусі. Це обумовлюється музичною підготовкою викладача, його вмінням показати доцільні та витримані музично приклади двоголосся. Посібники допомагають розучува-

ти нові двоголосні дитячі та шкільні пісні, а також відновлювати в пам'яті раніше вивчені пісні.

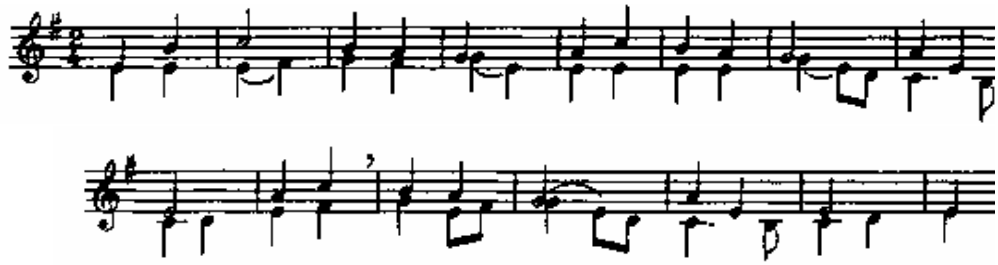
Двоголосний спів за посібниками – специфічна і характерна риса болгарської методики співу та сольфеджіо. Двоголосні приклади з навчального матеріалу посібників 6-10-х класів.

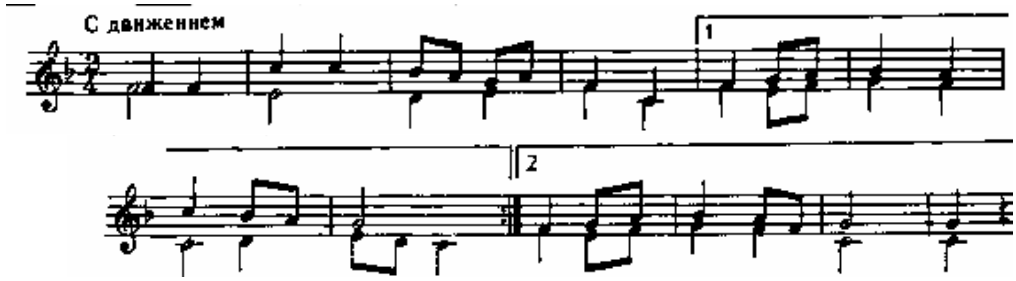
5 КЛАС

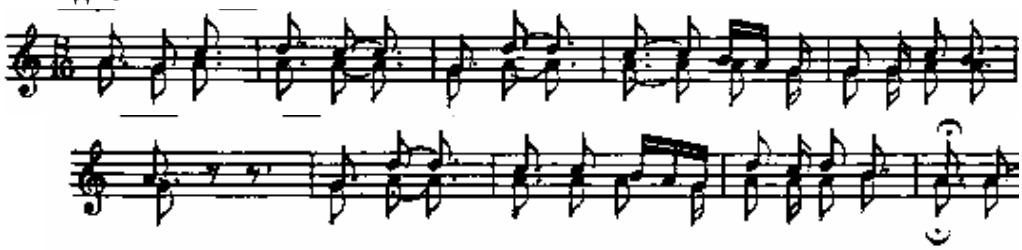
Повільно **Пахельбель**



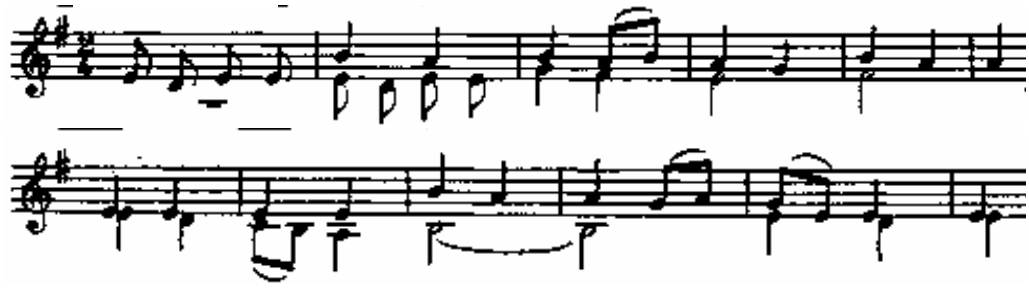
6 КЛА С

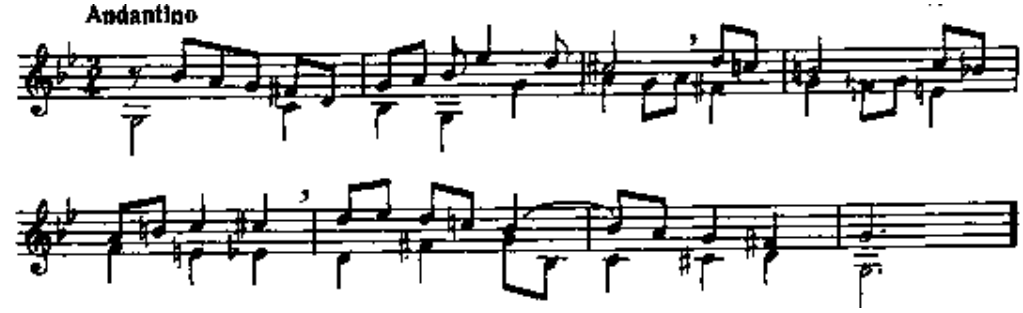
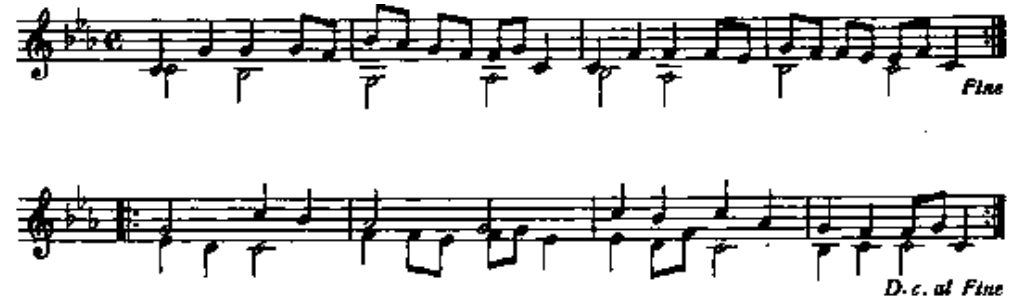
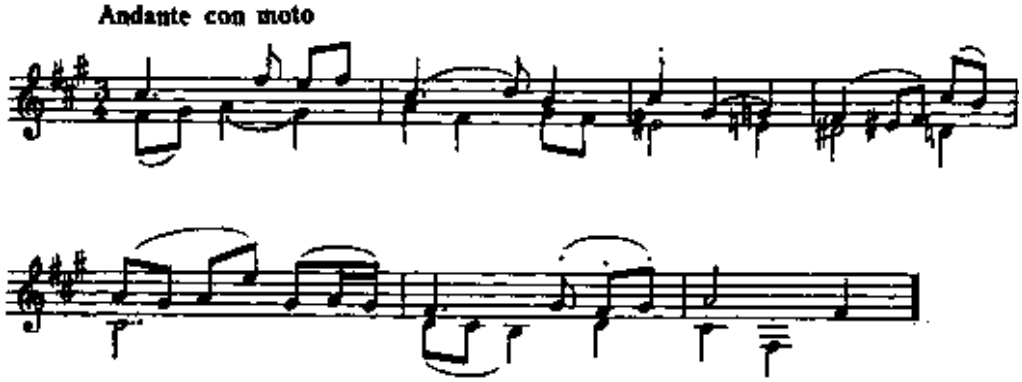
Помірно **Болгарська народна пісня**
Обр. Др.Тумангелова

7 КЛАС

Ал. Райчев

8 КЛАС

Швидко

9 КЛАС

Болгарська народна пісня

Жваво **Обр. Пар.Хаджієва**

10 КЛАС

П. Хаджієв

П. Стайнов

А. Бородин. Квартет № 1

У Болгарії предмет співу наприкінці ХХ ст. вводили в плани загальноосвітніх шкіл з 1 до 10 класу.

Зазначимо, що у болгарській школі, якщо не вважати окремих ізольованих спроб застосування інших методів, завжди переважав єдиний метод, а саме «Столбіца» («Сходинки»).

Сьогодні цей метод можна конкретизувати так.

1. У початковому курсі роботу доцільно повністю проводити за «Сходинками», закладаючи основи елементарного ладового і ладотонального почуття, вводячи слухання музики, щоб накопичувати музично-слухові уявлення і розвивати голосовий діапазон школярів.
2. У восьмирічці треба продовжити роботу початкового курсу, вивчити тональності на основі ладового почуття, пов'язуючи ладо-ступеневі уявлення з великою кількістю тональностей, тобто так, як це відбувається в музичних школах. Заняття зі слухання музики поглиблюються через ознайомлення учнів з музичними стилями, з творчістю найвидатніших композиторів.
3. В одинадцятирічці навчальна робота аналогічна до роботи у восьмирічці.

Отже, спочатку «Сходинки» мали вплив на методику сольфеджіо, яка тільки зароджувалась, а потім сольфеджіо почало впливати на процес перебудови «Сходинок». Так відбувається єдність методу викладання – від початкового курсу до консерваторії. Сфери виявлення та форми поглиблення цього методу різні, вони зумовлені специфічними конкретними умовами: віковими особливостями учнів, навчальними програмами і т.д.

До найефективніших методів «Сходинок» Трічкова належать: методика «першого» і «другого» етапів засвоєння цієї тональності; вироблення навичок самостійного інтонування голосом за допомогою співу з тоновими

назвами і по нотах посібників; методика фіксування ступенів ладотональностей; двоголосний спів за схемами наочності методу; сувора систематичність і послідовність у навчанні .

2.8. Можливість адаптації метода Б. Трічковав в українських школах

Болгарський метод музичного виховання «Столбіца» досить відомий. Основні принципи можна застосовувати в українських школах. Автор методу Б. Трічков зазначив, що одна з цілей його методики – «створити в учнів тональне почуття мажорної класичної гами, зокрема ***До-мажору***» [40,109]. Окремий тон він розглядав як «орган» зі своїм точно визначеним місцем і «постійною функцією», яка є його постійною тональною якістю – індивідуальною ознакою, що має перетворитися в «психічний зміст» [40,121-122].

Для цього використовують ступеневий моноладотональний принцип. Перші три роки навчання проводять у тональності ***До-мажор***. Тональність ***ля- мінор*** використовують тільки в 4 класі. Перші два роки засвоюють діатонічні щаблі натурального ***До-мажорного*** ладу. Третій рік навчання – вивчення альтерованих ступенів, внаслідок чого натуральний ***До-мажор*** перетворюється на хроматичний. У методиці детально описано порядок і способи засвоєння кожного ступеня, наголошуючи, що «запам’ятовування специфічного звучання» кожного ступеня досягається в процесі «тривалості сприйняття і багатократності повторення», так що «учні все краще і краще інтонують голосом досліджуваний щабель, тобто ... діють ... автоматично» [40, 122]. Автоматизована дія – це інтеріорізована підсвідома дія зі сприйняття і відтворення ладової якості кожного окремого звука. Інтеріорізоване сприйняття ладової якості окремого звука і є абсолютним слухом.

Автор не використовує термін «абсолютний слух», а говорить про виховання «тонального почуття». Бо почуття тональності і є абсолютним тональним слухом. Б. М. Теплов довів, що «почуття тональності є функцією абсолютного слуху. Особи, які мають абсолютний слух, справді чують тональності ... Особи без абсолютного слуху ніякого характеру тональностей не чують « [46, 134].

Отже, методику Б. Трічкова можна використовувати в українських школах, дотримуючись однієї умови: щоденні заняття музикою. Сучасні навчальні програми шкіл І-ІІІрівнів цього не передбачають. Ці програми укладені так, що предмет «співи» проводять тільки раз у тиждень, тобто на одному уроці поєднуються основи теорії музики, сольфеджіо, музичної літератури. Для праці на вироблення ладотонального почуття в учнів годин, які відводить Міністерством освіти України, мало.

Якщо враховувати діяльність багатьох мистецьких шкіл, де є окремі дисципліни «сольфеджіо», «хорклас», то «Столбіца» Б. Трічкова може допомагати виховати абсолютний слух практично в усіх учнів, незважаючи на рівень їхньої обдарованості. Позитивним також є той момент, що навчання ґрунтується на основі національного (в цьому випадку українського) фольклору, який органічний, зрозуміліший на генному рівні, має значні потенційні можливості впливу на розвиток емоційної, інтелектуальної, творчої сфер особистості дитини.

В освітній системі Болгарії належну увагу приділяють навчанню хоровому співу від першого до десятого класу(!). Відомі музиканти-педагоги цієї країни Б. Бочев, К. Стойков, Б. Трічков вважали, що ***участь у вокально-хоровій діяльності учнів розвиває не тільки їхні вокально-інтонаційні здібності, а й сприяє становленню гуманістичних позицій у свідомості дітей***.

«Столбіца» може бути ОСОБЛИВО придатною для учнів загальноосвітніх шкіл, які з огляду на недоліки навчальних програм, здебільшого залишаються музично безграмотними. Метод Трічкова – це графічне зображення ладової системи, за допомогою якої діти легко опановують особливості ладових тяжінь, навіть без вивчення нотної грамоти. В основу методу покладено принцип ***систематичності й послідовності, єдності аналізу й синтезу***, що також визначає ключові положення Б. Трічкова стосовно музичного виховання дітей молодшого шкільного віку, які засновані на національних вокально-хорових традиціях, притаманних болгарському етносу.

Запитання

1. Які музичні методи вивчав Борис Трічков?
2. Яку систему, спосіб чи метод винайшов і розробив Б. Трічков?
3. Що покладено в основу досягнення координації між слухом і голосом у донотний період музичного виховання дітей?
4. Який спів Б. Трічков вважав свідомим?
5. Скільки значень має поняття «Столбіца»? Які?
6. В якій послідовності Б.Трічков засвоював з дітьми щаблі ладу?
7. Як найдоцільніше за методом Б. Трічкова виховувати відчуття ритму?
8. Яке головне завдання «Столбіци» («Східців», «Драбинки»)?
9. Як виробляються навички двоголосного сольфеджування?
10. В чому полягає єдність методу Б. Трічкова від початкової школи до консерваторії?

Тести

1. В основу методичної системи Бориса Трічкова «Сходинки» покладено:
   а) концепцію «свідомого нотного співу»;
   б) обговорення, роздуми про музику та музичні явища;
   в) використання відносної (ладової) сольмізації.
2. На думку Б. Трічкова, почуття ритму найліпше виховувати, якщо діти:
   а) диригують рукою;
   б) відбивають такт;
   в) співають без жодного тактування, посилаючись на внутрішнє чуття.
3. До головних завдань формування хорової культури в дошкільнят педагог зараховував:
   а) принцип триєдності музики, слова та руху як засобу формування особистості;
   б) масове дошкільне музичне виховання, яке ґрунтується на сенситивних (сензитивних) періодах розвитку дитини;
   в) виховання любові до співу й музики, розвиток «живого» ритмічного почуття і тональних слухових уявлень.
4. Виховання почуття ритму, на переконання автора, відбувається за:
   а) співом з диригуванням вчителя;
   б) за допомогою ритмічних ударів, коли діти відбивають такт, який створює «міцне, позитивне уявлення про ритм»;
   в) при фігурному тактуванні, тобто тактуванні рукою за схемою розміру.
5. Починати свідомий шкільний спів можна тільки після:
   а) повністю закінченого становлення музичної координації дитячого слуху та голосу;
   б) достатнього для молодшого шкільного віку музичного слухового досвіду;
   в) вивчення елементів нотної грамоти.
6. Згідно з передбаченим у «Сходинках» навчальним змістом у другому класі ведуть роботу по першому засвоєнню гами і, частково, по другому, співі зі стрибками на:
   а) до^2, мі^2, соль^2;
   б) до^1, соль^1 і мі^1;
   в) фа^1, ля^1, до^2.
7. Послідовний спів за Б. Трічковим це:
   а) система елементарних вправ, за допомогою яких цілісне уявлення про гаму буде дробитися на все дрібніші частини доти, доки не буде досягнуто усвідомлення окремого тону гами;
   б) спів мажорних звукорядів від заданого тону;
   в) спів гами.
8. Б. Трічков пояснив введення диктантів як необхідність виробити зв’язок між музичною уявою про тон і його назву:

а) опираючись на західний метод «Тоніка-соль-фа»;
б) використовуючи «Тонворт» - метод;
в) тонова назва – висота тону, і у зворотному напрямі уява про висоту тону – тонова назва.

9. Згідно з переконаннями автора «Сходинок», у Болгарії діти приходять до школи з:
   а) мелодичним тональним відчуттям, який ґрунтується на народній пісні;
   б) «психологічною основою», взятою дитиною з дому, яка тотожна технічній основі (гамі);
   в) з виробленим гармонічним слухом.
10. Окремий тон Б.Трічков розглядає як:
   а) відповідність конкретному щаблеві звукоряду;
   б) будь-який щабель у тональності;
   в) «орган» зі своїм певним місцем і «постійною функцією».
11. Б. Трічков визначив твкий порядок ступенів у процесі усвідомлення гами ***До-мажор***:
   а) I, VIII, V, VII, II, VI, III, IV;
   б) I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII;
   в) I, V, II, VIII,VI, III, IV, VII.

Список Літератури

1. Агажанов А. П. Методика изучения ступеней лада в абсолютной системе сольфеджио // Воспитание музыкального слуха. – Вып. 2. – М., 1985. – С. 41–58.
2. Агажанов А. П. Об абсолютной и релятивной системах курса сольфеджио // Воспитание музыкального слуха. – Вып. 1. – М., 1977. – С. 78–85.
3. Антошина М. Н. Интонационная настройка по камертону в классах сольфеджио. / М. Н. Антошина. – М., 1962.
4. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособ. для студ.пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение» / К.Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
5. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. / Б. В. Асафьев. – М.; Л., 1965.
6. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. / Л. А. Баренбойм. – Л., 1979.
7. Березовчук Л. Музыка и мы. Самоучитель элементарной теории музыки. / Л. Березовчук. – СПб, 1995.
8. Блинова М. П. Физиологические основы ладового чувства // Вопросы теории и эстетики музыки. – Вып. 1. – Л., 1962. – С. 61–114.
9. Бочев Б. Работа с детскими голосами в хоре «Бодрая смена» / Б. Бочев // Музыкальное воспитание в странах социализма. – Л. : Музыка, 1975. – С. 61–70.
10. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. / Л.Л. Бочкарев. – М., 1997.

11. Букурештлиев М. Место и роль болгарского песенного фольклора в музыкально-воспитательной работе с детьми и юношеством / М. Букурештлиев // Музыкальное воспитание в современном мире : материалы IX конференции Международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). – М., 1973. – С. 216–219.
12. Вейс П. Ф. Абсолютная и относительная сольмизация // Вопросы методики воспитания слуха. – Л., 1967. – С. 67–107.
13. Вейс П. Ф. Абсолютная и относительная сольмизация: автореф. дис. на соискание степени канд. искусствоведения / П. Ф. Вейс. – Ухта, 1967.
14. Веллек А. Виды абсолютного слуха // Homo musicus, 95: Альманах музыкальной психологии. - М., 1995. - С. 17-28.
15. Ветлугіна Н.В. Музичний розвиток дитини. / Н.В. Ветлугіна – К.: Музична Україна, 1978. – 258с.
16. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. / Л.С. Выготский. – М., 1960.
17. Гайтанджиев Г. Легкая музыка и молодежь / Г. Гайтанджиев // Музыкальное воспитание в современном мире : материалы IX конференции Международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). – М., 1973. – С. 219–222.
18. Гарбузов Н. А. Зонная природа тонального слуха // Проблемы физиологической акустики. Т. 2. - М.; Л., 1950. – С. 139-152.
19. Гейнрихс И. П. Музыкальный слух и его развитие. / И. П. Гейнрихс. - М., 1978.
20. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. / А. Л. Готсдинер - М., 1993.
21. Гребельник С. Г. Формирование и развитие абсолютного слуха как музыкальной способности: дис. на соискание степени канд. психологических наук. / С. Г. Гребельник - М., 1985.
22. Григорян Л. А. От трех до семи. Музыкально-психологическое исследование. / Л. А. Григорян. – Ереван, 1986. – С. 288.
23. Давыдова Е. В. Методика преподавания сольфеджио. / Е.В. Давыдова. – М., 1975.
24. Енциклопедия на българската музикална култура. Издателство на БАН, София, 1967.
25. Зинченко В. П. От генезиса ощущений к образу мира // А. Н. Леонтьев и современная психология. – М., 1983. – С. 140–149.
26. Карасева М. В. Сольфеджио - психотехника развития музыкального слуха. / М. В. Карасева. – М., 1999.
27. Кауфман В. И. Абсолютный слух // Труды института по изучению мозга им. В. М. Бехтерева. Т. 18. – Л., 1947. – С. 169–170.
28. Колев Ц. Обучение пению в средних политехнических школах Народной Республики Болгарии / Ц. Колев // Музыкальное воспитание в школе. – М., 1963. – С. 100–105.
29. Мюллер Т. Вопросы методики сольфеджио. О связи слуха и памяти с сознанием в образовании музыканта-профессионала // Воспитание музыкального слуха. – Вып. 1. – М., 1977. – С. 8–24.

30. Мясоедов А. К вопросу о слуховом анализе // Воспитание музыкального слуха. – Вып. 1. - М., 1977. - С. 135-145.
31. Назайкинский Е. В. Взаимосвязи интервальных и ступеневых представлений в развитии музыкального слуха // Воспитание музыкального слуха. – Вып. 1. – М., 1977. – С. 25–77.
32. Назайкинский Е. В. Слух Асафьева // Воспитание музыкального слуха. – Вып. 3. – М., 1993. – С. 62–80.
33. Ніколаєнко П.М. Особливості вокально-хорової роботи в хорі з учнями молодшого шкільного віку // Музика в школі. Вип. 2. – К.: Музична Україна, 1987. – 164 с.
34. Носуленко В. Н. Психология слухового восприятия. / В. Н. Носуленко. – М., 1988. – С. 216.
35. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навч. посібник. / О. М. Олексюк – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
36. Орлов Г. Психологические механизмы музыкального восприятия // Вопросы теории и эстетики музыки. – Вып. 2. – М., 1963. – С. 181–215.
37. Островский А. Проблемы музыкального воспитания в странах социализма / А. Островский // Музыкальное воспитание в странах социализма. – *Л.* : Музыка, 1975. – С. 3–25.
38. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школі 2009 № 2 / Соколова А.В. Деякі аспекти дитячого хорового виховання в народній республіці Болгарія (20–70-ті роки ХХ століття) – С. 365–373.
39. Пеев И. Болгарский метод «Столбица» Б. Тричкова / И. Пеев, С. Кристева // Музыкальное воспитание в странах социализма. – *Л.* : Музыка, 1975. – С. 26–50.
40. Пеев И., Кристева С. Болгарский метод «столбица» Б. Тричкова // Вопросы методики воспитания слуха. - *Л.*, 1967. - С. 109-129.
41. Римский-Корсаков Н. А. Музыкальные статьи и заметки. / Н. А. Римский-Корсаков - СПб, 1911.
42. Ритм. Ежегодник Института Жак-Далькроза в Геллерау близ Дрездена. Т. 1. – Берлин; Фриденау, 1912.
43. Сеченов И. М. Избранные произведения. Т. 1. – М., 1952.
44. Способин И. В. Элементарная теория музыки. / И. В. Способин. - М., 1998.
45. Стойков К. Школьная музыкальная самодеятельность в Болгарии / К. Стойков // Музыкальное воспитание в современном мире : материалы IX конференции Международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). – М., 1973. – С. 222–225.
46. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. / Б. М. Теплов – М., 1947.
47. Теплов Б. М., Борисова М. Н. Чувствительность к различению и сенсорная память // Вопросы психологии. – 1957. – № 1. – С. 61–76.
48. Уткин Б. И. Воспитание профессионального слуха музыканта в училище. / Б. И, Уткин. – М., 1985.
49. Фелициант А. Н. Вступительная статья // А. И. Кондратьев. Развитие музыкального слуха. – М., 1962. – С. 3–12.

50. Чистович Л. А. Психоакустика и вопросы теории восприятия речи // Распознавание слуховых образов. - Новосибирск, 1970. – С. 55–141.
51. Шторк К. Система Далькроза. / К. Шторк. – Л.; М., 1924. – С. 65.
52. Эпштейн Э. О музыкальном воспитании юношества. – СПб, 1897.
53. Ястребцев В. В. О цветовом звукосозерцании Н. А. Римского-Корсакова // Русская музыкальная газета. – 1908. – № 39–40. – С. 842–845. (СПб)
54. Boggs L. P. Studies in Absolute Pitch // American Journal of Psychology. – 1907. – № 18. – P. 194–205.
55. Brady P. T. Fixed-scale mechanism of absolute pitch // J. Scoust. Soc. Amer. Vol. 48. – 1970. – P. 883–887.
56. Rakowski A. Direct comparison of absolute and relative pitch // Symposium on Hearing Theory. – Eindhoven (Holland), 1972. – P. 1–4.

Еміль Жак-Далькроз (1865–1950 рр.)
Творець системи музично-ритмічного виховання

РОЗДІЛ 3

ОСОБЛИВОСТІ ШВЕЙЦАРСЬКОЇ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ЕМІЛЯ ЖАК-ДАЛЬКРОЗА

3.1. Ґенеза системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза та її функціонування в зарубіжних країнах

Система музично-ритмічного виховання швейцарського педагога та композитора Еміля Жак-Далькроза зароджувалася на межі XIX–XX ст. У ті часи в хореографії активно розвивався особливий танцювальний жанр, який розповсюджували так звані босоніжки. У двадцяті роки минулого століття очолювала пластичну школу танцю в Росії Айседора Дункан, яка, опротестовуючи класичну школу балету з її умовними жестами та позами, шукала природну виразність рухів у античному мистецтві. Далькроз віддавав належне прагненням Айседори оновити балетне мистецтво, проте закидав їй брак належної школи. Композитор і педагог, він дивився на творчість Дункан очима музиканта, вважаючи, що потрібно не танцювати під музику, а втілювати її у танці.

Еміль Жак-Далькроз (фр. Emile Jaques-Dalcroze) народився у Відні 6 липня 1865 р. Його справжнє ім'я Еміль Жак, проте у музичному видавництві молодому музиканту запропонували дещо змінити прізвище, оскільки тоді існував й інший композитор Жак. Еміля з раннього дитинства оточувала музика – весь Відень кружляв під вальси Йоганна Штрауса. Вдома теж постійно музикували: дід полюбляв грати на скрипці, а дядько був піаністом. У 12 років Еміль Жак став учнем консерваторії у Женеві, куди його родина переїхала в 1875 р. Бунтівний характер майбутнього творця альтернативної системи музичного виховання змушував його ще з юності протистояти шкільним порядкам. Далькроза обурювало небажання вчителів пояснювати сенс завдань – саме те, що він так полюбляв робити у своїй педагогічній діяльності.

На запрошення кузена, директора трупи Лозаннського театру, у 1883 р. Еміль Жак вирушив разом з цією трупою в турне по містам Франції. Коли дев'ятнадцятирічний Далькроз приїхав до Парижа, почав відвідувати не тільки музичні, а й театральні курси, зважуючи можливість свого акторського майбуття.У1886 р. Еміля запросили в Алжир – на посаду диригента. Музика Африки з її складними ритмічними комбінаціями згодом стала відправним пунктом у педагогічних пошуках Далькроза.

Повернувшись до Європи, музикант удосконалював свою професійну майстерність у Відні та Парижі, а в 1892 р. став професором Женевської консерваторії по класу гармонії та сольфеджіо. Лекції Далькроза користувались популярністю: учні захоплювались життєрадісністю та винахідливістю професора, який і на схилі років полюбляв жартівливі музичні жанри. Композитор став членом веселого кафе "Japajou" – центру артистичного життя Женеви, в якому він виконував свої жартівливі куплети та писав дотепні віршики. У цей же час професор консерваторії шукав на заняттях із сольфеджіо засоби формування абсолютного слуху та відчуття метроритму. Спочатку він впровадив диригентський жест, а пізніше додав до рухів рук кроки, біг і підскоки аби унаочнити ритмічний малюнок.

Далькроз був неординарним педагогом, сповненим творчого натхнення, і постійно перебував у пошуках нових методів та засобів, нових способів розвитку музичності учнів, наближення музики до її слухачів. Так виникли "les pas Jaques" – "кроки Жака", які відповідали пульсу музичних творів. З цих кроків розвинулася ціла система, яка спочатку називалася "Ритмічна гімнастика", а пізніше – скорочено "ритміка". Система ця полягала у руховій реалізації метра і ритму музики, а також динаміки, агогіки і фразування. Проте на першому місці залишався ритм і його відтворення. "Кроки Жака" були начебто "… першим кроком на новій чудовій дорозі. Точніше кажучи, як виявилося пізніше, на різних нових дорогах: на шляху музичного виховання, рухового виховання, на шляхуоновлення сценічного мистецтва, лікувальної педагогіки і загального виховання [24, с. 24]. Далькроз вдався до геніальної ідеї: не вистукувати і не виплескувати долонями ритму, але від початку тренувати його за допомогою найкращого інструмента, який має людина – за допомогою власного тіла.

Пошуки зв'язків між моторикою й слуховим сприйняттям, обґрунтування необхідності участі всього тіла у відтворенні елементів музичної виразності, які використовував Далькроз, не розуміли в консерваторії. Він скаржився, що постав у ролі "злодія перед обуреним ареопагом", який закидав йому компрометацію навчального закладу своїми "шатанськими вигадками". Усі ополчилися проти Далькроза: лікарі стверджували, що

його вправи виснажливі; хореографи докоряли за брак балетної техніки, а музиканти – за перевантаження перемінними метрами; художникам не подобалися чорні тренувальні костюми, а батьки вважали екстравагантними і навіть непристойними оголені руки й босі ноги, не розуміючи трактування тіла як інструмента мудрості, краси й чистоти.

На всі ці критичні зауваження Далькроз відповідав з усмішкою, закидаючи, що важче боротися з забобонами, ніж за нові ідеї, якщо людина перебуває в темряві, то потрібно подати їй запалену свічку. Творцю ритміки знадобилися надзвичайна енергія, завзятість, фанатична віра у свою правоту, щоби відстояти нову систему виховання і професійної підготовки музикантів, хореографів та акторів.

Далькроз визнавав, що його система ще не повністю оформлена і розумів, що вправи, розроблені ним, не можуть переконати всіх в їхній значущості, тим більше, що ритмічна гімнастика – справа особистого досвіду. Це засвідчив і один з його учнів – художник Поль Перреле, який стверджував, що не можна судити про ритміку, не беручи в ній участі, що спочатку він сам критикував її як художник, який сприймає суто зоровим шляхом, доки не ознайомився з нею всім своїм тілом. Радість, яку Перреле зазнав, залишила незабутні спогади.

Завдання й цілі, які Далькроз ставив перед собою у цей період, були дуже скромними. Він хотів внести елемент художності в існуючі гімнастичні системи, налагодити внутрішній зв'язок між "психікою і фізикою", для чого пропонував використовувати музику, в якій всі нюанси звукового руху в часі визначені з безумовною точністю. Далькроз заперечував закиди щодо прагнення створити нове танцювальне мистецтво (як Айседора Дункан) або щодо дезидерату відкинути старі класичні ритми в музиці. У своїх численних публікаціях він висловлював бажання просто повернутися до природності вираження почуттів, внутрішньої експресії, а також знищити музичну й фізичну віртуозність, псевдотехніку і повернути психофізичному механізму простоту дії.

У ці роки Далькроз багато писав про музичне виховання, стверджуючи, що вчителі музики піклуються тільки техніку, нехтуючи самим мистецтвом музики. Далькроз запропонував свої пріоритети – ритм, звук, музичний інструмент. Цьому відповідають: 1) фізичні вправи; 2) вправи для слуху й голосу; 3) пошуки зв'язків між рухами тіла й механізмом конкретного інструмента. Він наголошував, що перш ніж взятися до музики, потрібно навчитися сприймати й відчувати її всім своїм єством, перейнятися почуттям, яке породжує ритм і звуки. Далькроз був прихильником музичного виховання дітей і загального естетичного виховання. Особливо наголошує на значенні ритміки для дітей, оскільки рух є біологічною потребою їхньо-

го організму. Далькроз не втомлювався наголошувати, що, вводячи ритм у шкільну освіту, ми спрямовуємо дитину на пізнання мистецтва взагалі, тому що ритм є базою для будь-якого мистецтва – музики, скульптури, архітектури, поезії.

Задля реалізації своїх новацій Далькроз з великими труднощами орендував приміщення, в якому розпочинав заняття ритмічною гімнастикою. Він мав 46 відданих йому учнів і допомогу найближчого співробітника – голландки Ніни Гортер, яка присвятила все своє подальше життя справі розвитку системи Далькроза.

У роки боротьби за визнання своєї системи Далькроз організовував численні демонстраційні заняття в містах Швейцарії, Австрії, Німеччини, Голландії, Англії, Франції та інших країн. У 1909 р. в Німеччині Далькроз зустрівся з Вольфом Дорном, і це наблизило його до здійснення своєї мрії. Дорн запропонував Далькрозу переїхати до Дрездена і обіцяв знайти кошти, щоби звести в Геллерау будівлю Школи музики і ритму (інша назва – Інститут Далькроза), що відповідає всім його вимогам.

Вольф Дорн, другий син засновника знаменитого акваріума в Неаполі, різнобічно освічена людина, називав себе дилетантом. Він вивчав економічні й юридичні проблеми, брав участь у створенні робочого селища в Геллерау, поблизу Дрездена, збудованого для робітників фабрики прикладного мистецтва "Deutsche Werkstätten". Князь Сергій Михайлович Волконський, один з пристрасних пропагандистів системи Далькроза в Росії, вважав, що Дорна можна було насправді назвати людиною нової формації, яка мріяла створювати передові умови життя.

Спочатку Далькроз розпочав викладати ритміку у самому Дрездені, а за рік відбулось урочисте відкриття Школи музики та ритму в селищі Геллерау, де 22 квітня 1911 р. Вольф Дорн виголосив урочисту промову, в якій визначив цілі й завдання нового навчального закладу. Він говорив, що Школа музики і ритму є втіленням певної ідеї повернення втраченого людьми ритму, що Далькроз свідомо працює над відродженням ритму як виховної сили, як дисциплінувального початку. Дорн наголосив, що в іншому місці Далькроз зміг би влаштувати лише школу музики, тоді як у Геллерау має змогу підняти Школу музики і ритму на висоту соціальної установи, де сам будинок свідчить про своє призначення. Вигляд його внутрішніх приміщень потребуватиме порядку у всьому. Виховання гармонійної особистості забезпечуватиметься різнобічним змістом, що наочно відображено у навчальному плані, де значилися такі предмети: ритміка, шведська гімнастика, пластика, сольфеджіо, імпровізація на роялі, гармонія і теорія музики, хоровий спів, лекції з анатомії та фізіології.

Архітектура головного будинку, побудованого за проектом архітектора Г. Тессенова, відрізнялася шляхетною простотою. Чотири високі чотири-

кутні колони підтримували фронтон, на якому була зображена емблема Школи музики та ритму – символ рівноваги. Чотверо скляних дверей відкривалися до вестибулю, звідки подвійні симетрично розташовані сходи вели на другий поверх. Прямо розташовані три входи в концертний зал. В аудиторіях першого поверху, де проводилися заняття з ритміки, стояв лише рояль. Підлогу було покрито лінолеумом. Одна з аудиторій мала галерею, з якої можна було спостерігати за заняттями. З цієї галереї першокурсники часто дивилися на вправи старших товаришів. Приїздили й гості, запрошені Жак-Далькрозом. Наприклад, у 1914 р. з цієї галереї дивилася урок Далькроза знаменита балерина Анна Павлова. На першому поверсі були розташовані душові і басейни для ніг з проточною водою з підігрівом. На другому поверсі був розміщений читальний зал, класи для занять з сольфеджіо та імпровізації на роялі.

У просторому концертному залі (на 800 осіб) глядачі розташовувалися в амфітеатрі. Місце дії було відокремлено оркестровою ямою, яку у разі потреби закривали щитами, що давало змогу збільшити сценічний майданчик. Завіси не було. Декорації складалися з двоступеневих сходів, обтягнутих суровим полотном. Можливості будь-яких комбінацій при такій, на перший погляд, економії коштів були необмежені. Цікавою була система освітлення. Далькроз називав світло новим елементом художнього життя, оркестровки рухів. Під стелею була розташована складна апаратура, яка регулювала силу світла і давала змогу користуватися всілякими світловими ефектами. Стіни і стеля були затягнуті прозорою білою тканиною, просоченою воском, за якою розташували незліченну кількість електричних лампочок. Запалювалося освітлення поступово, у міру потреби його посилювали або пом'якшували. Можливо було освітлення окремими смугами, й освітлення кольорове. До речі, створення системи освітлення було заслугою російського художника Олександра Зальцмана.

Основним завданням своєї діяльності в Геллерау Далькроз вважав підготовку викладачів ритміки за своєю системою для широкої всесвітньої мережі шкіл та інститутів, про створення яких він мріяв. Зауважимо, що свою педагогічну активність Далькроз поширював і на дітей робітників Геллерау.

Діяльність Школи музики та ритму принесла Далькрозу всесвітнє визнання ще й завдяки масовим весняним святам, які відбувалися в Геллерау. У 1911 р. відбувся публічний показ ритмічних вправ і вистава другої дії опери "Орфей" Глюка. Ця вистава стала першим досвідом застосування Далькрозом своїх ритмічних принципів у театральній царині. Своєю постановкою він загострив питання ритму на сцені й значно підвищив інтерес до цієї проблеми. У постановці "Орфея" Далькроз зміг виявити своє ставлення до театрального мистецтва, значення ритму в масових діях на сцені, тому що в

його руках було керівництво оркестром, хорами, солістами, хореографією тіней і фурій, роль яких виконували учні Школи.

Серед відвідувачів Свят у Геллерау можна назвати Станіславського, Дягілєва, Рейнгардта, Волконського, Пітоєва, Ніжинського, Синклера, Бернарда Шоу, Клоделя і багатьох інших. Усі вони друкували захоплені рецензії у пресі. Наведемо відгук Бернарда Шоу: "Ритмічна школа Далькроза вважає, подібно Платону, що учнів треба насичувати музикою. Вони ходять, працюють і грають під впливом музики. Музика змушує їх думати і жити. Через неї вони набувають таку ясність розуму, що можуть рухати різними кінцівками одночасно й під різну музику. Незважаючи на те, що Жак-Далькроз, як усі значні педагоги, великий тиран, його школа так привабливa, що викликає у відвідувачів, у чоловіків і у жінок, вигуки: "О, чому мене не виховали таким чином!", а старі чоловіки поспішають записатися в учні і розважають інших учнів марними зусиллями бити на рахунок "два" однією рукою, а на рахунок "три" – іншою і робити два кроки назад кожного разу, як пан Жак вигукне " Хоп! "[11, с. 125]. Звертаючись до свого друга Патріка Кемпбела, він писав: "Ми були присутні на студентському іспиті. Студенти були одягнені в трико "sans rien", які схожі на рукав або штанину. Кожен зі студентів мав вести за собою ланцюг інших жертв. Вони повинні були розібрати музичну тему неможливої складності, записану на дошці, і одразу гармонізувати її, імпровізувати, модулювати, а потім диригувати хором паличкою, а потім всім своїм тілом. Це було надзвичайно виразно і особливо дивно, що все виконувалося зовсім легко, хоча можливо би було від цього зійти з розуму. Мені слід було би кого-небудь цього навчити. Я Вам куплю трико і навчу Вас. А потім Ви будете влаштовувати демонстрації цього нового методу"[18, s. 152].

Для Школи музики та ритму в Геллерау 1914 рік став фатальним. Вольф Дорн сміливо йшов назустріч будь-яким труднощам, мав усі якості щоби стати організатором, винахідником, керівником, але, на жаль, загинув у 1914 р., зірвавшись у прірву під час прогулянки на лижах у горах Швейцарії. Його брат, Гаральд Дорн, ненадовго замінив Вольфа на посаді директора Школи музики та ритму, під час Другої світової війни загинув від рук нацистів.

Початок світової війни поклав край і діяльності Далькроза в Геллерау – він підписав протест проти руйнування Реймського собору і був змушений покинути Німеччину. Еміль Жак повернувся до Женеви, яка тоді переживала труднощі військової блокади. Лише після закінчення війни Е. Жак-Далькроз відкрив Інститут ритму на березі Женевського озера.

3.2. Концептуальні засади ритміки Е. Жак-Далькроза

Визначною віхою у розвитку західноєвропейської музичної педагогіки XX ст. стали цілісні системи масового музичного виховання, створені музикантами-педагогами й композиторами різних країн. Зауважимо, що хронологічно першою з них була концепція Далькроза, і саме вона містила більшість новаторських ідей музичної педагогіки минулого століття, окремі з яких дещо пізніше стали основою концепцій Карла Орфа та Золтана Кодая.

В Україні концепція **ритміки** знаменитого швейцарця відома тільки в загальних рисах. Її теоретичні та методичні засади практично не досліджені. Деякі науковці навіть помилково стверджують, що сьогодні ритміка втратила глибокий виховний сенс, дух радісного, звеличеного спілкування з мистецтвом, а сама система Жак-Далькроза поступово розчинилася в багатьох інших концепціях музичного виховання. Хибність цього судження легко довести фактичним переліком навчальних закладів Європи (від дошкільних до вищих), які спеціалізуються на ритмічному вихованні, а також висвітленням масштабів розвитку концепції Далькроза його послідовниками у сучасному естетичному вихованні, а також у хореографічній підготовці.

У сучасній мистецькій педагогіці наголошується на важливості музичного виховання, бо допомагає формувати різносторонню і гармонійну особистість. Його завдання – стають загальне виховання та розвиток здібностей дитини засобами музичного мистецтва, за допомогою музичної активності, а також формування її музичної та хореографічної культури. У XX ст. у формах, засобах і методах музичного виховання помітним став вплив багатьох концепцій сучасної психології та педагогіки, перед усім ідея активної школи, теоретичними основами якої стали:

- принцип природовідповідності та ідея вільного виховання Жан-Жака Руссо (J. J. Rousseau)[1] [26, с. 17];
- педагогічна теорія Джона Дьюи (J. Dewey), в якій робиться наголос на учінні через діяльність, що грунтується на спонтанних інтересах й особистому досвіді дітей;
- "техніки" Селестина Френе (C. Freinet), які орієнтуються у навчально-виховному процесі на інтереси та потреби дитини, а у методах опираються на проблемне навчання;

[1] Польський професор Ян Зборовський зазначив: "Руссо став прекурсором принципу спонтанної активності процесу навчання".

- теорія автогенетичного розвитку дитини, що стимулюється, керується та підтримується педагогічною діяльністю, створена Жаном Піаже (J.Piaget);
- теорія учіння засобами наслідування та гри;
- психологія особистості, на думку багатьох представників якої музичне виховання має становити інтегральну частину загального процесу навчання та виховання;
- сучасна естетична й соціологічна думка.

Еміль Жак-Далькроз був одним з перших педагогів ХХ ст., який помітив можливості музично-ритмічного виховання для формування позитивних рис людської особистості. Система музично-ритмічного виховання швейцарського педагога та композитора, його концепція розвитку особистості "у русі, методом руху та через рух" стала протилежністю традиційній "співацькій" концепції музичного виховання, відповіддю на однобокий інтелектуалізм навчання музики в школі, коли тіло перебуває у бездіяльності. Проте головним у пошуках Далькроза, який прагнув виховувати особистість через залучення до мистецтва і тим самим збагатити її духовне життя, була гуманістична спрямованість.

Ідеї Далькроза перегукуються з ідеями народної школи Й. Песталоцці та його учня Х. Негеля, психологічною теорією сценічного руху А. Дельсарта, теорією ритму Луссі, концепцією вільного танцю А. Дункан і популярною на зламі XIX–XX ст. шведською гімнастикою. Так виникла нова музично-педагогічна дисципліна – "ритмічна гімнастика". Збагачена так званим plastique animée (жести та пози, що походять від грецьких взірців, взяті з щоденного життя тощо), а також поглиблена з педагогічного боку (вплив активної школи та нового виховання Е. Клапаред (E. Claparède) та О. Декролі (O. Decroly)), ритміка Далькроза поширилася у музичному вихованні і в професійній підготовці акторів і танцюристів,а сьогодні входить також до складу загальновиховних програм, застосовується в музичній терапії, спеціальній педагогіці, руховій реабілітації та інших сферах лікування.

Серед концептуальних засад системи музичного виховання Жак-Далькроза назвемо такі:

- зв'язок теорії та практики, мисленнєвої і чуттєвої сфер особистості, психофізичного й інтелектуального розвитку;
- випереджальний характер практичного навчання;
- першочерговість розвитку музичного сприймання, накопичення досвіду слухання музики;
- повернення процесу музичного виховання емоційності та розвиток справжньої музичності;

• розвиток музичних здібностей засобами ритму.

Розглянемо їх детальніше.

Ритміка виникла у процесі пошуків Далькрозом найефективніших способів формування почуття ритму, розвитку вразливості на елементи музики, а також музичної уяви. За результатами своєї педагогічної діяльності Жак-Далькроз дійшов висновку, що головними недоліками традиційної методики підготовки музиканта є ізольованість видів діяльності й поділ процесу осягнення музики на низку навчальних дисциплін, позбавлення музичного виховання його сутнісної основи – емоційності. Опираючись на свій досвід викладання в консерваторії, він зазначив: "Курс навчання гри на фортепіано не контактує з курсом навчання гармонії, який не пов'язаний з курсом історії музики. Остання ж не звертається до загальної історії народів і окремої особистості… Не існує зв'язків у навчанні… Кожний професор обмежується своєю вузькою сферою, дуже мало спілкуючись зі своїми колегами, що спеціалізуються в інших сферах музичної науки" [3, с. 197].

Найважливіша позитивна якість системи Жак-Далькроза – її здатність стимулювати процес самопізнання особистості, розвиток її творчого потенціалу як бази для комунікації та експресивного самовираження. Людина пізнає музику через співвіднесення її з власною істотою, але одночасно пізнає себе в співвіднесенні з музикою, верифікуючи свої думки й емоції. Креативна особистість не обмежується тільки повтором сталих взірців, але, маючи свідомість своїх звичок, емоцій та поставлених цілей, прагне до перетворення існуючої реальності. З одного боку, надмірна технізація життя перешкоджає розвитку творчої позиції особистості, з іншого – отримання інформації з навколишнього світу потребує від неї неустанної перевірки значущого змісту в процесі творчого відбору. Концепція Далькроза повністю враховує необхідність формувального впливу освіти на особистість так, аби через мислення та творчу діяльність вона мала змогу забезпечити собі гідне існування і право до самореалізації.

Ритміка як полісенсорний метод є досконалим видом тренінгу чуттєвої сфери особистості, а також сприяє її інтелектуальному і духовному розвитку. Як музично-рухова дисципліна ритміка використовує музику як чинник, який стимулює й "оцілює" (інтегрує в єдине ціле) всі сфери екзистенції людини. Механізм гармонізації тілесних, психічних і духовних функцій міститься у впливі методу Жак-Далькроза на почуття порядку та внутрішньої рівноваги, без яких креативний розвиток особисті втрачає сенс.

Вихідним пунктом креативності в ритміці стає творчий розум, якому підпорядковується тіло і вразлива душа. Саме в цьому і міститься сутність

глибоко гуманістичної концепйії творця ритміки Еміля Жак-Далькроза. Ритміка, ґрунтуючись на рухах, які випливають з музики, активно використовує різноманітні чуттєві органи, послуговуючись мовою звуків, форми та кольору. Всеохопленим і різнорідним є вплив на уяву особистості, яка активно розвивається у взаємодії музичної, рухової і пластичної сфер. На думку Далькроза, ця метода не тільки виконує виховну роль, але перед усім спроможна підготувати особистість до активної діяльності в межах інших художніх дисциплін [18, с. 9–10].

Суттєве значення для формування соціальних відносин у ритміці має груповий характер занять. Робота в групі формує вміння проводити діалог, даючи особливий шанс тим особам, які мають проблеми з невербальною комунікацією.

Головна засада концепції Еміля Жак-Далькроза – нерозривний зв'язок теорії та практики, мисленнєвої і чуттєвої сфер особистості. Автор системи ритмічного виховання наголошував, що саме формування психофізичної вразливості особистості слугує основою досягнення гармонії між тілесною, інтелектуальною та духовною сферами.

Тому особливої уваги заслуговує той факт, що через ритмічні вправи відбувається не тільки тренінг опорно-рухового апарату, а й удосконалюється функціонування всієї нервової системи. На думку Далькроза, саме музика з її специфічною ритмічною організацією є найефективнішим інструментом удосконалення людини, оскільки "музика є значною психічною силою", яка "через свою здатність збуджування і упорядкування спроможна врегулювати діяльність всіх … життєвих функцій"[18, с. 40].

Базовим для концепції Далькроза можна вважати таке її положення: практика має випереджати теорію, правила якої треба давати учням тоді, коли вони вже досвідчили на собі явища, з яких ці правила виведені. Далькроз зазначав: "метою мого викладання є приведення учнів до того, щоби вони могли після закінчення свого навчання сказати не "я знаю", але "я відчуваю", а після цього розбудити у них прагнення висловлюватися. Уся моя система будується на музиці, тому що музика є потужною психічною силою, яка виникла в результаті нашої духовної діяльності і самовираження, яка завдяки своїй здатності спонукати й регулювати може впорядкувати нашу життєдіяльність" [21].

Важлива засада концепції Далькроза – першочерговість розвитку музичного сприймання дитини, її вміння слухати музику. Повернення процесу музичного виховання емоційності та розвиток справжньої музичності можливі, на думку Далькроза, лише на шляху естетичного осягнення музики та її

виражальних засобів. Він вважав, що найважливіше у музичному навчанні – попереднє і супутне осягнення музики, виховання музичності неможливе без чуттєвого музичного сприймання. "Музичне виховання повинно повністю ґрунтуватися на слуханні або у будь-якому разі на сприйманні музичних явищ" [3, с. 196]. Лише повноцінне слухове сприймання закладає основу музичності дитини, тільки на цій основі можливе навчання і подальший музичний розвиток. Педагог стверджував, що марно починати навчання дитини гри на музичному інструменті, до того як виявляться природні або набуті почуття ритму і звука.

Далькроз прагнув до виховання музичності як першооснови музики, до відновлення триєдності музики, слова та руху як засобу формування гармонійно розвинутої особистості. Розвиток у дітей лише репродуктивних, наслідувальних здібностей він вважав неприпустимим. Педагог помітив, що діти значно легше запам'ятовують пісню, коли спів супроводжується рухом. Узгодженість рухів із ритмом музики викликає у них особливу радість, естетичне задоволення, відчуття розкутості та свободи.

Саме тому Далькроз почав використовувати у безпосередньому зв'язку з музикою, її темпом, ритмічним рисунком, фразуванням, динамікою та штрихами спеціальні вправи, до яких входили найрізноманітніші рухи. Уміння швидко включатися у рух, переривати або змінювати його виховувалося через вправи, покликані формувати швидку реакцію. О. Ростовський вважає важливою думку Еміля Жак-Далькроза про те, що м'язи та нервова система мають бути привчені до відтворення різноманітних ритмічних рухів, а вухо – здатним правильно сприймати музику, яка дає поштовх цим рухам [12, с. 159].

За ствердженням Далькроза, розвиток музичних здібностей має відбуватися засобами ритму. Будь-який ритм – це рух, а рух має матеріальну основу. Рухи малої дитини лише тілесні і часто несвідомі, тоді як наша свідомість складається з матеріалів фізичного досвіду. Вносячи порядок у рухи дитини, виховуючи в ній почуття ритму, ми готуємо її до життєвої і, зокрема, музичної діяльності. Наш слух, голос і тіло перебувають у прямій залежності одне від одного і від наших душевних якостей. У ритміці Жак-Далькроза вихідним пунктом стала саме музика, оскільки виразні рухи мали розкривати емоційну сторону музичного твору.

Хоча система ритмічного виховання Е. Далькроза в чистому вигляді спрямована на професійну підготовку музикантів, проте подібно до системи К. Орфа вона має "загальний" характер, оскільки допомагає розвивати та формувати музичні здібності кожної людини, незважаючи на якість цих

здібностей. Це ствердження виникає, з одного боку, з прийняття за основу розвитку почуття ритму, притаманного усім сферам життєдіяльності людини, а з іншого – з теоретичних засад, згідно з якими виховні цілі ставляться на перше місце.

Далькроз наголошував: щоби бути музично освіченою людиною, треба, по-перше, мати слух, тобто бути спроможним запам'ятати звуки і сприймати їхню різноманітну довготу; по-друге, володіти тілом, здатним відтворювати звуки та їхню тривалість. "Якщо піаніст ніколи не мав суто тілесних відчуттів ритмічних тривалостей, якщо ці відчуття не проникли в усе його єство, не впливали на діяльність його членів і органів дихання, то він не має уяви про значення акценту, про всі явища, пов'язані з різним розподілом у часі й просторі нашої сили м'язів і їхнього впливу на ритмічну вразливість виконання… Ми сприймаємо музику тільки вухом, але не відчуваємо її всім тілом, не здригаємось від її могутності, ми відчуваємо лише слабке відлуння її справжньої суті" [11, с. 125]. Не турбуючись, як інші педагоги, про розвиток техніки, віртуозності, Жак-Далькроз виховував музичність як першопричину музики, вважаючи неприпустимим, коли, наприклад, вся увага вчителя-інструменталіста спрямована на розвиток в учня наслідувальних здібностей. Педагог був переконаний, що сама по собі гра на музичному інструменті дуже слабо впливає на слухові органи і мозок малоздібних дітей.

На думку Зофії Буровської, "концепція Далькроза виявляє максималізм з погляду педагогіки, тому що прийняті нею форми активності, з опорою на відселекційований та відповідно підібраний музичний матеріал, створюють можливості широкого виховного впливу. Отже, ефекти музичного виховання, що не є оптимальними з естетичного погляду, можуть бути оптимальними з точки зору виховання" [17, с. 31].

Отож,головними засадами концепції Еміля Жак-Далькроза став нерозривний зв'язок теорії та практики, мисленнєвої і чуттєвої сфер особистості, психофізичного й інтелектуального розвитку, де практичне навчання мала випереджувальний характер. Важлива засада концепції Далькроза – першочерговість розвитку музичного сприймання дитини, її вміння слухати музику. Повернення процесу музичного виховання емоційності та розвиток справжньої музичності можливі, на думку Далькроза, лише на шляху естетичного осягнення музики та її виражальних засобів, а найефективнішим засобом розвитку музичних здібностей є ритм.

Базові компоненти системи музично-ритмічного виховання

Система музичного виховання Еміля Жак-Далькроза містить три взаємопов'язані базові компоненти – ритміку, сольфеджіо, імпровізацію. Ритміка виконує головну роль, відтворюючи музичний розвиток за допомогою рухів тіла. Саме тому методику Далькроза в цілому називають ритмікою. Сольфеджіо формує слух, на підставі якого удосконалюється вокальна і рухова діяльність особи. Імпровізація не тільки активізує музиканта під час співу та руху, й стає основною формою оволодіння музичними інструментами.

Тісний взаємозв'язок і взаємовплив базових компонентів системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза – ритміка (евритміка), сольфеджіо, імпровізації – має свою специфіку залежно від типу та рівня освіти, а також цілей навчання. На першому, елементарному рівні, на якому відбувається масове музичне виховання, ритміка виступає новою і, по суті, головною ланкою музично-педагогічної системи Далькроза, надаючи їй специфічних рис. У ній виявляються глибинні витоки, які беруть початок в античній (синкретичній) системі естетичного виховання.

На другому рівні, де провідним стає професійно орієнтоване навчання, значна увага приділяється сольфеджуванню. У системі Далькроза сольфеджіо спрямовувалося на розвиток досконалого музичного слуху, набуття музичної грамотності, під якою розумілося вміння "бачити те, що чуєш, чути те, що бачиш". Далькроз розширив межі традиційного сольфеджіо, доповнивши його ритмічно-руховою діяльністю. На третьому, професійно-музичному рівні провідними стають фортепіанна імпровізація та пластично-рухова інтерпретація музичних творів.

Оскільки сприймати музичні твори пересічному слухачеві заважає абстрактна часова природа, то **ритміка** стає тлумачем, перекладаючи звуковий ряд на мову жестів. Серед усіх елементів музичної мови Е. Жак-Далькроз обирав ритм як елемент однаково властивий і музиці, і рухам тіла. Проте метою ритміки є не тільки і не стільки опанування ритму, скільки "охоплення" музики як цілісного явища.

Крім метроритмічного тренінгу в чистому вигляді, існує більш комплексний вид вправ, які спрямовані на розвиток музичної експресії руху. Зауважимо, що ритміка формує специфічний тип рухів, які повністю підпорядковані музиці, а їхня експресія спрямована на передачу всіх нюансів музичного розвитку. Саме в цьому полягає різниця між рухами в ритміці та

танцювальними рухами. Хореограф трактує музику як тло танцювального дійства, а далькрозовець розглядає музичний твір як сценарій всієї рухової діяльності, мета якої – інтерпретація змісту, форми, відтворення стильових особливостей конкретної музики.

Розвиток музичної експресії руху відбувається за допомогою таких вправ: віддзеркалення у рухах музичного розвитку динаміки, агогіки, артикуляції, тембрів; віддзеркалення у рухах форми мелодичної лінії, музичних фраз; рухові імпровізації. Всі ці вправи розвивають надзвичайну координацію рухів, а також вміння миттєво гамувати та розпочинати заново рухову діяльність. Вони формують відчуття свого тіла в часі і просторі, роблять його вразливим до всіх взаємозв'язків між ними. Найскладніші вправи пов'язані з передачею рухами не тільки ритмічного малюнка, а й метричних долей різної ваги.

Мета всіх вправ – опанувати пластику руху. Вони реалізуються на підставі імпровізації, що становить базу креативності в ритміці, а також, за образним висловом Леона Шилера, "дозволяють музиці осягнути свою шляхетну міць" завдяки перетворенню на "форму в просторі"[19, с. 121].

Другим компонентом системи музичного виховання Еміля Жак-Далькроза стало **сольфеджіо**, оскільки без досконалого музичного слуху неможливо досягнути інтеграції пластики руху з музикою. Для Далькроза вихідним пунктом формування музичного слуху були різноманітні музичні лади з різною послідовністю тонів і півтонів. Для формування абсолютного слуху Далькроз створював складні вправи, що не асоціювалися з народною, популярною, а також класичною музикою. Проте найефективнішими виявилися його вправи щодо розвитку релятивного слуху, хоча, враховуючи значний рівень складності, вони більше придатні для застосування у професійній підготовці музикантів.

Спосіб формування якісного музичного слуху у методі Далькроза ґрунтується на моторній активності, на поєднанні співу та руху. Варто використовувати всі методи і досвід, здобуті студентами на заняттях із ритміки. Як і ритміка, сольфеджіо побудовано на імпровізації [22, с. 116].

Особлива методика навчання сольфеджіо є результатом пошуків Далькрозом ефективних шляхів формування внутрішнього музичного слуху, а також розвитку звукової та музичної уяви через вправи, які формують абсолютну, релятивну та функціональну (ладогармонічну) свідомість звука. Активне формування слуху відбувається не тільки у процесі читання нот голосом (традиційна методика), а й тісно пов'язано з розвитком емоційної вразливості, пам'яті, музичної уяви. Варто підкреслити саме слово "ак-

тивне", тобто таке, що потребує постійної уваги, швидкої реакції, чинної участі особистості всією своєю істотою (тілом, емоціями, думками та волею) у вправах. Йдеться про використання на заняттях з сольфеджіо всіх можливих реакцій людини на музику, а особливо на метроритм: ходіння, плескання, стукання, тупотіння, мовлення, співання тощо. І все це для того, щоб збагатити уяву особистості та сформувати відповідні психомоторні реакції.

Останнім елементом системи музичного виховання Еміля Жак-Далькроза стала **імпровізація**, яка не тільки слугує базою для рухової і вокальної активності музиканта в рамках вже розглянутих компонентів, а й є методом опанування мистецтва гри на фортепіано.

Еволюція систем художнього виховання у ХХ ст., враховуючи музичне, а також розвиток форм руху, сучасного танцю, різноманітність композиторських технік, які часто видаються взаємовиключними, використання еволюції метроритмічного чинника тощо зумовили не тільки необхідність виділення в структурі ритміки більшої кількості елементів, а й потребу запровадити у процес вивчення методики Далькроза більшу кількість спеціальних предметів, спрямованих на одну конкретну проблему. Прикладом може бути авторська програма фортепіанної імпровізації Александри Біліньської з Музичної академії ім. Кароля Шимановського (м. Катовиці, Польща), в межах якої студенти вчаться імітувати різноманітні музичні стилі й композиторські техніки.

Говорячи про можливість впровадження фортепіанної імпровізації у підготовку хореографів, варто згадати, що сутність інструментальної імпровізації в системі Далькроза полягає у реалізації під час гри на фортепіано різних "ритмічних тем" – ритмічних послідовностей, які опираються на гармонічну функціональність. Хореографам треба займатися цими вправами, коли вони навчаються гри на фортепіано, щоб потім користуватися набутими навичками на практичних музично-ритмічних заняттях, нагромаджуючи досвід проведення уроків ритміки для рольової гри "вчитель-учні".

Доречно буде згадати й про іншу форму імпровізації, коли студенти створюють ритми згідно з рекомендаціями педагога. Його директиви мають окреслювати загальні межі імпровізації, а також визначати поодинокі елементи очікуваної праці студентів, блискавичну зміну за командою педагога, наприклад;

створення двох фраз, відокремлених цезурою;
створення кількох тактів зі зміною метроритму;
створення кількох тактів із використанням синкопи;
впровадження варіаційних змін ритмічної теми тощо.

У цьому випадку свобода, яка є іманентною властивістю імпровізації, стосується здебільшого можливості створення елементів, їх застосування, а не підбору.

У первинному задумі ритміка, разом із формуванням слуху та імпровізацією, становила нерозривну цілісність. На практиці концепція зазнала змін, головно з огляду на відокремлення мети у сфері кожної з перерахованих дисциплін. Не відкидаючи педагогічних можливостей формування слуху та імпровізації, ритміка стала тією дисципліною, яка має на меті цілісний вплив на розвиток особистості. Одночасно інші дві дисципліни (сольфеджіо та імпровізація на фортепіано) у зв'язку з високим рівнем складності навчального матеріалу, необхідністю мати професійні навички гри на фортепіано та розвинений музичний слух, можна зачислити до переліку навчальних предметів, характерних для спеціальної музичної підготовки.

Треба пам'ятати, що імпровізація як базовий компонент системи Далькроза існує не тільки у вигляді окремого виду діяльності – фортепіанної імпровізації. Імпровізаційними мають бути будь-які дії під музику. Саме вона стає дієвим чинником у стимуляції розвитку креативних позицій особистості, вдихає життя у стандартні ритмічні вправи і є чинником, який впливає на розвиток фантазії та творчої уяви. Вміння художньо висловлюватися дає змогу інтегрувати мистецтво з життям і тоді креативний діалог з навколишнім середовищем стає способом існування молодої людини.

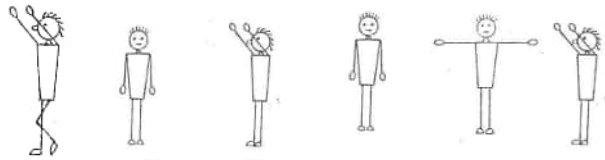
Класичні ритмічні вправи Далькроза. Реалізація темпоритму (теоретичний аспект)

До складу класичних ритмічних вправ Е.Жак-Далькроза входять: рухова реалізація музичного ритму і ритмічна реалізація музики, вправи на формування ритмічних фраз, вправи на збільшення і зменшення ритмічних тривалостей (агментація та димінація), їхня рухова реалізація, вправи на незалежність і координацію рухів, слухові вправи, імпровізація, диригування, ритмічне заповнення, вільні вправи, рухова інтерпретація елементів музики. Основу реалізації ритмічного руху становлять рухові схеми, окремі для рук і ніг. Руки зазвичай відтворюють музичний метр (тактування), а ноги – ритмічний малюнок.

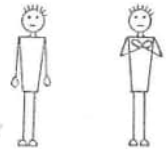
Рухи рук. Вихідна позиція (підготовка до тактування). Вагу тіла перенесено на праву ногу, ліву трохи зігнуто, дещо відставлено назад. Руки й долоні простерті догори.

Перший і останній рух у тактуванні за будь-якого метра є однаковим. Перший рух – енергійне опускання рук донизу. Останній рух – піднесення рук догори (до вихідної позиції).

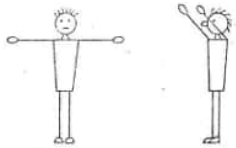
Дводольний метр.
Перший рух.
Останній рух.



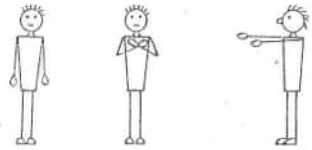
Тридольний метр.
Перший рух.
Прямі руки розставлені убік.
Останній рух.



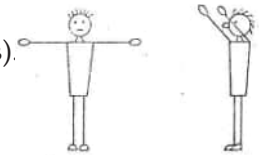
Чотиридольний метр.
Перший рух.
Перехрещення рук на грудях
(лікті спрямовані униз).
Прямі руки розставлені убік.
Останній рух.

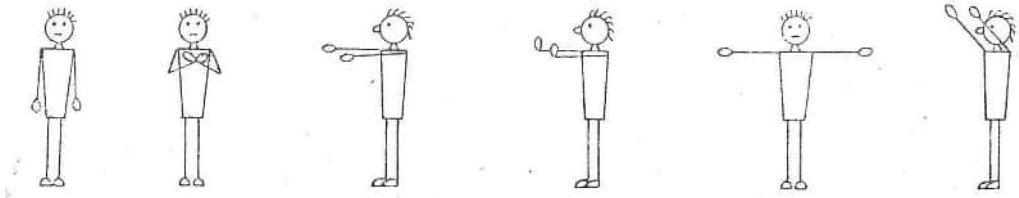


П'ятидольний метр.
Перший рух.
Перехрещення рук на грудях
(лікті спрямовані униз).
Прямі руки вперед.
Прямі руки розставлені убік.
Останній рух.



Шестидольний метр
Перший рух.
Перехрещення рук на грудях (лікті спрямовані униз).
Прямі руки вперед долонями донизу.
Прямі руки вперед долонями догори.
Прямі руки розставлені убік.
Останній рух.





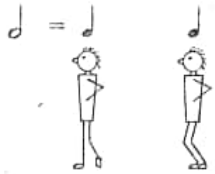
Далькроз також впровадив реалізацію семи й більше метричних долей. Без змін залишаються рухи 1–4 (один-чотири), як у тактуванні на 6 долей, а

також два останні рухи. Між четвертим і двома останніми рухами повторюються рухи, починаючи від другого. Оскільки семидольний і складні метри не використовують у школі, ми не подаємо відповідні схеми.

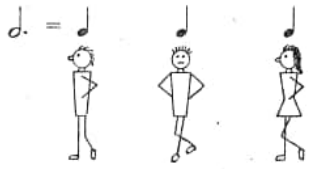
Рухи ніг. Основною ритмічною тривалістю, з якої розпочинається процес навчання, вважається четвертна. Вона є взірцем, мірою, за якою вираховується час звучання відповідно коротших та довших тривалостей.

Четвертна реалізується маршовим кроком.
Восьма у два рази швидше від кроків четвертними.
Шістнадцята у чотири рази швидше, ніж кроки четвертними.

Половинна (дві метричні одиниці).
На "раз": крок лівою ногою вперед.
На "два": ліва нога ледве зігнута, на неї переноситься вага тіла.



Половинна з крапкою (три метричні одиниці).
На "раз": крок лівою ногою уперед.
На "два": згинання лівого коліна й одночасне перенесення прямої правої ноги перед лівою (відбувається легке перехрещення ніг), вага тіла на лівій нозі.
На "три": розпрямити ліву ногу, права нога залишається легко зігнутою в коліні, пальці прямої стопи торкаються підлоги.



Ціла (чотири метричні одиниці).
На "раз": крок лівою ногою уперед.
На "два": згинання лівого коліна й одночасне перенесення прямої правої ноги перед лівою (відбувається легке перехрещення ніг), вага тіла на лівій нозі.
На "три": розпрямити ліву ногу, одночасно праву розпрямити та перемістити убік.
На "чотири": права нога легко зігнена в коліні, приставити до лівої, пальці прямої стопи правої ноги торкаються підлоги.

Ціла з двома крапками (п'ять метричних одиниць).

На "раз": крок лівою ногою уперед.

На "два": перенесення прямої правої ноги перед лівою (відбувається легке перехрещення ніг), вага тіла на лівій нозі.

На "три": зігнути ліву ногу.

На "чотири": розпрямити ліву ногу, одночасно праву перемістити убік.

На "п'ять": праву ногу легко зігнену в коліні, приставити до лівої, пальці прямої стопи правої ноги торкаються підлоги.

Ціла з крапкою (шість метричних одиниць).

На "раз": крок лівою ногою уперед.

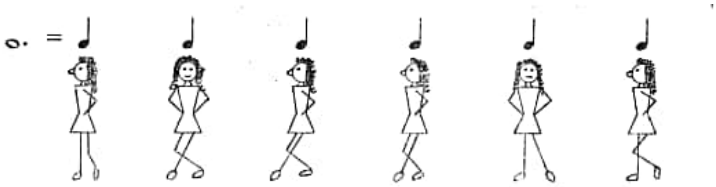
На "два": перенесення прямої правої ноги перед лівою (відбувається легке перехрещення ніг), вага тіла на лівій нозі.

На "три": зігнути ліву ногу.

На "чотири": не до кінця розпрямити ліве коліно.

На "п'ять": розпрямити ліву ногу, одночасно праву перемістити убік.

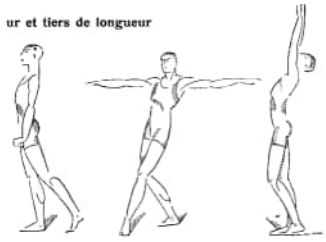
На "шість": праву ногу легко зігнену в коліні, приставити до лівої, пальці прямої стопи правої ноги торкаються підлоги.



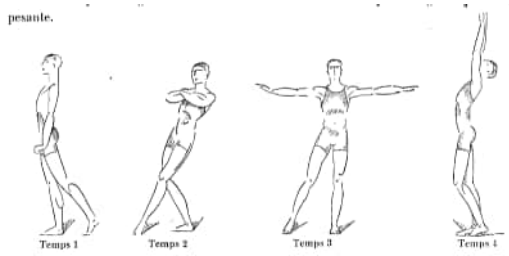
Поєднання тактування та тривалостей довжиною в цілий такт

У розмірі 2/4

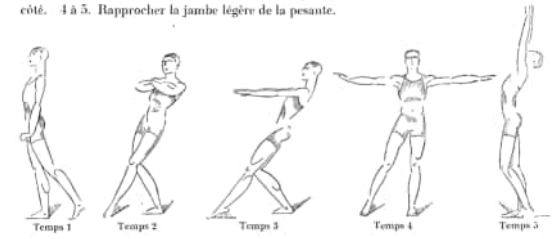
У розмірі 3/4



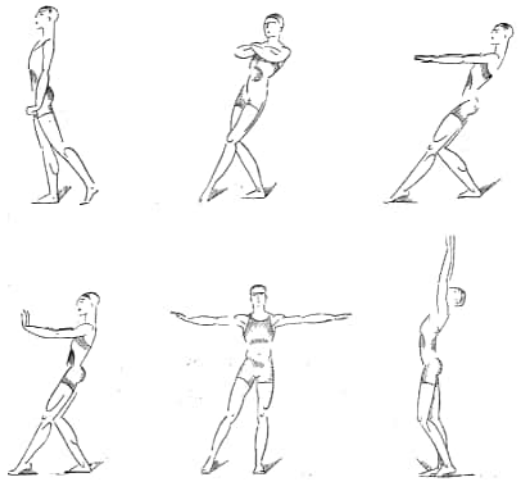
У розмірі 4/4



У розмірі 5/4



У розмірі 6/4



Відображення паузи. Піднесення догори зігнутої в коліні ноги. Пальці прямої стопи віддалені від підлоги приблизно на 10 сантиметрів. Паузу виконує та нога, яка готується до кроку.

Виконання тривалостей, утворених лігою. Подовження ритмічних тривалостей не змінює основні рухи, а вносить деяке доповнення на час тривання самого подовження. Ритмічні тривалості подовжені за допомогою *ліги* (коротші за половинну) відображуються виставленням прямої ноги вбік і дотиканням підлоги великим пальцем витягнутої стопи.

Крапка біля паузи відображується рухом вертикально витягнутої стопи, яка торкається підлоги. Вихідною позицією є "позиція паузи", до якої нога одразу ж повертається.

Поєднання восьмої з крапкою зз дрібнішими тривалостями (пунктирний ритм) виконується за допомогою підскоків, які припадають на коротшу тривалість.

Затакт виконують крокуючи назад. Кількість кроків залежить від кількості нот у затакті. Під час останнього кроку одночасно підноситься друга нога, зігнута в коліні (приготування до виконання кроків уперед, що припадають на першу сильну долю такту).

Далькроз допускав й інший спосіб відображення ритму, а не тільки за допомогою таких самих рухів ніг, якими відображаються тривалості, що заповнюють такт. Також ритмічні теми можна виконувати за допомогою спеціальних рухів рук, ніг, голови, корпусу.

Синкопа. Ритмічні групи, в яких фігурують синкоповані ритми, відображуються як і інші групи, за допомогою ніг, у яких кожний крок триває стільки, скільки тягнеться тривалість. Їхній спосіб виконання дещо відрізняється від того, з яким ми вже ознайомилися.

Крок уперед лівою ногою	Крок уперед правою ногою; ліва нога готується поставити стопу, пересуваючи її ззаду на перед	Закріплення позиції лівої ноги; права нога, подібно до лівої перед цим готує наступний крок	Закріплення позиції правої ноги; ліва нога готує наступний крок	Закріплення позиції лівої ноги	Крок уперед

Методика музично-ритмічного виховання

Ритмічна реалізація музики передбачає наявність у виконавця складного комплексу психофізіологічних зв'язків, які формуються систематичними вправами, що постійно ускладнюються. Далькроз стверджував, що для того, аби точно відтворити ритм, не вистачить "схопити" його інтелектуально і мати натренований м'язовий апарат. Передусім потрібно набути швидкої реакції тіла на накази мозку, який аналізує та визначає дії. Усі вправи ритміки мають на меті розвивати вміння концентруватися і підготувати тіло і

психіку до активної позиції в очікуванні наступних вказівок, до свідомого проникнення у несвідоме, підвищення підсвідомих здібностей. Всі ритмічні вправи треба спрямовувати на формування численних рухових навичок, засвоєння рухів, на досягнення максимального ефекту за умови мінімального зусилля аби у такий спосіб задовольнити розум, зміцнити волю та відновити гармонію й лад в організмі.

Рухова реалізація музичного ритму і пластична (рухова) інтерпретація музичних творів у системі Е. Жак-Далькроза опираються на групу постійно повторюваних вправ, із зростаючим рівнем складності. Нагадаємо їх.

Маршування, яке відтворює пульс музики з тактуванням чи без нього.

Вправи на виділення фраз за допомогою жестів і рухів.

Вправи на збільшення і зменшення ритмічних тривалостей, які входять до складу ритмічних тем[1] (агментація та димінація).

Вправи на рухову реалізацію змінних метрів.

Вправи на релаксацію (дихальні вправи).

Вправи, які сприяють формуванню незалежності рухів (так звані дисоціаційні вправи).

Вправи на гальмування -збудження (інгібіційно-інцитаційні).

Слухові вправи.

Вправи на імпровізацію.

Вправи на диригування.

Вправи у сфері ритмічного багатоголосся (contrepoint plastique).

Вільні вправи.

Розглянемо деякі з класичних ритмічних вправ високого рівня складності.

Іскорка

Має на меті налаштувати учнів на заняття, активне слухання музики, активізувати увагу та м`язи, налагодити контакт у групі.

Вправа полягає на передачі "іскорки" плесканням у долоні. Саме плескання треба виконувати чітко, із зоровим контактом, додаючи пластику рухів: рука, яка плескає, простягається в напарямі того, кому передається "іскорка", голова та корпус мають повертатися в той самий бік. Сплеск зазвичай відтворює пульс музики, яка звучить або ж у заданому темпі (тільки сильні долі, чвертями, восьмими, усі долі такту і т.п.).

Учні стають у коло. Перші такти музики налаштовують на темп. Ведучий "випускає іскорку", учень, який її "ловить", передає її далі по колу.

Коли плескання стане ритмічним, можна дозволити учням змінювати напрям передавання "іскорки". Це внесе у вправу елемент гри, несподіванки.

Наступним кроком ускладнення вправи може бути передавання "іскорки" через середину кола, що потребує ще більшої уваги учнів, оскільки

[1] Темою в системі Далькроза називається певне метроритмічне угруповання.

тепер напрям плескання довільний. Зазвичай темп виконання цієї вправи через коло вдвічі повільніший від темпу виконання по колу.

Ускладнити вправу можна, поєднавши повільну та швидку "іскорки". Для внесення порядку в гру ведучому (вчителю) бажано застосовувати команди, тобто кодові слова типу ХОП, ЗМІНА.

Ця вправа може допомогти також опанувати учнями простір у поєднанні з нижче описаними вправами "кроки" і "сильна доля".

Красильников. Полька-піцикато.

Кроки

Ця вправа становить один з основних елементів класичних ритмічних вправ. На початковому етапі учні відтворюють кроками тривалості, які утворюють пульс музики, що звучить. Отже, чверті виконують маршеподібними кроками, восьмі – швидкими кроками, подібними до бігу, а половинні – кроки з напівприсіданням на опорну ногу, погойдуючись зі сторони в сторону, щоб відчути, як тривалість "тягнеться".

Спочатку кожну тривалість (вид кроків) опрацьовують окремо. Марш 1–4, 8–10, 17, 18, 19, 55–56, 70–71.

Після опанування кроків на елементарному рівні ця вправа стає частиною інших вправ.

Сильна доля

Опрацьовуючи поняття сильної долі, учні вчаться визначати її, відтворювати, а також визначати її місце у такті. На практиці на сильну долю учні виконують сплеск у долоні перед собою, під час звучання інших долей такту руки розводять в сторони, описуючи вертикальні кола. Чим більше долей у такті, тим поступовішим, повільнішим буде рух рук по колу.

Для відчуття пульсації та визначення кількості долей у такті учні пересуваються (по колу) кроками. На сильну долю робиться крок з більшою опорою, також корпус дещо нахиляється в бік опорної ноги.

Тактування

На початковому етапі занять ритмікою тактування становить окремий вид вправ. Музичний матеріал треба підбирати за методом від простого до складного. Нові схеми тактування впроваджують під ритмічні марші або рівнозначні гармонічні імпровізації, в яких пульс музики дорівнює ритмічному малюнку. Потрібно досягати одноманітного, чіткого виконання основних жестів.

Схеми тактування вводять поступово, не більше однієї за заняття. Після опанування нового матеріалу варто урізноманітнити музичний матеріал за рахунок творів, які мають різний темп, динамічні відтінки, регістрове та

тембральне забарвлення. Характер виконуваних рухів має відповідати музичному образу (експресивний), але завжди має залишатися чітким щодо принципових точок схеми тактування.

Відображення ритму

На початковому етапі навчання потрібно тренувати вміння відтворювати одноманітні ритмові послідовності. Залежно від основної тривалості вправи поділяють на:

крокування четвертними;

пришвидшену ходьбу восьмими;

легкий біг шістнадцятими та іншими дрібними тривалостями.

Відображення пролонгованих тривалостей довжиною звучання в цілий такт.

Наступний етап тренування може залучати відтворення простих ритмічних груп довжиною 2–4 долі. Для кожної схеми тактування використовують свій набір найчастіше використовуваних у музиці ритмічних груп.

Після опанування ритмічних груп можливим стає відображання складніших ритмічних послідовностей. Принцип залучення нових елементів залишається тим самим: від простого до складного.

Варіанти ускладнення вправи:

урізноманітнюючи ритмічність рисунка;

впровадження метро-ритмічних канонів шляхом запізнення на одну та більше долей однієї з рук у схемі тактування;

ритмічні канони вчитель-учні;

ритмічні контрапункти між групами учнів;

включення заданих ритмічних груп у одноманітний рисунок за заданими командами (ХОП, РИТМ і т.п.);

створення тем на заданий ритмічний рисунок;

застосування перемінних метрів у різних варіантах.

Вправа з гімнастичними колами

На підлозі змійкою у шаховому порядку викладають гімнастичні кола. Учні стають у колону по одному. Під час звучання коротких фрагментів учні по черзі відтворюють прості ритмічні послідовності:

восьма-дві шістнадцяті;

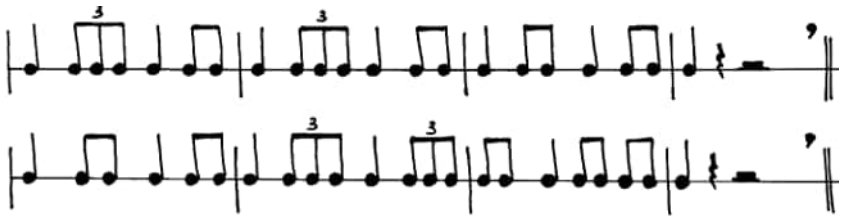
шістнадцяті:

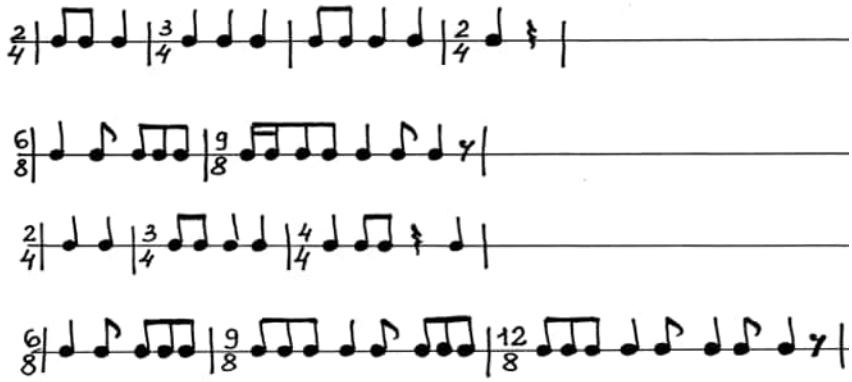
чотири шістнадцяті – дві восьмі;

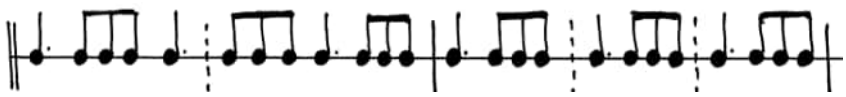
чотири шістнадцяті – четвертна.

Створення "теми", а потім восьмитактового періоду з двох або трьох основних ритмічних тривалостей

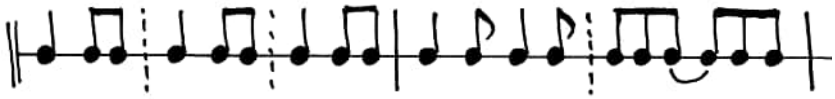
Дві ритмічні тривалості
(цезура виникає на підставі застосування цілої ноти).

Три ритмічні тривалості
(цезура виникає на підставі застосування пауз).

Потрібно ще раз наголосити, що використання цезури завжди спричиняє необхідність зміни жесту і руху у наступній фразі в межах цього періоду.

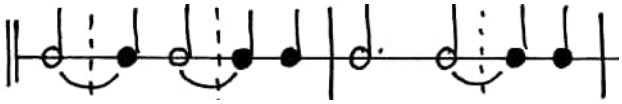
Вправи на рухову реалізацію змінних метрів
Вправи створюють на підставіі зіставлення різних метрів.

Перемінні метри також виникають на підставі різноманітного згруповування ритмічних тривалостей у складених тактах. Наведемо приклади.
Групування 18 ♪ у тактах парних і непарних.

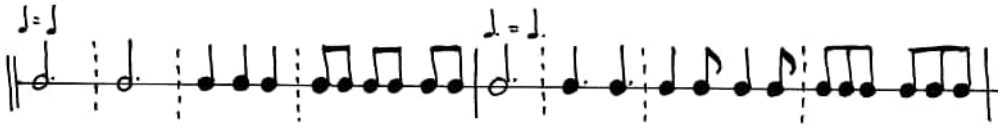


Групування ритмічних тривалостей у розмірі 6/4.

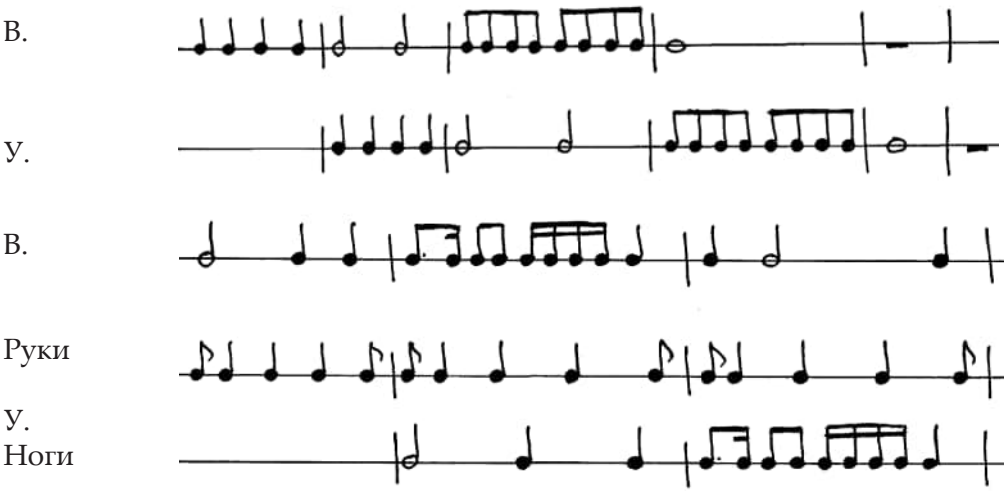


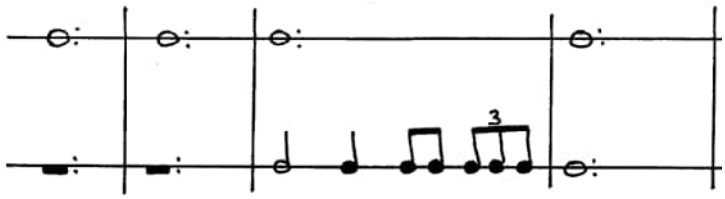
Групування тривалостей у розмірі 7/4.



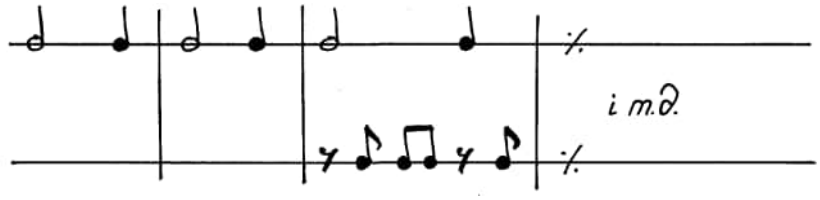
Групування тривалостей у розмірі 12/4 (24/8).

Перемінний метр може спричинити також агментація або димінація поданої теми.

Слухові вправи

Ці вправи ґрунтуються на відтворенні за допомогою рухів тіла темпу та його змін, штрихів і динаміки твору, що виконує вчитель під час вправи. Дещо іншими є вправи, які мають на меті відтворити почутий ритм із запізненням.

Роздроблення ритмічних тривалостей, які грає вчитель



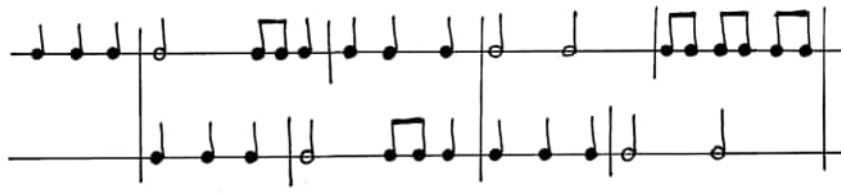
Ритмічне заповнення (восьмими).



Рухова реалізація з запізненням двох різних перемінних метрів

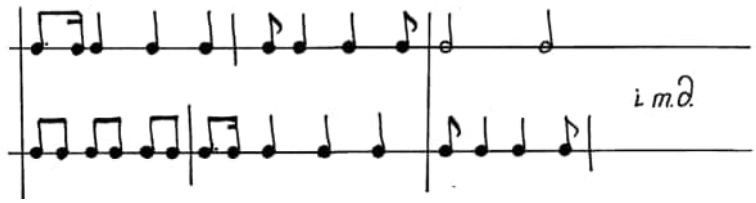
В.

У.



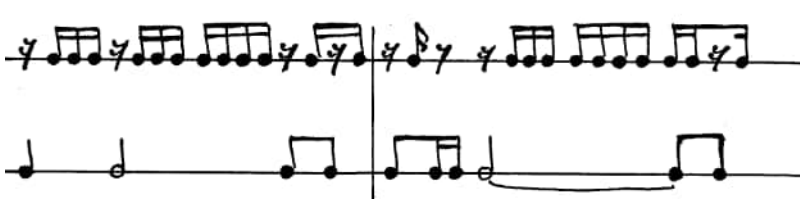
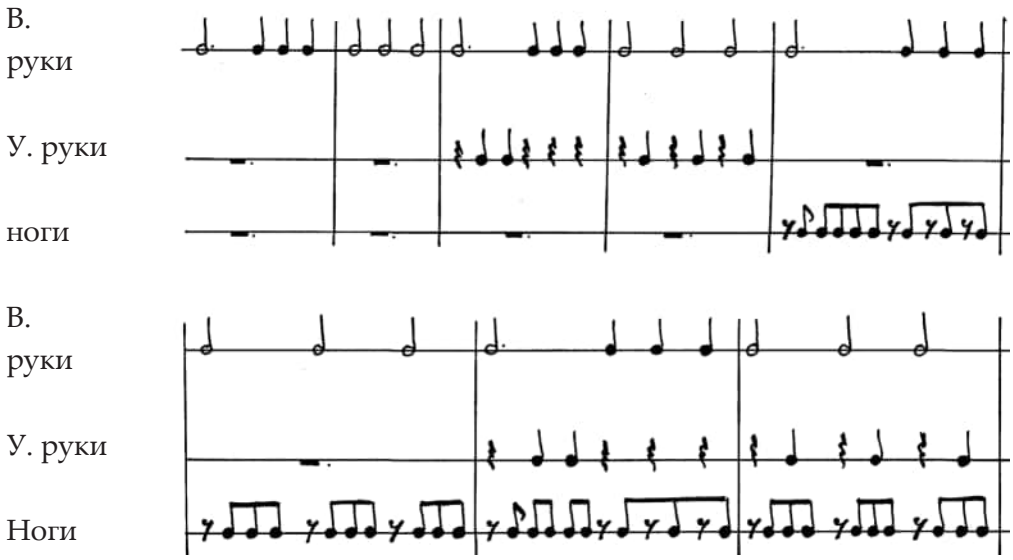
В.

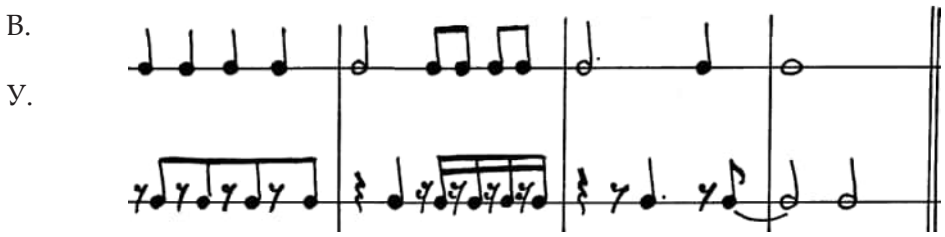
У.



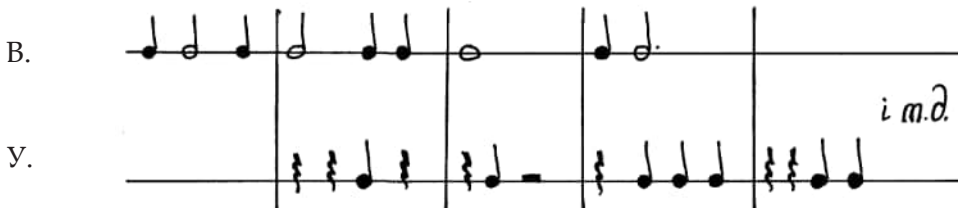
Виконання теми для ритмічного заповнення в ритмі з шістнадцятих

В.

У.

Заповнення двотактової ритмічної теми тривалостями, які становлять половину й одну чверть поданих у темі тривалостей

Заповнення кожної ритмічної одиниці, яку грає вчитель, тривалістю вдвічі коротшою



Ритмічне заповнення з запізненням на один такт

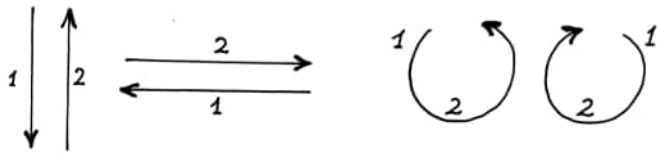


До слухових вправ Далькроз зарахував також рухову реалізацію:

інтервалів;
двоголосся;
різноманітних гармонічних явищ.

Вправи на справність і координацію рухів

Найпростіша вправа – виконання рухів у тому самому напрямі обома руками, рукою і ногою, рукою і головою, головою і ногою. Наприклад,



У руховій реалізації на один рух припадає одна метрична одиниця. Окреслюючи коло – дві одиниці.

Дещо складнішим є виконання рухів одночасно у протилежному напрямі, або ж виконання різних фігур.

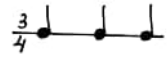
На незалежну координацію виконуваних рухів впливає не лише їхній різний напрям. До цього спричиняється також виконання рухів з різною динамікою, амплітудою та з різним часом тривання.

Типова вправа – реалізація двох видів метра у той самий час обома руками.

Права рука

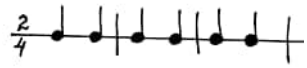
Ліва рука

Права рука

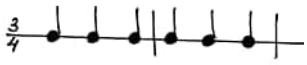


Ліва рука

Права рука



Ліва рука

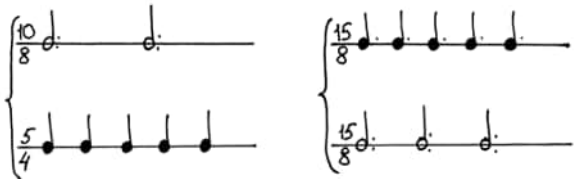


Подібного ефекту можна досягти, виконуючи ритмічні групи у каноні.

До складніших вправ належить виконання двох або трьох рухів проти п'яти.

Права рука

Ліва рука



Незалежної координації можна досягати і в інших вправах.

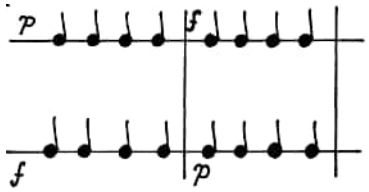
Різна амплітуда виконуваних рухів

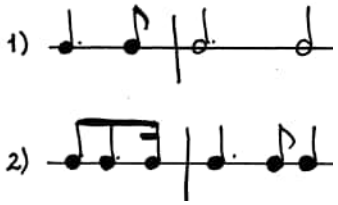
Одна рука, тактуючи від 1 до 6, виконує рухи, поступово збільшуючи їхню амплітуду, а інша рука – ті самі рухи, поступово зменшуючи їхню амплітуду.

Контрастні рухи рук і ніг

Плескання в долоні

Маршування



Виконання ритмічних тем за допомогою рухів рук. Ноги визначають метр маршевим кроком (один крок становить одну метричну одиницю)

Чотири рухи руками

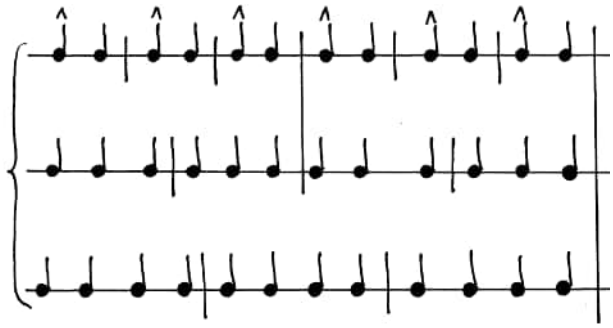
Шість рухів руками

Зіставлення контрастних рухів голови, рук і ніг

Нахиляння та підведення голови

Плескання у долоні

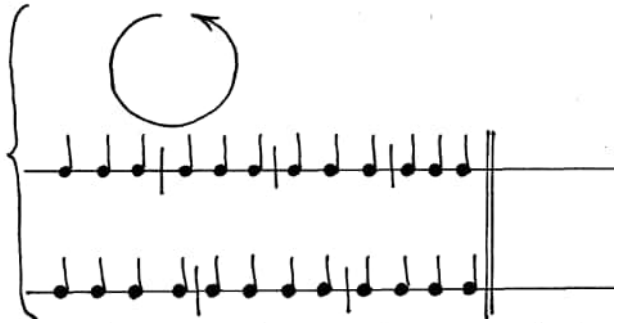
Маршування на місці



Права рука

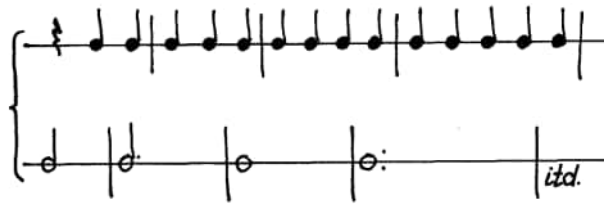
Ліва рука

Маршування на місці



Руки

Ноги



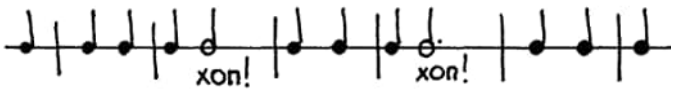
Вправи на стримування-збудження (інгібіційно-інцитаційні)

У цих вправах всілякі зміни, які впроваджує керівник, виконують учні за спеціальним, заздалегідь визначеним сигналом (наприклад, ХОП!). Ці зміни можуть стосуватися:

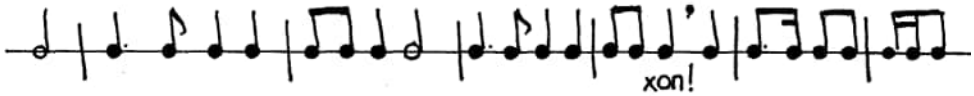
напряму руху;
тактуваня (зміна рук);
зупинки руху (всі інші рухи, аж до наступного сигналу, виконують подумки);
фразування;
виду кроків, підскоків;
часу тривання звуків (агментація, димінація);
метру (зміна головних акцентів);
динаміки;

темпу.
Розглянемо декілька прикладів

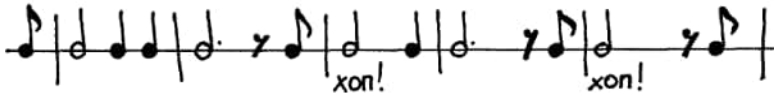
Зміна метра засобом подовження часу тривання звука



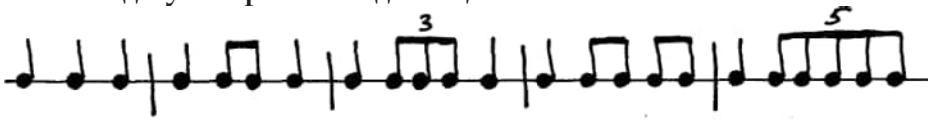
Зміна метра засобом димінації



Зміна метра засобом випускання однієї ритмічної одиниці

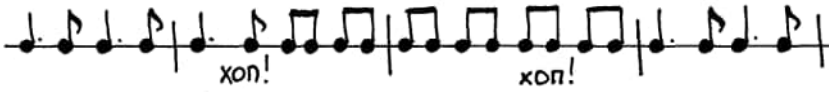


Зміна поділу метричної одиниці

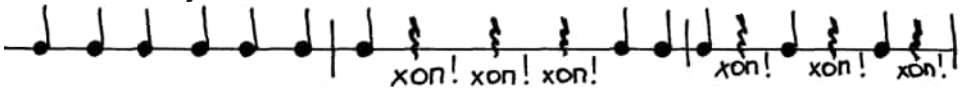


Зміна розміру

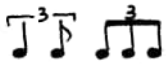
Зміна ритмічних тривалостей

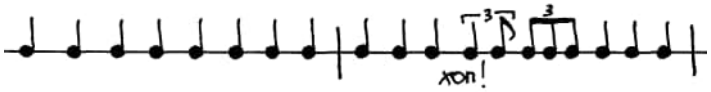


Введення паузи на місці ноти

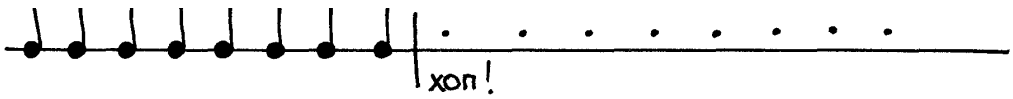


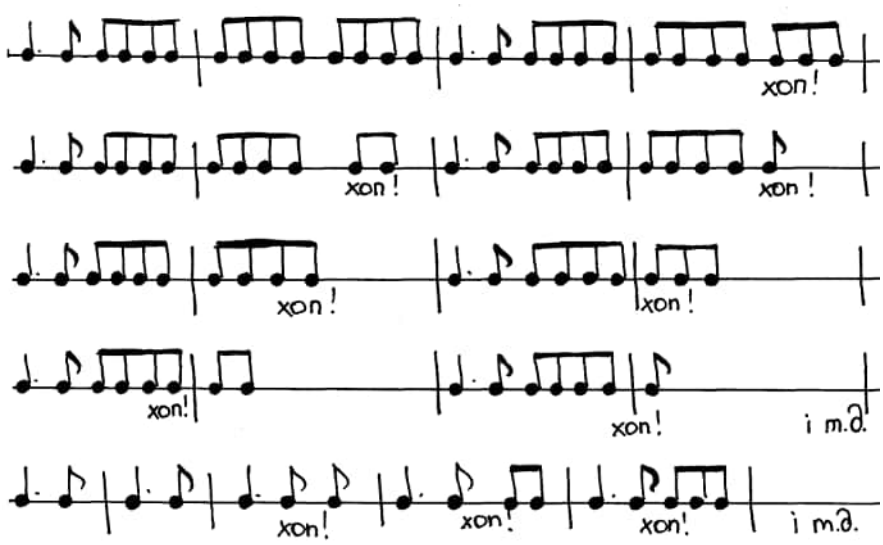
Використання домовленого ритму





Імпровізація ритму



Віднімання та додавання ритмічних тривалостей у поданій темі

3.3. Методи музично-ритмічного навчання та виховання

Кінцевий результат засвоєння курсу ритміки майбутніми вчителями музики та керівниками дитячих хореографічних колективів – використання відповідних дидактичних методів. Визначення методів і форм організації музичного виховання в історії розвитку музичної педагогіки має суб'єктивно довільний характер. Автори, які давали визначення цим категоріям, намагалися пояснювати свої методичні дії словами, що часто не мали чіткого наукового термінологічно-семантичного обґрунтування, і це не дивно.

К.С.Станіславський, який вперше розклав "по полицях" процес навчання акторському мистецтву, писав: "Про мистецтво треба говорити і писати просто, зрозуміло. Мудровані слова лякають учня. Вони збуджують розум, а не серце. Від цього в момент творчості людський інтелект витісняє артистичну емоцію з її підсвідомістю, яким відведена значна роль у нашому напрямі мистецтва"[13, с. 3]. Це висловлювання пояснює той факт, що, даю-

чи визначення деяким поняттям зі сфери виховання й навчання мистецтву, автори використовували термінологію, яка побутувала в практиці їхньої творчої діяльності. Такий підхід призводив до того, що форма організації та методи виховання й навчання при їхньому теоретичному визначенні набули тотожного значення, а іноді змішувалися з видами мистецької діяльності.

Автори одного з останніх російських посібників "Теорія й методика музичного виховання" П.В.Халабузарь та В.С.Попов, вважають, що музичне виховання відбувається тільки у формах музичної діяльності:

слухання музики;

практична творча діяльність (виконавство);

навчальна діяльність (музична грамотність);

громадсько-корисна діяльність, яка виражається активною пропагандою музичного мистецтва [15,с. 6–13].

Відомий український педагог-науковець О.Я.Ростовський визначив основні методи музичного виховання школярів на підставі закономірностей музично-освітнього процесу, серед яких назвемо найголовніші:

виховний вплив музики можливий тільки тоді, коли діти навчаються по-справжньому чути її і роздумувати над нею;

естетичний вплив музики на духовний світ учня можливий тільки тоді, коли музичний твір приносить йому художню насолоду [12,с. 8–10].

Такий підхід розкриває перспективу суб'єктивного (творчого) визначення та застосування методів музичного виховання, враховуючи конкретний зміст музичного матеріалу, який пропонують учням для ознайомлення та вивчення.

Відповідно до умов сучасного педагогічного процесу і загальноприйнятих вимог О.В.Михайличенко розподіляє загальні методи музичного виховання на такі групи:

методи формування музично-естетичної свідомості;

методи організації музично-естетичної діяльності та формування досвіду практичної музичної творчості;

методи стимулювання практичної музичної діяльності;

методи музичного самовиховання [9,с. 133–134].

На нашу думку, всі ці методи органічно вписуються у методику ритмічного виховання Далькроза.

Польський дослідник Ян Зборовський запропонував свою класифікацію загальних педагогічних методів, зазначаючи, що у навчальному процесі застосовують методи, які допомагають опанувати новий матеріал, закріпити та перевірити результати навчання. На його думку, найрізноманітнішими є

перші з них, а критерієм для їхньої класифікації стає місце (позиція) учня у процесі учіння [27, с. 122]. Опираючись на цей перелік, Зофія Буровська, яка адаптувала на польському ґрунті методику Далькроза, визначила перелік методів, які можуть бути використані для впровадження ритміки в музичне виховання школярів:

пояснювально-інформативні;
пошукові методи;
дослідницькі методи самостійної роботи учнів;
методи закріплення [17, с. 16].

Пояснювально-інформативні методи слугують для передачі готового знання. Роль учня у цьому випадку обмежується запам'ятовуванням навчального матеріалу, а за потреби – репродукції поданої інформації.

Хоча цей метод не розвиває вміння самостійно мислити, але його застосування на заняттях з ритміки є необхідним тому, що засвоєння учнем (студентом) готової інформації (наприклад, щодо нотної грамоти) робить можливим застосування педагогом інших методів, у тім числі й тих, метою яких є формування творчої позиції.

Пошукові або частково пошукові методи. Їх використовують для опанування способів розв'язання проблем і вони є перехідним етапом до дослідницьких методів. Застосування можливе тільки в тому випадку, якщо учні отримали певний запас знань із опрацьованого навчального матеріалу.

Зауважимо, що у вищій школі студентові пошукові методи забезпечують одержання інформації у діалозі з педагогом, який керує процесом спостереження та мислення. Ці методи можна використовувати як евристичну бесіду або як часткове проведення констатувального експерименту у процесі підготовки дипломної або магістерської роботи, складення плану досліджень, дискусії тощо, що забезпечує активну позицію студентів.

Дослідницькі методи самостійної роботи. Застосування, на думку З.Буровської, зумовлене повною активністю та самостійністю учнів, які (згідно з поставленою перед ними проблемою) висувають гіпотези та верифікують їх, прагнучи знайти правильне вирішення.

Наголосимо, що ці методи можуна застосувати на заняттях з ритміки в хореографічному класі у процесі підготовки студентами власних пластично-рухових інтерпретацій музики. Це передбачає самостійний пошук відповідного музичного твору, детальний аналіз його змісту та форми, ретельний підбір засобів ритмічно-рухової виразності.

Методи закріплення мають допомогти закріпити отримані школярами знання та уміння. Передусім це різноманітні вправи, спрямовані на формування практичних навичок.

Зазначимо, що навальний матеріал засвоюється, повторюючи його кожний раз у різних варіантах, різних ситуаціях і різних проміжках часу. Особливо це стосується класичних далькрозівських вправ, у виконанні яких завжди має бути імпровізаційність, що забезпечується постійною зміною та варіативністю "ритмічних мелодій", які педагог пропонує реалізувати учням (студентам) засобами пластично-рухової інтерпретації.

Зофія Буровська вважає, що в роботі зі школярами треба застосовувати не тільки окремі, найпростіші елементи ритміки, але всі три компоненти системи музичного виховання Далькроза – музично-рухові та голосові (сольфеджовані) вправи й елементи імпровізації. На її думку, незалежно від послідовності впровадження матеріалу, від виду вправ, підбору форм і засобів музичного виховання, під час опрацювання нового навчального матеріалу методика Далькроза послуговується пояснювально-інформаційними та пошуковими методами. Отож, необхідною умовою впровадження до навчального процесу в школі ритміки Далькроза стає використання пояснювально-інформативних методів, що слугують для передачі готового знання (щодо музичної нотації, метроритму, штрихів, агогіки та динаміки, ладів і тональностей, музичних форм тощо), які на практичних заняттях треба доповнювати пошуковими методами [17, с. 17].

У школі на заняттях ритміки треба особливо наголошувати на методах закріплення, оскільки у музичному вихованні дітей до дидактичного процесу входять вправи, які слугують для:

виявлення музичних здібностей;

розвитку цих здібностей;

формування навичок, які уможливлюють перехід до наступного, складнішого етапу музично-ритмічного виховання;

розвитку інших, немузичних здібностей через музичну діяльність [17, с. 18].

Стає очевидним, що у методиці Далькроза методи виховання перебувають у нерозривному зв'язку з методами навчання. Отже, простежується суперечність між визначенням системи – виховна чи навчальна. Згідно з назвою системи (музично-ритмічне виховання) пошуки дослідників спрямовані тільки на виховний аспект, а основним змістом занять з ритміки є спеціальні дидактичні вправи, мета яких – формувати практичні вміння та навички. Тому в реалізації методики Далькроза ми виділяємо дві групи

методів: методи навчання (інформаційно-повідомлювальні, пояснювально-ілюстративні, проблемно-пошукові, творчі, а також методи закріплення та ігрові методи) та методи виховання (методи художньо-естетичного впливу на свідомість, почуття і волю учнів, методи організації групової діяльності й формування досвіду суспільної поведінки) [2, с. 206].

Інформаційно-повідомлювальні та пояснювально-ілюстративні методи слугують для передачі готового знання (музичної нотації, музичного метра і ритму, агогіки та динаміки, ладів, тональностей, інтервалів, штрихів та фразування, музичних форм, багатоголосся, звукової палітри твору), але найважливішим є метод закріплення через вправи. Проблемно-пошукові методи варто застосовувати на стадії вільних вправ, а творчі – під час рухової інтерпретації музичних творів. Ігрові методи найчастіше використовують у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Метод художньо-естетичного впливу на свідомість, почуття і волю учнів відбувається через їхнє спілкування з музичними творами, які спеціально підбирає вчитель, враховуючи художню цінність. Без використання методів організації діяльності в групі, спрямованих на соціалізацію особистості, неможлива колективна імпровізація й пластична інтерпретація музичних творів.

3.4. Методика рухової інтерпретації елементів музики

Система музично-ритмічного виховання Еміля Жак-Далькроза вирізняється цілісністю, інтегральністю впливів будь-якого елемента. Практична реалізація кожного з них потребує від учасників одночасної мобілізації слухової, рухово-просторової, емоціональної, інтелектуальної сфер. Завдяки ритміці ефективно розвивається музичний слух, пам'ять, відчуття ритму й метра, часу й простору, незалежність і синхронність рухів, швидкість реакції, рухово-просторова уява, аналітико-синтетична вправність, вміння концентрувати увагу та розподіляти її, а також емоційна вразливість. Вважаючи, що виховати "цілісного" музиканта здатна лише "цілісна" педагогіка, Жак-Далькроз усе життя шукав шляхи відновлення втраченої єдності музичного виховання, інтеграції музичного матеріалу, виявляючи різноманітні змістові та структурні зв'язки.

Іноді систему Е. Жак-Далькроза називають евритмікою, наголошуючи на зв'язку музики з рухом. Ритм стає провідним виховним чинником і розуміється у широкому значенні як часовий і акцентний елемент мелодії, гармонії, фактури, тематизму та всіх інших елементів музичної мови. Далькроз врахував те, що розвиток відчуття ритму створює умови для формування й інших компонентів музичної діяльності.

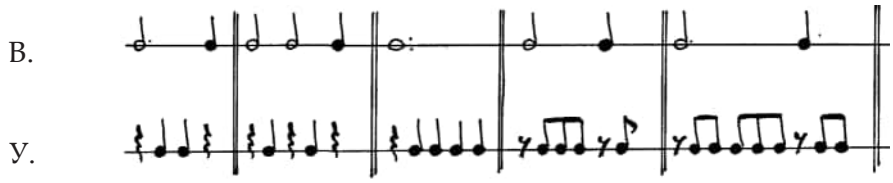
Нагадаємо, що класичні далькрозівські рухи є аналогами руху звуків, часу їхнього тривання, висоти, динаміки, штрихів, фразування, а передусім напруження та спаду, що виникає на підставі вертикальних та горизонтальних структур, а також форми твору. Тому аналіз елементів музичної тканини творів та їхньої форми стає необхідною складовою курсу ритміки.

Зв'язок ритму з усіма іншими елементами музичної мови, зі структурою і формою твору, а головне – з виразним характером усіх елементів і співвідношень, допомагає засвоювати основні властивості музики, розвивати загальну музичність і художній смак. Визначаючи ритм як першооснову музики, Жак-Далькроз стверджував: "Без тілесних відчуттів ритму… не може бути відтворений музичний ритм" [3, с. 198]. Говорячи про досконалість пластики людського тіла, він часто повторював своїм учням, що вони самі є творами мистецтва і закликав відкривати мистецтво у самому собі, у своєму тілі. Завдяки використанню людського тіла як своєрідного музичного інструмента водночас розвивається ритмічне почуття, співацький голос і рухова координація, закладаються умови для формування інших компонентів музичності.

Руховій інтерпретації музичних творів іманентно властива імпровізаційність. Наголосимо, що імпровізація у педагогічній системі Далькроза завжди виконувала функцію головного методу осягнення музики. На заняттях ставили завдання не тільки опанувати окремі ритмічні зразки, й засвоїти метроритмічні, мелодико-гармонічні й поліфонічні елементи музики, і вже на цій підставі розвивати навички вільного музикування, творчу фантазію. У межах однієї музично-педагогічної системи були поєднані завдання масової та професійної музичної освіти. Це надало системі Далькроза особливої цілісності й широти комплексного впливу на особистість.

З імпровізацією тісно пов'язано диригування, яке в системі Далькроза набуло нового сенсу. Із опрацьованим навчальним матеріалом також пов'язане диригування. У процесі реалізації окремих елементів музики – метроритму, агогіки, штрихів, фразування – учасники по черзі стають диригентом, який керує рухово-ритмічними імпровізаціями інших. Від самого початку треба вміти відтворювати crecsendo та diminuendo, прискорення та уповільнення. Набуваючи знань і умінь, вимоги до студентів збільшуються. Показ ауфтактів, залучення усіх учасників до виконання визначених завдань, показ пауз, агментації, димінації, маршування вперед, назад, підскоків, акцентів, поділу більших груп виконавців на менші, зміна розміру, диригування двома групами, що відтворюють різні метричні схеми, – все це приклади вправ, які інтегрують окремі навички з набутими знаннями.

Найголовніша якість, якої потребує рухова інтерпретація музичних творів, полягає у відчутті неперервної пульсації, яка заповнює часовий континуум і дає змогу ритмічно точно витримувати довгі тривалості й паузи, а у підсумку дає змогу без зусиль включатися в інтерпретацію конкретної музики в будь-який момент. Коли у більшості вправ жест і рух відтворюють ритм і метр виконуваної музики, існують вправи на ритмічне заповнення, які сам Далькроз назвав "пластичним контрапунктом". Їхня сутність полягає у тому, що за допомогою рухів реалізуються певні ритмічні одиниці, які виникають внаслідок поділу більших тривалостей на дрібніші. Наприклад, ціла нота, половинна, половинна з крапкою можуть заповнюватися відповідно дрібнішими тривалостями, тобто четвертями, восьмими, шістнадцятими тощо; четвертні – восьмими та шістнадцятими; восьмі – шістнадцятими. [1]



Таке заповнення може реалізуватися за допомогою рухів рук, долонь, голови, співу, навіть, голосного зітхання. Трапляється подвійне заповнення, в якому, наприклад, рухи рук діють у контрапункті основними ритмічними одиницями, а рухи ніг – заповнюють час дрібнішими тривалостями. У межах імпровізації застосовують також вільне заповнення.

На шляху до пластичної інтерпретації музичних творів – кінцевої мети ритмічної підготовки майбутніх учителів музики та керівників хореографічних колективів – засобом, що інтегрує досвід рухової реалізації окремих елементів музики, стають вільні вправи**.** Ступінь їхньої складності залежить від рівня опрацювання музичного матеріалу засобами інших вправ. У більшості вільних вправ, крім реалізації метра та ритму, враховують ті елементи музично-рухових занять, які виникають у процесі групової взаємодії. Частіше, ніж в інших вправах, використовують вокал, що значно збагачує арсенал засобів інтерпретації музики.

До вільних вправ зараховують так звані ланцюжки ритмів, які реалізують студенти за конкретними вказівками, здебільшого щодо відстроченого виконання. Інтегральну частину цих вправ становить спів: у формі звукорядів різної ладової забарвленості, що інтонуються з штрихами, які миттєво змінюються за командою педагога.

[1] В. – вчитель, У. – учень.

Ступінь складності вільних вправ, особливо тих, де використовується агментація, димінація, заповнення чи вступання з запізненням, – значний. Це виникає з того, що їхнє правильне виконання залежить від наявності музично-слухових навичок щодо відчуття ритму й музичної пам'яті, відпрацьованості рухових реакцій (вміння швидко реагувати на слуховий збудник), а також належної координації (вміння поєднувати слуховий збудник із його руховим втіленням).

Рухова інтерпретація окремих елементів музики у координатах класичних вправ не може передати у повній мірі звукову форму й образно-смислове багатство музичних творів. Збереження класичних рухів, які відтворюють ритм і метр, обмежує можливості "перенесення" руху мелодії, часу її звучання, напруження та взаємозв'язку елементів музичного твору на рух тіла. Більші можливості у цій сфері створює "пластика" Далькроза, що розширює палітру жестів до двадцяти. Порядок застосування довільний, а виконувати їх можна стоячи або на колінах, а також лежачи. Поєднання жестів із різноманітними кроками, стрибками, підскоками (шість видів підскоків), поворотами корпусу, голови тощо дає змогу знайти такі рухи усього тіла, які би найліпше передавали емоційний зміст, який виникає із взаємодії елементів. Тут йдеться про естетичну інтерпретацію музики як вираження суб'єктивних переживань.

Саме навколо пластичної (рухової) інтерпретації музичних творів сконцентрувався розвиток ідей Еміля Жак-Далькроза в наші часи. Варто пам'ятати, що при руховій інтерпретації музики, з огляду на велику кількість елементів, що можуть застосовуватися, існує небезпека викривлення та вульгаризації її змісту. Тому таку форму зазвичай застосовують у навчальному процесі на професійному рівні, у тім числі – у процесі хореографічної підготовки. Зауважимо, що вміле впровадження елементів пластики у ритміку може захистити її від формального відтворення у стандартних рухах тільки елементів музичної тканини, що загрожує втратою емоційно-естетичного навантаження.

3.5. Методика проведення практичних музично-ритмічних занять

Практичні музично-ритмічні заняття мають сприяти засвоєнню головних музично-теоретичних понять, розвивати музичний слух і пам'ять, відчуття ритму, активізувати сприймання музики. Головне завдання цих занять, особливо у хореографічному класі, – зміна стереотипів – потрібно навчитися

рухатися не під музику, а у характері музики, передаючи темпові, динамічні, метроритмічні особливості. За допомогою рухів характер музики, втілюють образний зміст музичних творів. У процесі роботи над рухами під музику формується художній смак студентів, розвиваються їхні творчі здібності, почуття прекрасного в мистецтві та дійсності, виховується увага, зосередженість, прагнення досягнути мети, виробляється злагодженість дій всього колективу.

У своїх пошуках Е.Жак-Далькроз завжди залишався музикантом, використовуючи ритмопластику намагався проводити власне музичне виховання На відміну від звичайної гімнастики, яка підпорядкована лише метру, в ритмічних вправах Далькроза усі рухи йдуть від музики, розкривають її емоційний зміст. Тому музика є провідним елементом ритмічних занять.

Музично-ритмічне виховання ґрунтується у Далькроза на імпровізації як особливій формі художньої творчості. Оскільки музика на заняттях має постійно змінюватися, то це підтримує слухову увагу учасників, потреб динамічного емоційного та рухово-пластичного відгуку. Далькроз вважав, що часте використання самої музики унеможливлює спонтанні, індивідуальні вияви рухової активності, сприяє утворенню штампів рухових форм емоційного відгуку на знайому музику, а саме сприймання втрачає гостроту і напруженість слухової уваги.

Жак-Далькроз приділяв особливу увагу до індивідуальним виявом музичності. "Моя мета – наголошував він, – на основі слухового сприймання пробудити в учневі засобами спеціальної гімнастики почуття його власного ритму, що виявляється в його фізичній природі"[3, с. 201]. Відзначаючи відмінність форм емоційного, а отже, і рухового відгуку на музику в різних людей, Далькроз писав у своїх листах: "Дивовижний феномен евритміки – виключна різноманітність індивідуальних рухів при однакових вправах на одну й ту саму музику. Іншими словами, в інтерпретації одних і тих же музичних ритмів виявляються значні відмінності. Ці відмінності точно відповідають особистісним характеристикам різних людей і це завжди можна спостерігати на заняттях". Незважаючи на колективну форму музично-ритмічних занять, потрібно завжди виявляти своєрідну особистість кожного учасника і розвивати його музичні здібності відповідно до психофізіологічних особливостей кожного.

Методика проведення практичних музично-ритмічних занять передбачає певні етапи організації. Розглянемо ці етапи детальніше.

Практичні заняття зазвичай розпочинають зі спеціальної розминки (перший етап), метою якої є активізація учасників: загострення їхньої уваги,

слуху, актуалізація вже набутих музично-ритмічних навичок, а також налагодження міжособистісної комунікації у групі. Найчастіше використовують вправи на відтворення пульсації музичних фрагментів:

"іскорка" – передача пульсації музики, яка звучить, за допомогою плескання в долоні;

"кроки Жака" – відображення музичної пульсації за допомогою ніг.

Наголосимо, що в ритміці Далькроза відчуття пульсації стає базовим. Саме з нього розпочинається усвідомлення метричної організації музики та засвоєння основних тривалостей, з яких складаються конкретні ритмічні малюнки. Пульсація стає відправним моментом у розвитку метроритмічних здібностей і відчуття неперервності музичного розвитку.

Другий етап занять – відображення метра. Його засвоєння розпочинається від метричного крокування під розмірений акомпанемент фортепіано та виділення сильної долі жестами рук, щоб формувати внутрішнє відчуття метра[1]. Коли всі учасники навчилися безпомилково відчувати метричну пульсацію та визначати сильну долю, можна переходити до тактування руками задля усвідомлення метричної організації музичної тканини (форми). Учасники вчаться елементарними рухами схематично відображати метричний розмір музичних фрагментів, які виконує концертмейстер, а пізніше – оркестрових музичних творів у фонозаписі.

Третій етап – опанування ритму – виконують через відображення кроками ритмічного малюнка, який виконується на фортепіано, у поєднанні з тактуванням руками. На початковій стадії ритмічний малюнок складається з однорідних тривалостей і практично не відрізняється від пульсації. На зміну їм приходять ритмічні мотиви (одна сильна доля), пізніше – ритмічні фрази, цілі речення. Для засвоєння основних тривалостей і опанування нескладних ритмічних формул на початковій стадії доцільно використовувати вправи з застосуванням елементарних дитячих віршів, а ще ліпше – пісень, ритм яких складається з восьмих, четвертей і половинних тривалостей. Ці вправи бажано виконувати без допомоги концертмейстера.

Зауважимо, що більшість елементарних класичних вправ виконують під фортепіанний акомпанемент, сутність якого – ритмічно-гармонічна імпровізація. Крім того, використовують оркестрові фонозаписи. Дуже важливим у цьому контексті стає підбір відповідного музичного матеріалу, де на початковому етапі засвоєння тривалостей четвертними[2] вважають ті, що відповідають спокійній маршовій ході. У першій частині маршу солдатиків з балету П.І. Чайковського "Лускунчик" виразно простежуються синтаксичні елементи різної пульсації. У першому, маршовому, пульсація

[1] У цьому випадку метр розуміють як чергування сильних і слабких долей такту.

[2] Навіть якщо в оригінальному нотному тексті це інші тривалості.

відбувається четвертними[1] і відображається мірними кроками, у другому, танцювальному – восьмими й відображається прискореними кроками, наближеними до бігу. Крокуючи з одночасним тактуванням руками, учні логічно усвідомлюють різницю між тривалостями (одна четвертна дорівнює двом восьмим). Крім того, оскільки час звучання двох основних елементів (формальна будова цього музичного фрагмента не є квадратною) постійно варіюється, то, студентів формується комплекс умінь, який пов'язаний з моментальною пластичною реакцією на зміни в музичному процесі.

На практичних заняттях з ритміки можна використовувати ще один блок вправ, метою яких разом із опануванням метричної пульсації є розвиток координації та точності рухів. Зміст цих вправ такий:

передача під музику предметів (м'яких м'ячиків, шейкерів, зв'язок ключів, мішечків із піском) один одному по колу в різних варіантах (наприклад, з прискоренням, зі зміною напряму тощо);

виконання основних жестів тактування з запізненням однієї з рук (тобто схема тактування становить своєрідний канон);

перенесення акцентних кроків на слабку долю схеми (синкопи).

Поступово усі вправи ускладнюють, сполучаючи різні елементи: тактування, метрична хода, відображення ритмічного малюнка в ногах за допомогою кроків і підскоків, співу, читання віршів, елементарної мелодичної імпровізації на основі пентатоніки тощо.

Зважаючи на те, як нові вправи (жести, кроки) стають вивченими, органічними, зручними, студенти починають відчувати радість та задоволення від своїх дій під музику. Помітно змінюється атмосфера занять – із пасивної та неемоційної – на піднесену, доброзичливу, творчу. Помічаючи, що запропоновані завдання можна досить швидко опанувати, учасники з ентузіазмом виконують все складніші вправи та з задоволенням взаємодіють у групі.

Конкретизуємо методичні особливості виконання основних музично-ритмічних вправ, які треба опанувати майбутнім вчителям музики та хореографії.

Пояснення загальних правил: основні рухи у вправах за методикою Далькроза

Імпровізація

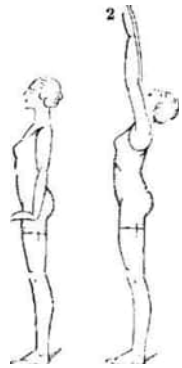
Вчитель ритміки має володіти технікою імпровізації мелодії та гармонії. Він має відтворити рухами тіла музичний ритм і навпаки, перекладати рухи тіла на музику.

[1] На відміну від традиційного математичного підходу, коли засвоєння основних тривалостей відбувається умоглядно, абстрактно, шляхом поетапного дроблення "цілої", у концепції Далькроза основною тривалістю стає "четвертна", порівняно з якою опановуються в русі (через кінестетичні відчуття) суміжні тривалості – восьмі і половинні.

Вправність тіла

Оскільки метод заснований на ритмічному фізичному (тілесному досвіді), то важливо, щоб учень виконував гімнастику. Такі вправи треба проводити кожного уроку, або під час додаткових уроків, незалежно від системи, бо вони призначені не тільки для відпочинку та зміцнення організму, а й для того, щоб пояснити учням закони м'язової активності та фізіології. Вчитель має допомогти учням розвивати гнучкість рук, ніг і тулуба, спритність кроків, бігу, стрибків на місці та в просторі. До системи Далькроза входить спеціальна ритмічна гімнастика, яка відповідає викладеним завданням.

Лінії рухів



Вертикаль від точки 1 до точки 2 становить перший рух. Тривалість звуку від першої точки до другої одна доля.

Низхідний вертикальний рух ↓ – найбільш енергійний і приводить до точки 1. Він лежить у площині між 2 точкою у дводольному розмірі, між 3 у тридольному, тобто між останньою точкою і першою будь-якого розміру.

Залежно від темпу, штрихів, динаміки характер руху може набувати певного стилю.

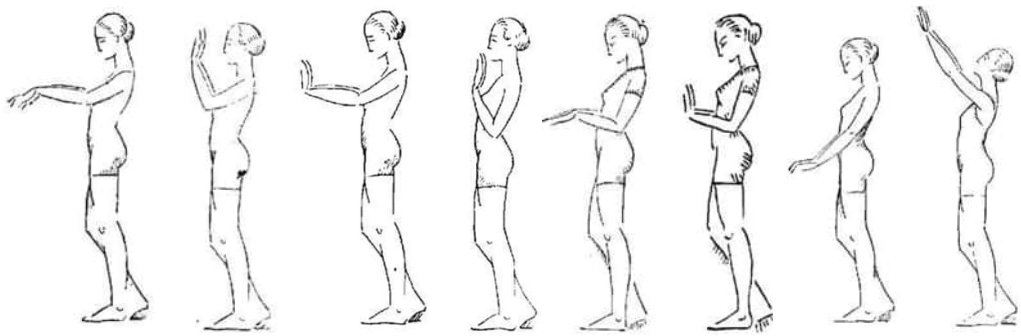
Різновиди рухів

П`ять видів вертикальних рухів

Лінії, які ми бачимо, можуть мати різну довжину. Для класифікації жестів Далькроз опирався на принцип: за час від однієї точки до другої виконується рух такої довжини, наскільки це можливо.

Рухи у зап'ястковому суглобі. Плече вільне, у вертикальному положенні, а передпліччя – у горизонтальному.

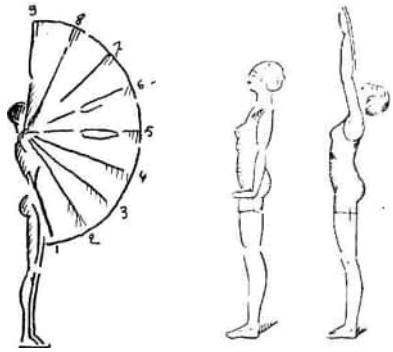
Рухи у ліктьовому суглобі. Плече вільне, у вертикальному положенні, передпліччя і кисть змінюють своє положення.



Рухи у ліктьовому суглобі. Плече у майже горизонтальному положенні. Передпліччя і кисть змінюють своє положення.

Рухи у плечовому суглобі. Лінія руху розташовується між точками 2 і 8.

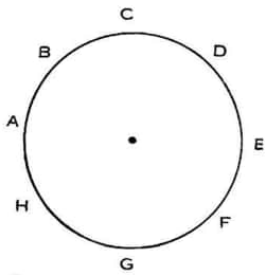
Рухи у плечовому суглобі між точками 1 та 9.

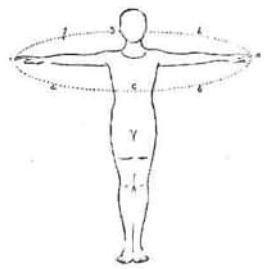


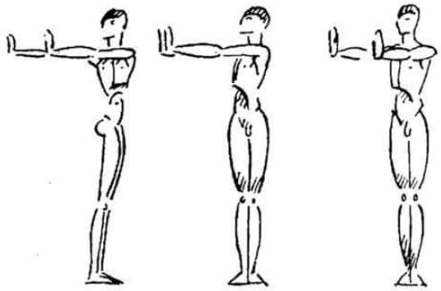
Дев`ять ступенів орієнтації в просторі вертикального руху руки ***вісім горизонтальних сегментів***

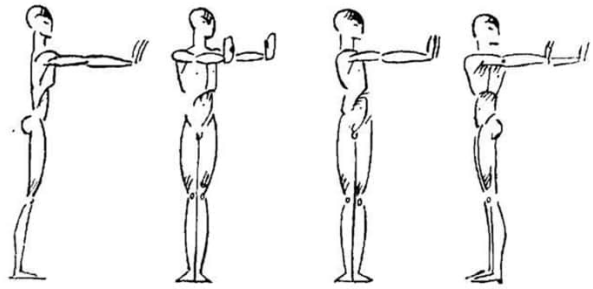
Вісім горизонтальних відрізків утворюють кругову область, в центрі якої стоїть людське тіло.

Такий поділ актуальний для простих рухів руками та для рухів із кроками і стрибками у просторі.



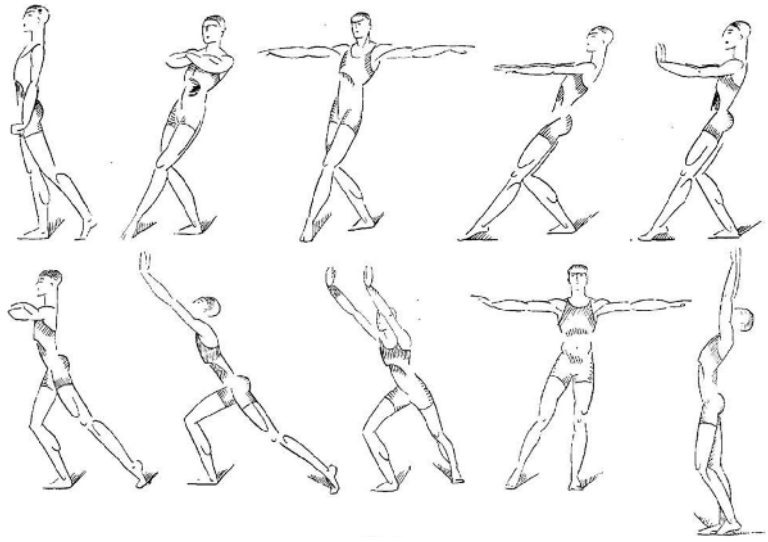






H A B C D E F

Рухи в колі у розмірі від 2 до 9 долей



Стиль

Він залежить від характеру музики, яку інтерпретують рухами. Існують контрольні точки відправлення та завершення рухів. Вони мають бути важливішими за самі рухи.

Відтворюючи штрихи legato, staccato і tenuto, головну роль у створенні стилю відіграють контрольні точки. Нюанси piano, forte, crescendo і decrescendo впливають на характер ліній рухів.

Звісно, на стиль також впливає темп та інші нюанси агогіки.

Кроки

Специфіка інтерпретації музичних звуків під час ходьби (кроків).

Кожний крок відтворює одну ноту.

Момент дотикання стопою підлоги є початком звучання ноти.

Момент початку руху іншої ноги – остаточна зупинка першої ноги.

Перший крок. Вчитель грає принаймі дві тривалості, щоб підготувати учня до темпу.

Останній крок. Нога залишається на місці під час останнього кроку. Інша нога, поки звучання продовжується, приставляється до першої з моментом закінчення .

Паузи. Позбавлені руху, але не життя.

Темп. Наведені вправи є показовими їх треба виконувати у різних темпах.

5 розмірів кроків

Крок 3 Далькроз називав "нормальним кроком". Усі інші види кроків визначають залежно від нього. Крок 4 буде витягнутішим порівняно з 3, 5 – розтягується ще більше; 2 коротший від 3, 1 – коротший за 2. Характер кроків залежатиме від часу, витраченого на крок, а також від ступеня м'язової опірності ніг.

Аналіз рухів під час ходьби (маршуванні). Далькроз виділив ногу "важку", яка робить крок і тримає на собі усю вагу тіла, і ногу "легку", яка спричиняється до руху тіла.

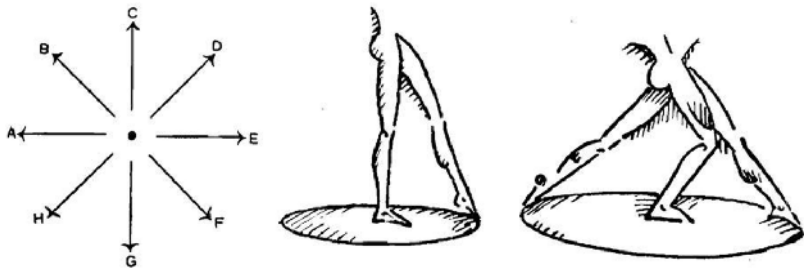
"Важка нога". Після того, як тільки нога приземляється на підлогу, м'язи спричиняють рух суглобів. Енергія поширюється знизу вгору.

4. Тазостегнового суглоба.
3. Коліно.
2. Гомілковостопного суглоба.
1. Пальці ніг. Ноги.

"Легка нога". Під час ходьби на неї не переноситься маса. Нога приземляється спочатку на пальці, а потім на підошву, трохи піднята навшпиньки, а не на "високий каблук". Відправна точка у тазостегновому суглобі. Коліно, стопа, пальці залишаються пасивними.

Рух на місці

Вісім горизонтальних сегментів, які утворюють коло, в центрі якого є людське тіло. Тіло опирається на "важку" ногу, інша нога може бути вільно спрямована на вісім різних сторін, швидко або повільно, на місці або у просторі.



Перенесення маси тіла при повільній або швидкій ходьбі

Повільна ходьба. При повільній ходьбі (вперед або назад) працюючі м'язи ззаду і спереду корпусу утримують спину прямо.

Швидка ходьба (біг). При швидкій ходьбі (вперед або назад) верхня частина тіла нахиляється вперед або назад; стиснення м'язів спини стають сильнішими під час руху вперед, м'язи живота напружуються сильніше під час руху назад. Це дуже важливо для підготовчих вправ на кожному ступені прискорення та уповільнення.

3.6. Дидактична праця "Ритм"

У роботі з дітьми маестро вимагав враховувати їхні вікові особливості. Його лозунг: "Вчити й вчитися радісно, з задоволенням". В своїй відомій праці "Ритм" автор дав відповідь на найактуальніші питання: як ритм формує тіло й дух людини, виліковує від фізичних і психологічних комплексів, допомагає усвідомити свої сили й отримати натхнення завдяки творчості [3]. Книга побудована у жанрі лекцій.

У **першій лекції** "Ритм, його значення для життя суспільства" автор зазначив, що головним недоліком сучасної музично-освітньої системи – передчасне навчання дитини на інструменті до восьми років, коли він ще не здатен узгодитися з чужим ритмом і виражати авторський зміст твору. Більшість викладачів фортепіано нехтують самим мистецтвом музики [3, 24] і всю увагу приділяють техніці. Тому розпочинати музичну освіту треба з виховання почуттів, а не з постановки руки.

На його думку: "Природне обдарування можна порівняти з соком рослини, а виховання – зі світлом, сонцем і теплом, які необхідні для того, щоб

розпустилися бруньки і весняна квітка розцвіла пишним цвітом. Без них загинуть кращі квіти" [3].

Автор пропонує викладати за таким принципом: розчленування мистецтва музики на окремі елементи та поступово ознайомлювати з ними учнів. Це полегшить засвоєння.

Порядок має бути таким: ритм, звук, інструмент. Йому відповідають: 1) фізичні вправи; 2) вправи для слуху та голосу; 3) з'ясування взаємодії між рухами нашого тіла і механізмом цього інструмента, розвиток сприймання слуху до тембру цього інструмента.

Тільки так можна пробудити потяг до музики в учня. Це потрібно малообдарованим і обдарованим дітям.

Відомо, що діти отримують велике задоволення від ритму, незалежно від музики. Тому автор системи звертає увагу на те, що " відчуття ритму знайде свій повний розвиток і всебічно перейде у плоть і кров учнів лише за умови, що ритм буде сприйматися окремо, цілком самостійно стосовно музики. [3, 26].

Наша самосвідомість формується і міцніє з духовної роботи. Відчуття ритму розвивається на підставі систематичних вправ. Фізіологи, психологи наголошують, що в шість років свідомість і м`язи дитини вже готові для ритмічної роботи і засвоєння ритму.

Друга лекція присвячена вихованню корисних звичок. Мозок, на його думку, керівник наших дій; воля породжує уявлення мозку, а наша думка – це мати наших дій. Відчуття ритму у дитини має бути пробуджене саме ритмічними рухами усіх частин тіла. Діяльність м`язів успішно впливає на роботу мозку. Жести, які ми несвідомо робимо: співаємо, диригуємо, граємо на інструменті, допомагають нам знайти відповідний звук, слово, рух. Лише тоді він зможе підкорити їх своїй волі. Так увесь курс ритмічної гімнастики, на думку автора, успішно реалізується у взаємозв'язку між думкою, волею та м'язовою силою. Цей зв'язок має бути зрозумілим викладачеві та вихователю.

У **третій лекції** автор звертає увагу на виховання у дитини м'язового відчуття з перших років його життя. Для цього потрібно поступово розвивати зір. За допомогою вправ око правильно визначає відстань і величину предметів. Такі постійні вправи допомагають дітям відчувати напрям і силу рухів м'язів.

Важливим чинником для успішної роботи м'язів є діяльність дихального апарата. Випадкові душевні та фізичні потрясіння часто паралізують дихання: поштовх, які відчувають нерви головного мозку або нерви шкіри, зумовлюють рефлекторний рух, центр якого є у спинному мозку, що паралізує роботу дихальних нервів. На думку Далькроза, систематичними вправами можна так виховати нерви та мускули дихального апарата, що

можна пробігти велику відстань без втоми, не задихаючись. Разом з гімнастикою тіла треба робити особливу гімнастику дихання.

Девіз **четвертої лекції** – рух сутність життя. Бездіяльність, уповільненість, на думку автора, свідчить про атрофію органів, про загальний занепад життєвих сил. Рухи породжують у людини фізичні та моральні відчуття: відчуття в себе життєвої сили й усвідомлення того, що ця сила підпорядкована нашій волі. З цього можна зробити такі висновки.

1. Потрібно розвивати фізичні сили дитини засобами фізичних вправ, удосконалювати їх за допомогою ритмічної гімнастики.

2. Характер занять має відповідати особливостям дитячого віку і керуватися його душевним станом.

Живодайно впливає на стан дитини відчуття радості. Оптимізм, гарне відчуття, добрий настрій, відчуття своїх сил позитивно впливає на мозок, приємно пробуджує нервову та м'язову системи. Мета уроку ритмічної гімнастики – дарувати дітям радість, активізувати його фантазію, створити власний світ ідей.

Роль гри, яка, з одного боку, є виявленням дитини своєї природної потреби до діяльності, з іншого – вираження дитячої радості.

Головна помилка, на думку Далькроза, сучасної системи викладання – її абстрагованість, недостатньо уваги приділяємо поєднанню душевної та тілесної діяльності. "Все наше життя – гра. Життя – це мистецтво, здійснення того, що було створено уявленням раніше" [3, 70].

Дитина повинна знати міру своїх можливостей. Мета ритмічної гімнастики – розкрити природні здібності дитини, навчити самостійності. Наслідок занять з ритмічної гімнастики – почуття радості й задоволення життям, розвиток волі учнів переводити власні уявлення в дію.

У змісті **п'ятої лекції** проаналізовано особливості побудови будь-якого музичного, збігу з пластичним ритмом. Дійшов висновку, що такого збігу не можна досягнути, тому що існує значна різниця між характером ізольованої музичної виразності і пластичним моментом такої ж тривалості. В першому випадку, вважає автор, більше відтіняється момент початку: перший звук більше приковує увагу, ніж останній. В пластиці, – навпаки, – найрізкіший останній момент. Це пов'язано з тим, що руху ніколи не передує стан повного спокою. Напруга м'язів відбувається раніше і все тіло помітно пожвавлюється, готуючись до руху.

Кожний рух може бути поділеним на два моменти: затакт і акцент, тобто ми зможемо помітити деяку аналогію між музичними слабкими та сильними долями. Якщо ж ми захочемо виявити відповідність між тілесним і музичним ритмом, то нам буде потрібно вивчати властивості руху, які передуватимуть в певній пластичній позі та так званому затакту .

Виховання дитини засвоюється на прикладах і фантазії. Мозок надзвичайно сприйнятливий до зовнішніх вражень і картин. Вони надзвичайно

кмітливі та здібні для наслідування побаченого. Разом з тим у них одні враження легко замінюються іншими, а часто й зовсім стираються і зникають.

Тому важливий той напрям, в якому ми будемо впливати на дітей. Автор вважав, що у вихованні дітей в галузі мистецтва існує багато проблем. Його мрія – ввести дитину в храм святого мистецтва і дати потрібні знання: показати красу ліній, пояснювати гармонію рухів, пробудити живе відчуття до ритмічної, поліфонічної музики. Хай мистецтво постійно говорить з дитиною, проникає в його душу, наповнюючи істиною, чистою красою.

В останній **шостій лекції** автор стверджував, що мета мистецтва – не тільки створення художніх творів, а й наближення їх до душі людини, до художнього перевтілення всього життя. Він вважав, що: "Наше покликання – бути не полюсом, до котрого направляються усі явища, а діючою особою, котра бере участь зі своїми нервами та розумом у битті цілого. Тоді звук стає втіленням ритму, а ритм – втіленням звуку. Але для того, щоб люди зрозуміли це, ми повинні пояснити ці взаємозв'язки і тому спочатку залишимось на дослідженні сутності ритму, яким буде володіти наше тіло, коли наші м'язи передадуть нашому потаємному Я відчуття у часі і просторі".

3.7. Адаптація та функціонування ритміки Жак-Далькроза у зарубіжних країнах

Сьогодні ритміка Далькроза впроваджена у мистецьку освіту багатьох країн. Крім спеціальних навчальних закладів, нею займаються у дитячих садках, у молодших класах загальноосвітніх шкіл, у театральних і балетних школах, у спеціальних школах для дітей із запізненим розумовим розвитком, для дітей глухих і сліпих, а також у лікарняних закладах як терапевтичний засіб.

Світовим центром методики Далькроза залишається Інститут Далькроза в Женеві, – місце, де постійно навчаються, курсів і конгресів, видання далькрозівських методичних і наукових матеріалів, у тім числі часопису "Le Rythme". Крім Женевського інституту Далькроза, діє багато інших подібних осередків у Європі та США. Назвемо найвідоміші.

Австрія – Інститут рухового виховання та музичної терапії Університету музики та образотворчого мистецтва у Відні, а також національна асоціація "Österreichischer Berufsverband".

Німеччина – відділи ритміки у Вищій музичній школі Карла Марії фон Вебера в Дрездені та Вищій школі мистецтв у Берліні, Вищій школі музики та образотворчого мистецтва у Гамбурзі, Гамбурзькій консерваторії,

Вищій школі музики та театру в Ганновері, Вищій школі музики в Мюнстері, Державній вищій школі музики у Тросінґені, Державній вищій школі музики у Фрайбурзі, Інституті ритміки в Геллерау, в Академії у Ремшайді. Крім того у Вольфенбюттелі виходить часопис "Rhythmik in der Erziehung".

Швейцарія – Інститут Жак-Далькроза в Женеві, курс ритміки та курс музичної терапії у Вищій школі мистецтв у Берні, факультет II у Вищій музичній школі в Люцерні, Інститут музики та руху у Вищій школі музики та театру в Цюріху, філії національної асоціації ритміки у багатьох швейцарських містах.

Серед найвідоміших центрів ритміки Жак-Далькроза в інших європейських країнах назвемо Королівський північний музичний коледж (Велика Британія), Інститут ритміки Жак-Далькроза в Брюсселі (Бельгія), Інститут Хуана Лонгуаєрса в Барселоні (Іспанія), Загальну школу музики в Верделло-Бергамо (Італія).

З 1926 р. діє Міжнародна асоціація викладачів методики Жак-Далькроза (Association Internationale des Professeurs de la Méthode Jaques-Dalcroze) із головним офісом у Женеві, яка має філії у багатьох країнах Європи, Північної та Південної Америки та в інших країнах світу.

Найкраща загальнодержавна система ритмічного виховання була створена у другій половині минулого століття у Польщі, де методику Далькроза почали впроваджувати його учні ще до Першої світової війни. Сьогодні її застосовують на музично-розвивальних заняттях у дошкільних навчальних закладах, під час навчання музики в основних і музичних школах, а також є окремою спеціальністю або спеціалізацією у вищій школі (у музичних академіях у Гданську, Катовицях, Лодзі, Познані, Варшаві) та різних післядипломних курсах. Ритміку Далькроза також широко застосовують балетних і театральних школах. Як окремий предмет вона входить до підготовки вчителів у польських навчальних закладах (на факультетах дошкільної та початкової освіти, спеціальної педагогіки, музичної едукації[1]

Популярність художньо-педагогічної концепції Еміля Жак-Далькроза в Польщі пояснюється тим, що вона залишається найоригінальнішим підходом до музично-естетичної едукації на всіх рівнях освіти. Марія Пшиходзіньська назвала методику Далькроза напрямом музичного виховання, головна засада якого полягає у використанні музики як засобу всебічного розвитку дитини – фізично-рухового, інтелектуального, емоційного, і, зрештою, музичного [20, с. 120]. Анна Щепаньска вивчає питання впровадження ритміки в інтегроване раннє шкільне навчання [26, с. 326]. Ельжбета Кілінь-

[1] Термін "едукація" використовують не тільки в Польщі, а й на Західній Україні. Він охоплює широке семантичне поле – від "навчання" і "виховання" до "освіти" у процесуальному розумінні.

ска-Евертовська досліджує ефективність ритмічних вправ у реабілітації дітей з порушеннями мовлення.

Концепція Далькроза є невід'ємною складовою професійної музичної та музично-педагогічної освіти в Польщі. Її вивчають дослідники: М. Бжозовська-Кучкєвіч, А.Біліньська, А. Мацєйчик, А. Пастернак, Г. Шендзєльож, Ф. Щепановська. Ритміка як система музичного навчання та виховання функціонує в польській едукаційній системі близько ста років. Зазвичай відлік ведуть з 1912 р., коли перші польські педагоги-музиканти отримали дипломи Школи музики та ритму в Геллерау. На теренах Галичини ритміку почав упроваджувати С.І. Гловацький , який народився в Тернополі, а перший осередок ритміки створив ще 1908р. у Львові.

Ритміку Далькроза застосовують у Польщі у різних сферах – на теренах професійної музичної освіти та в межах загальноосвітньої школи. Про життєздатність цієї системи музичного виховання свідчать, наприклад, пропозиції щодо її активного використання в такій новітній сфері польської освіти, як інтегроване навчання в початковій школі.

Запитання для самоконтролю

1. Зробити ретроспективний аналіз становлення системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза.
2. Розкрити особливості функціонування системи музично-ритмічного виховання в зарубіжних країнах на сучасному етапі.
3. Розкрити концептуальні засади ритміки Е. Жак-Далькроза.
4. Застосувати твори, які ви виконуєте на фортепіано, для інтерпретації елементів музики за прикладом наведених вправ.
5. Демаскувати зміст кожного з компонентів системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза.
6. Обґрунтувати взаємозв'язок компонентів музично-ритмічного виховання Еміля Жак-Далькроза.
7. Виявити сутність рухової інтерпретації різних елементів музики.
8. Підібрати музичні твори, які можна використовувати для опанування класичних музично-ритмічних вправ.

ТЕСТИ

1. В якому столітті зароджувалась система музично-ритмічного виховання Е. Жак – Далькроза?
   а) XIX ст.;
   б) XX ст.;
   в) на межі XIX-XX ст.

2. Як назвали перші пошуки нових методів розвитку музичних здібностей учнів?
   а) "ритмічне виховання";
   б) "кроки Жака";
   в) фізичні вправи.

3. Які пріоритети Е. Жак – Далькроз визначив для вчителя музики?
   а) ритм, звук, музичний інструмент;
   б) голос, спів;
   в) творчість, гра, музична грамота.

4. Яку назву отримав навчальний заклад у Дрездені?
   а) педагогічний інститут;
   б) школа музики та ритму;
   в) школа ритміки.

5. Яке місто стало центром методики Далькроза?
   а) Женева;
   б) Берн;
   в) Геллерау.

6. Які концептуальні засади належать до системи Е. Жак – Далькроза?
   а) спів – найважливіший вид діяльності;
   б) розвиток музичних здібностей засобами ритму;
   в) музична грамота – головне завдання музичного виховання.

7. Базовими в концепції Далькроза треба вважати:
   а) відносний метод сольмізації – …….. у розвитку музичних здібностей;
   б) гуртовий спів має бути акапельним;
   в) практика має випереджувати теорію?

8. За ствердженням Далькроза розвиток музичних здібностей має відбуватись засобами:
   а) ритму;
   б) сприймання (слухання) музики;
   в) співу.

9. Який вид діяльності використав Далькроз у зв'язку з музикою?
   а) спів;
   б) рух;
   в) вивчення музичної грамоти.

10. Викладання музики за Е. Жак – Далькрозом має відбуватись у порядку:
    а) фізичні вправи, вправи для слуху та голосу, розвиток сприймання;
    б) слухання, ритмічні вправи, засвоєння музичних понять;
    в) вивчення музичної грамоти, слухання, спів.

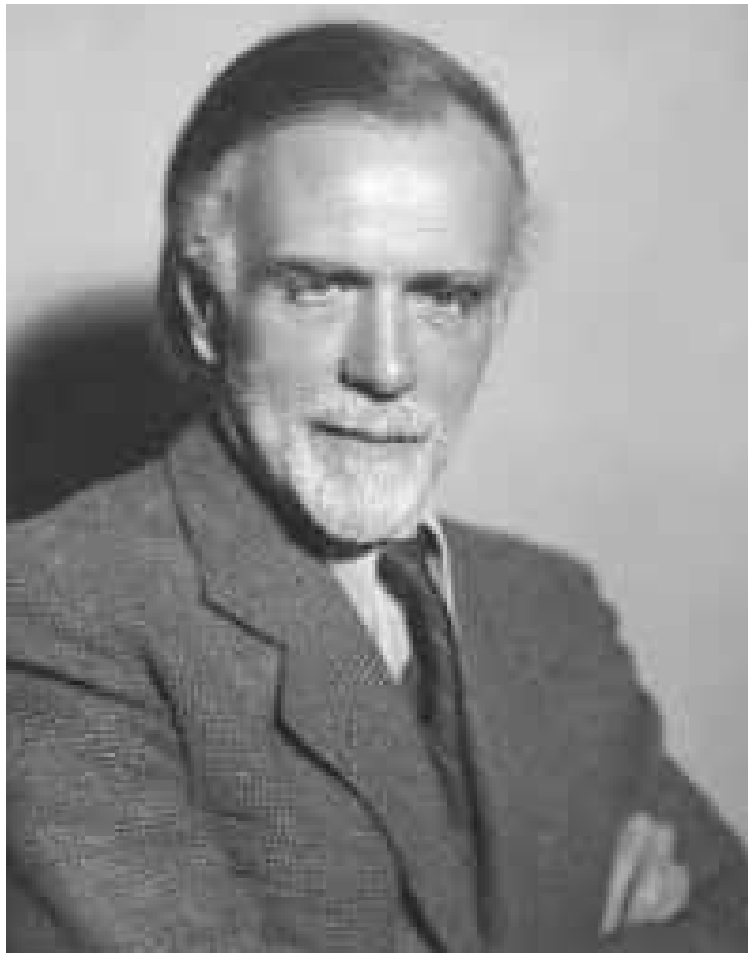
11. Визначити назву методу Далькроза:
    а) ритмопластика;
    б) ритмічний рух;
    в) евритмія.

12. Яка головна одиниця ритмічного руху в системі автора?
    а) оплеск;
    б) притуп;
    в) крок.

Список літератури

1. *Біліньська О.* Фортепіанна імпровізація в інтегрованій програмі навчання за методою Далькроза / Bilińska Aleksandra. Improwizacja fortepianowa w zintegrowanym programie nauczania przedmiotów wchodzących w skład metody Dalcroze'a // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ, 2005. – С. 6–20.
2. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – С. 206.
3. *Кущ В., Фролкин В.* Предмет "Ритмика" в музыкальном воспитании (к истории и теории) // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 197–205.
4. *Ніколаї Г.Ю.* Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія. – Суми: СумДПУ м. А. С. Макаренка, 2007. – 396 с
5. *Ніколаї Г.Ю.* Теорія і практика художньо-естетичного розвитку особистості в Польщі // Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 193–216.
6. *Ніколаї Г.Ю.* Функціонування художньо–педагогічної концепції Еміля Жак-Далькроза в польській системі освіти // Педагогічні науки: Зб. Наук. праць. – Суми: СумДПУ, 2006. – С. 114–124.
7. *Ніколаї Г.Ю.* Педагогічні спеціальності в системі вищої музичної освіти: європейський контекст // Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти / Збірник наукових праць. – Харків: ХДУМ ім. І.П.Котляревського, 2007.– Вип. 20. – С. 163–176.
8. *Пастернак Анетта.* Художньо-педагогічна концепція Далькроза та її застосування в польському шкільництві / Anetta Pasternak. Pedagogiczno-artystyczna koncepcja metody Dalkroze'a a jej zastosowanie w polskim szkolnictwie // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ, 2005. – С. 118–127.
9. *Михайличенко О.В.* Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія…. – С. 133-134.
10. *Мухаринская Л.С.* Жак-Далькроз Музыкальная энциклопедия / Гл. ред. Ю.В. Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1974. – Т. 2. – Стб. 381–382.
11. «Ритм» / Ежегодник Института Жак-Далькроз. – 1 том. – Берлин, 1912. – С. 125.

12. *Ростовський О.Я.* Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки: Навч. посібник. – Ніжин: НДПУ ім. М. Гоголя, 2003. – 193 с.
13. *Станиславский К.С.* Работа актёра над собой. – М.: Искусство, 1951. – С. 3.
14. *Фролкин В.* Традиционные и новаторские черты современных зарубежных систем массового музыкального воспитания //Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 59-75.
15. *Халабузарь П.В., Попов В.С.* Теория и методика музыкального воспитания: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – С-Пб, 2000. – С. 6-13.
16. *Brzozowska-Kuczkiewicz M.* Emil Jaqueb-Dalkroz i jego Rytmika. – Warszawa: WsiP; 1991.– 116 s.
17. *Burowska Z.* Współczesne systemy wychowania muzycznego. – W-wa, 1976. – 354 s.
18. *Jaques–Dalcroze Emil.* Pisma wybrane. – War-wa: WsiP; 1992.– 152s.
19. *Pasternak Anetta.* Pedagogiczno-artystycznakoncepcjametody… – Суми: СумДПУ, 2005. – S. 121.
20. *Przychodzińska Maria.* Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju. Warszawa: WsiP, 1989. – S. 120.
21. *Porte D.* Podstawy metody Jaques-Dalcroze'a (Les bases de la Methode Jaques-Dalcroze): Materiały informacyjno-dyskusyjne //Z zagadnień kształcenia muzyczno--ruchowego. – W-wa: COPSA, 1974.– NrXLI. – Z.162. – S. 118–126.
22. *Ludwikiewiczowa A.* Metoda solfeżu Emila Jaques-Dalcroze'a: Materiały informacyjno--dyskusyjne. // Jaques-Dalcroze E. w 100-lecie urodzin. - Warszawa: COPSA, 1965. – Nr XII. –Z.87. – S. 92–104.
23. *Maciejczyk A.* Zastosowanie wybranych ćwiczeń metody Emila Jaquez-Dalcroze'a w pracy nad głosem dziecka // Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i wspól czesność / Pod red. L.Markiewicza. – Katowice, 2005. – S. 313–322.
24. *Willman E.* Rytmika Jaques-Dalcroze'a jako system wychowania. Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. – W-wa: COPSA, 1963. – S. 68–83.
25. *Scheltema M.A.* O osobowości i działalności Jaques-Dalcroze'a / M.A. van Scheltema // Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. – Warszawa: COPSA, 1963. – S. 48–53.
26. *Szczepańska Anna.* Metoda rytmiky **Emila Jaquez-Dalcroze'a w kształceniu zin**tegrowanym// Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i wspól czesność/Pod red. L.Markiewicza. – Katowice, 2005. – S. 323–336.
27. Zborowski Jan. Unowocześnianie metod nauczania. – Warszawa: PZWS, 1967. – S. 17.



Золтан Кодай
(1882–1967)
угорський композитор, фольклорист, педагог,
музично-громадський діяч, керівник створеної у ХХ ст.
музично-педагогічної концепції

РОЗДІЛ 4

УГОРСЬКА МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ СТВОРЕНА ПІД КЕРІВНИЦТВОМ ЗОЛТАНА КОДАЯ

Золтан Кодай (1882-1967) – угорський композитор, фольклорист, педагог, музичний і суспільний діяч, який народився в м. Кечлемет. З 14 років створював музику, співав у шкільному хорі. Грі на фортепіано, скрипці, віолончелі навчався в м. Нодьсомботі (нині м. Трнава, Словакія). У будапештській музичній академії навчався у Я. Кеслера, паралельно закінчував філософський факультет університету, його наукові пошуки були спрямовані на збір і вивчення угорського фольклору. З 1906 р. почав співпрацювати з Б. Бартоком. Вони прагнули в основу професійної музики закласти істинні пентатонічні фольклористичні джерела.

Жив у Парижі (1906–1907), вивчав творчість К. Дебюссі, писав критично-вналітичні статті, використовуючи давній фольклор, створив музичні твори. Всесвітню славу Золтанові Кодаю приніс угорський варіант 55-го псалма для тенора, хору та оркестру (1926). У цьому ж році написав героїко-комічну оперу "Харі Янош".

Вболіваючи за відродження національної музичної культури, організував хорові колективи, популяризував народно-пісенні джерела, розробив свою музично-педагогічну концепцію.

Золтан кодай – автор численних наукових праць, написав дві опери, три твори для солістів і хорів, симфонію, заснував камерно-інструментальні ансамблі, обробив народні та оригінальні пісні (сольні та хорові).

4.1. Національні та культурно-історичні умови створення угорської музично-виховної системи

Музично-педагогічна концепція З. Кодая – це результат багаторічної діяльності композитора в галузі удосконалення музичної освіти Угорщини. Її основа – історичні умови виникнення музичної культури країни, досвід відомих фахівців – педагогів, музикознавців, композиторів.

Виникненню концепції передували своєрідні історичні умови – активне вивчення на початку XX ст. давніх джерел угорської музичної культури (народнопісенної творчості, в основі якої є пентатонічні звукоряди).

З історії Угорщини відомо, що після 1526 р. вона на три з половиною століття втратила свою незалежність (лише невелика частина країни – Трансільванія зберігала відносну свободу). У кінці XVIII ст. країна стала складовою частиною Австрійської імперії, де державною мовою була німецька. Хвилі національно-визвольної боротьби кінця XVIII ст. привели до недовгочасного визнання прав угорської мови, але це тривало недовго, і німецька мова та культура знову (до 1860 р.) стали панівними в суспільстві. Обставини майже чотирьохсотлітнього іноземного гноблення – турецького, німецького, австрійського, а ще раніше насаджування латині – не могли не вплинути на розвиток національної культури угорців, на зростання їхньої національної літератури та музики (перші відомі угорські поезії належать до XVI ст., в записі не існує жодного прикладу народної музики V–XV ст.). У середині XIX ст. угорський поет Янош Арань (Оронь) з гіркотою писав: "...ми тільки з розповідей знаємо про ті пісні, які співали за столами Арпада, Ендре, Матяша, але ми не можемо відтворити ні єдиного звуку цих пісень" (Арпад – перший угорський князь, під керівництвом якого угорці завоювали свою територію у IX ст.) [1, с. 10].

У кінці XIX ст. Угорщина входила до складу Австро-Угорської монархії. Національні протиріччя в країні тимчасово було приглушено, але не вирішено остаточно. В історії музики та літератури цього століття відтворено діяльність передових діячів культури в збереженні національних традицій, вивченні ними вітчизняного фольклору (Шандор Петефі, Міхай Верешморті, Йокої Мор, Ференц Еркель, Ференц Ліст).

Угорщина в усі часи була багатою народними піснями та танцями, але в кінці XIX ст. це була музика не справжніх старовинних народних пісень, а мелодії в стилі "вербункош". Цей стиль поєднував музику вербункоша, чардашу та створених в народному стилі пісень

Час виникнення цього стилю – XVII–XVIII ст., коли музика супроводжувала вербунок добровольців у національно-визвольну армію Ракоці. Пісні та марші цього стилю стали основою яскравої за характером угорської музики, яка завоювала всенародну, а через увагу до цього стилю відомих

угорських композиторів (Ф. Ліста, Ф. Еркеля) – і світову популярність. У кінці XIX ст. саме цей стиль став музичним обличчям Угорщини в світі та основою музичного стилю національного романтизму, який відомий угорський композитор Б. Барток охарактеризував як "професійну музику народного характеру" [29, с. 20].

"Вербункош" – широке поняття: це і манера виконання, і склад музики. Цей стиль відрізняється від старовинної угорської пісні, йому більше притаманна близькість із музичними стилями слов'янських і балканських народів, а перейнялись ці риси через циган (скрипалів-віртуозів). Характерним для цього стилю є зіставлення широкої мелодії печального характеру та вогняно-живої, ритмічно-гострої танцювальної (імпровізації, пасажі, прикраси, "циганська гама" з двома збільшеними секундами).

На початку XX ст. цей музичний стиль вичерпав себе, він не задовольняв вже хоча б тим, що не враховував особливостей музичної мови справжніх старовинних народнопісенних скарбів, тих давніх прошарків угорської народної пісні, які були принесені угорцями зі своєї давньої прабатьківщини – між Волгою та Уралом. До цього давнього прошарку народної музики належали нескладні за мелодикою і ритмом пентатонічні мелодії (особливо дитячих пісень і близьких до них за будовою різдвяних колядок). Давня селянська пісня жила лише в сільській місцевості і не могла активно вплинути на розвиток професійного мистецтва, оскільки її переслідувало дворянство та духовні особи. Результатом такого становища стало те, що справжня давня народна музика стерлась з пам'яті навіть у музичній сфері.

У кінці XIX – на початку XX ст. творчий підйом, пов'язаний із діяльністю композиторів Ф. Ліста та Ф. Еркеля, закінчився, змінившись кризою. Про цей період розвитку угорської музики писав угорський музикознавець Б. Соболчі: "З 1880 року національний романтизм вже не перебував більше на передньому плані музичного життя. Можна навіть простежити, як в результаті діяльності салонних композиторів він поступово деградував, перетворившись у модний жанр "угорських фантазій", "циганських транскрипцій" [17, с. 3]

Угорська музична культура була під сильним німецьким впливом, що зумовлювалося загальними політичними причинами та тяжінням великої частини інтелігенції до Відня, до мистецтва пізнього романтизму. Цей вплив приніс в угорську культуру багато цінного, але одночасно гальмував розвиток національної культури та традицій. Про цей період З. Кодай писав: "В Угорщині чужоземна правляча династія ніколи не підтримувала розвиток національної культури. Багаті люди країни захоплювались чужим мистецтвом. Середні класи та селянство, залишені самі на себе, протягом неспокійних сторіч нескінченних війн, не мали тих умов, які б дали змогу їм створити власними силами велике мистецтво. Пізніше, коли середній клас

почав "підніматися" до чужих культурних ідеалів, він усе більше губив свої національні риси, а прогалини в його рядах заповнювались іммігрантами з інших країн, і внаслідок цього справжній музичний скарб зосереджувався в середовищі угорського селянства…

"Не поривати з минулим, а відновити зв'язок з ним, зробити його більш інтенсивним – таким був намір, коли ми хотіли ввійти в його атмосферу, зберегти його та збудувати з його цеглинок завершену будову. Ми є епігонами цих давніх пісень, їх давно померлі автори – наші музичні пращури" [6, 35–36]

На початку ХХ ст. суспільна думка в Угорщині потребувала національного, угорського у всіх сферах і галузях. У 1910 р. посилився рух протесту проти іноземного гноблення у формі боротьби за ствердження угорської мови та національних звичаїв і традицій. Звучали вимоги незалежності, в суспільстві визрівали революційні настрої. "З'явились нові теми в літературі (Ендре Оді, Жигмонд Моріц), в живописі – художні твори Нодьбатської школи. З. Кодай в цей час гострої потреби вивчення особливостей рідного фольклору, пише свою першу серйозну роботу – магістерську дисертацію під назвою "Строфічна будова угорської народної пісні". У цій роботі, використовуючи весь доступний на той час музичний матеріал (близько тисячі народних пісень), Кодай розкрив проблему особливостей строфічної будови угорської народної пісні: "Моя дисертація – це, без сумніву, лише основи фольклористики, будова строфи – це, по суті, будова мелодії. Я досліджував лише будову мелодії, це було найдостовірнішим елементом старих видань" [28, с. 328].

На думку Кодая, музичне життя Угорщини в кінці XIX ст. складалось із трьох прошарків. Для першого, найбільш тонкого, національний музичний характер виявлявся у творах Еркеля та Ліста. Другий був далеким від розуміння музичного мистецтва і, якщо він поєднувався з музикою, то вважав її чужою і незрозумілою, ховаючи свою музичну неосвіченість під "національним плащем". Третій прошарок – "таємничий невідомий народ села". Ніхто не знав, але з декількох відомих музичних прикладів можна було здогадатись, що саме в ньому живуть незнані чудові пісні" [22, с. 148].

На рубежі двох століть Угорщина жила досить інтенсивним музичним життям. Про цей період німецького засилля в музиці Кодай згадував так: "У цьому великому німецькому світі нас охопила страшна туга (нудьга) за справжньою Угорщиною" [29, с. 235].

Навчання в Будапештській музичній академії, зустріч з Б. Бартоком, подальша тісна співпраця – важливі віхи в їхніх творчих біографіях. Навчаючись разом у класі професора Кеслера, який сумлінно привчав їх до традицій німецького та австрійського романтизму, Кодай та Барток все більше розуміли необхідність самостійного шляху розвитку "нової" угорської

музики: "Ми ознайомились з партитурами, які збереглись в документах Ліста, – згадував Кодай. – Продивляючись із зацікавленням сторінки та розшукуючи на них сліди рук та духу Ліста, ми знайшли велику кількість російських творів… Ліст був тісно пов'язаний з "Могучою кучкою", члени її вислали на його прохання свої музичні твори як рукописні, так і ті, що вийшли з друку" [29, с. 235].

Художня ерудиція та сміливість розвитку національних традицій композиторів "Могучої кучки" зацікавили Кодая та Бартока, – спонукала шукати нові шляхи для розвитку рідного мистецтва, стали яскравим прикладом досягнення національної самобутності в музичному мистецтві.

Вирішальним у діяльності З. Кодая став 1905 р. Після подорожі за кордон, вивчивши творчість французького композитора К. Дебюссі, ознайомив Бартока з його творами: "Коли у 1907 році на прохання Кодая я вперше познайомився з музикою Дебюсі та почав вивчати її, я був здивований великим значенням, яке відігравали в ній пентатонічні структури аналогічні тим, що зустрічаються в нашій народній музиці. Без сумніву, їх також слід віднести до впливу музики однієї з східнослов'янських народностей, напевно, росіян. Аналогічні тенденції виявляються і в творах Ігоря Стравінського".

На початку XX ст. два композитори – З Кодай і Барток – розпочали співпрацю, використовуючи фольклорні джерела рідного краю. Барток згодом згадував про цей період: "Розкрилася перед нами картина Угорщини, яка відродилася зі свого народу. Ми присвятили все своє життя тому, щоб ця картина стала дійсністю" [23, с. 70].

Найважливіше завдання, яке треба було вирішити, – збирання, записування та систематизація давніх народних пісень. Вперше в місті Чаллокьоз, потім в рідній Галанті записав Кодай перші 150 старовинних народних пісень. Вони захопили його своєю красою та оригінальністю стилю: "Угорський народ співає народні пісні, відбитків яких в музиці XIX ст. немає. І саме ці пісні нас цікавлять!" [28, с. 18–19].

Важливим кроком в історії нової угорської музики стало видання першого збірника давніх народних пісень під назвою "20 угорських пісень для голосу з фортепіано" (1906). У передмові до збірника зазначалось, що широку публіку треба ознайомити з давньою народною піснею, обробивши її (як хорову чи інструментальну) і залишити достовірними мелодії оригіналу.

Щоб ввести в практику камерного виконавства "нову" угорську народну музику, було видано народні пісні північно-західної Угорщини (1907–1909), Трансільванії (1910–1912), Буковини (1914), зібрані у фольклорних експедиціях.

У статті "Відродження народної пісні" (1918) Кодай дійшов висновку, що існує два головні напрями угорської народної пісні: пісні сільської творчості та творчості пізнішого походження, які досі вважались народними. Після

багаторазового просіювання, на думку Кодая, серед народних пісень виділився прошарок, загальний майже для всіх народів, – поезія первісного, основного духовного періоду, яка виникла в дитячому віці народів ще до створення соціальних структур.

У статті "Угорська музика" (1925) Кодай зазначив, що для багатьох угорська музика співзвучна з циганською, яка протягом 100 років через різні канали експортувалася в інші країни: "Ця музика замкнута в досить вузькому колі, їй притаманна невелика емоційність, яка більше показова, ніж глибока, та вона ще й досить сентиментальна". Ця музика належала перу напівдилетантських композиторів XIX ст. і майже нічого не має спільного з давньою традицією народної музики. Зібрання народних пісень, яке було розпочато разом з Бартоком у 1900 р., налічувало 3 тисячі основних мелодій з варіантами. Доступ широкої аудиторії до цих пісень дали такі видання:

1) "150 трансільванських народних пісень" – це зразки найдавніших і цінних пентатонічних народних пісень. Порівняння їх з китайською, індійською пентатонікою дало змогу зробити висновок, що кожен вид пентатоніки – це особливий світ;

2) Б.Бартока "Угорська народна пісня", в якій подано систематичний огляд музичного матеріалу та зроблено спробу розрізнити стилі народних пісень різних епох.

У 1937 р. вийшла в світ книга З. Кодая "Угорська народна музика". У цій ґрунтовній праці композитор подав історичний огляд особливостей угорського фольклору, класифікацію його основних форм, визначив закономірності розвитку: основою стилю угорської музики є селянська пісня: "Це надбання національного значення, бо колись воно належало всьому народові, і якщо ми серйозно його вивчимо, то звернемось до органічної музичної культури, та саме ця пісенна скарбниця повинна знову і чим скоріше стати надбанням всієї нації" [28, с. 140].

Принципи систематизації народних пісень розробив Кодай на підставі методу порівняльного музикознавства: "єдиний підхід, який задовольняє вимоги, повинен ґрунтуватись на характерних особливостях музики, її основних типових форм, що складаються з різних груп звуків, споріднених за виникненням" [162, с. 332–336]. Автор зазначав, що деякі території загубили в народній творчості свою самобутність, в інших вона навпаки тільки почала виявлятись. Народна творчість – це змінне явище: глибокі відмінності існують у народних піснях, враховуючи вік співців, їхні релігійні переконання, рівень цивілізованості, регіональні ознаки та суспільне становище. Кодай зробив висновок, що саме молоде та найстарше покоління зберегли народнопісенну творчість, завдяки якій можливо уявити особливості давніх пісенних скарбів, зіставити їх з піснями братніх народів. У цій же праці Кодай звернув увагу на особливості угорського фольклору за його звуковим

складом: "Його можна вивчити не тільки на підставі давньої народної пісні, але і на сучасних. На перший погляд, у пісні виявляється 7 щаблів: мажорний та міксолідійський лади. Але найчастіше – це лише "привид", якщо опустити другорядні ненаголошені склади та звернути увагу на характерні звороти мелодії, то можна легко помітити їхню п'ятищаблеву основу. Незважаючи на те, багато сучасних народних пісень будується лише на п'яти щаблях – і саме цей звукоряд є найхарактернішим і для сучасної народної пісні" [28, с. 334].

Коли Кодай довів, що основою угорської давньої та сучасної народної пісні є пентатоніка (п'ятищаблевий звукоряд), композитор почав досліджувати народнопісенну творчість черемісського (марійського народу, який в той час перебував на початковому етапі запису та вивчення своєї народної пісні: "Є братній народ марійський (череміси), музичний матеріал якого вдалося вивчити, – він вказує на схожість з окремим пластом угорської народнопісенної творчості. У давньому часі його виникнення не може мати сумніву, бо подібні до них угорські народні пісні найбільше відрізняються від європейської пісенної культури та народних пісень сусідніх народів. Для цього давнього пласта характерним є п'ятищаблевий звукоряд і мотив, що повторюється квінтою нижче. Квінтова будова визначається і в марійській музиці, переважає в ній і п'ятищаблевий звукоряд, причому саме той його різновид, в якому немає півтонів між щаблями" [24, с. 9].

На підставі цього дослідження Кодаю вдалося розкрити тісні зв'язки між давнім прошарком угорської народної селянської пісні та народним музичним фольклором братнього народу далекої Прабатьківщини – черемісами; довести, що давні пісенні скарби, які мають в своїй основі пентатоніку, є справжнім музичним корінням угорського народу, і саме на його основі треба створити національну професійну музику.

Вивчивши проблеми народної пісні, взаємозв'язки угорських народних пісень з фольклором інших народів, зв'язки сучасної народної пісні з історичним музичним матеріалом, Кодай в книзі "Угорська народна музика" зробив ще один важливий висновок: "...народна музика переросте науку, вона в здоровому суспільстві є органічною частиною життя: наявна в мистецтві, в загальній освіті та вихованні, в різних проявах суспільного життя. У всі часи ознакою регресу було те, що народна пісня усувалася з переднього плану" [28, с. 298].

У статті "Що таке "угорське в музиці"?" (1939) Кодай писав, що відчути в музиці національний характер можна лише на твердому ґрунті народної музики. Композитор висловив припущення: угорці під час переселення зі своєї Прабатьківщини не були однорідною масою – це була військова, політична та культурна організація різних племен, спілкувалися різними мовами (можливо, що і музика в них була різною). Формування єдиної мови

та музики, стверджує Кодай, відбувалося шляхом зближення формальних принципів. Один із них – пентатоніка, другий – принцип паралельних структур. Ці характерні ознаки наявні у всіх місцевостях, де проживають корінні угорці: "музика угорців, як і мова, скупа, лапідарна, це ряд шедеврів невеликого об'єму, великої ваги. Мелодії з декількох звуків, ніби вибиті в камені, вони витримали бурі століть, їхня форма до такої міри завершена, наче вона ніколи не змінювалась. Деякі мелодії мають аналоги у фольклорі братніх народів. Ніби тільки вчора вони перестали співати разом" [6, с. 42].

Відзначаючи особливості угорської народної музики, Кодай додав: "… вона скоріше активна, ніж пасивна, виразниця більше волі, ніж емоцій, її ритм гострий, визначений, різноманітний. Мелодійний рух широкий, вільний, він виростає не із заздалегідь продуманої гармонічної основи. Форма народної пісні коротка, стрункa, ясна та прозора" [6, с. 45–46].

З елементів давньої пісенної творчості, підхопивши перервану циганською танцювальною музикою та пісенною літературою у стилі "вербункош" давню та оригінальну музичну традицію свого народу, Кодай та Барток відродили її в професійній угорській музиці: "з нової угорської музики просочується струмок кришталево чистого повітря іншої могутньої угорської натури, повітря трансільванського хвойного лісу, серед якого збереглася частка того могутнього життєвого потоку, який в минулому охоплював усю країну" [28, с. 12–19].

Настав час, коли ця "нова" музика зазвучала, але виявилось, що вона не має слухача. З цього приводу Кодай писав: "Вірю, що люди поки що єдиною національною музикою визнають стиль декількох сотень пісень, створених близько 1850 р., вони не "відчувають" нову музику угорською. Та хоча ця напівдилетантська музика і має якусь цінність, угорське в ній настільки поверхневе, з нею пов'язані асоціації корчми, вина та циганщини, що вона повинна залишитись за воротами високого мистецтва" [28, с. 20–25].

Головне завдання, яке поставили перед собою Кодай і Барток, – реформування професійної музичної освіти, використання її положень для деяких змін і доповнень у реформі музичної освіти в середній загальноосвітній школі.

Вивчаючи історію виникнення концепції музичної освіти та виховання в Угорщині під керівництвом З. Кодая, варто процитувати вислів композитора з цього приводу: "До 1925 року я, як і всі інші музиканти, жив звичайним життям, тобто зовсім не цікавився школою, думаючи, що там робиться все можливе, а ті, в кого немає музичних здібностей, все одно не створені для занять музикою" [29, с. 1–3].

Початок ХХ ст., а точніше – 20-ті роки, стали для Кодая часом, коли офіційні кола продовжували ставитись до композитора та його творчості з підозрою, але критики, які ще зовсім недавно звинувачували його у несамо-

стійності, почали визнавати видатний музичний твір "Угорський псалом" найвизначнішим досягненням угорської музики за весь час її існування. Мелодії XVI ст., які використано в цьому музичному творі, разом з історичним текстом допомогли Кодаю проникнутись настроєм далекого минулого, яке пов'язане з історичними традиціями рідної культури. Не випадково думки про демократизацію мистецтва виникли у композитора саме в цей час: "Музика повинна належати всім. Але як зробити її загальним надбанням? Я думав над цим з тих пір, як досягнув "середини шляху" [28, с. 363–364].

Вболіваючи за стан угорської національної культури, Кодай писав у статті "Що таке "угорське в музиці"?" (1939), що для виникнення національної культури потрібно: по-перше, народні традиції; по-друге, – індивідуальний талант; по-третє, – загальна висока духовність всіх людей, які би змогли зрозуміти прояви цього таланту: "В той час у нас не було єдиної музичної свідомості, музичної єдності. Саме в той час ми прийшли до кульмінаційного моменту піввікового імпорту іноземної музики (італійської, німецької). Атмосфера чужої культури заполонила все, а національні починання виглядали дуже невпевненими. Виник розрив: національну музику почали протиставляти класичній, освічені люди не хотіли знати угорську музику, а всі інші – високу, класичну. Цей розрив можна було ліквідувати, лише зробивши освічених людей більше угорцями, а народ – музично освіченим" [6, с. 44].

Отож, Кодай дійшов висновку, що найперше треба підвищити рівень музичної освіти в школі, реформуючи її. Випереджаючи всім відомі методичні елементи музично-педагогічної концепції З.Кодая, виявили, що загальність музичної освіти була головним принципом його концепції.

Уважно вивчаючи історію музичної педагогіки, неважко збагнути, що великі педагоги минулого висловлювали схожі з Кодаєм думки. Відомо, що видатному педагогові минулого Генріху Песталоцці (1746–1827) належить першість у висловленні думки про необхідність навчання музиці всіх дітей без винятку.

Щоб ліпше розуміти становлення концепції З. Кодая, треба згадати ще одну видатну постать в історії педагогіки, – Я.А. Коменського. В Угорщині в XVII ст. популярною була спадщина великого чеського педагога, який протягом 1650–1654 років працював в угорському місті Шарошпоток, створивши там свою гімназію ("майстерню світла"). Кодай часто покликався на відому працю педагога "Світ чутливих речей в картинах". Як відомо, серйозну увагу звертав Коменський і на музичне виховання, застосовуючи різні методи свого досвіду: спільний спів учнів, музикування та сольмізацію. Заповідь Коменського: "Навчання повинно бути не мукою, а справжнім прекрасним чудом!" – пам'ятав та часто нагадував своїм учням Кодай. Ідеї, цілі, основні принципи Кодая були дуже близькими німецькому реформаторові

музичного виховання – Лео Кестенбергу (1882–1962), який зробив спробу об'єднати діячів музичного виховання в міжнародне товариство. У період з 1905 до 1933 року головною метою товариства було "виховання людяності за допомогою музики, завдяки музиці". Це були роки, які передували фашизму, саме в цей період було зроблено спробу налагодити контакти між педагогами-практиками, теоретиками й організаторами музично-виховної роботи в міжнародному масштабі. Ідеї Кодая зацікавили товариство яке створив Лео Кестенберг.

Для започаткування докорінних змін у масовому музичному вихованні Угорщини важливу роль відіграла діяльність дитячих хорів, яку організував З.Кодай у 1929 р. Композитор не жалкував часу для організації любительських хорів по всій країні, залучаючи до цієї роботи своїх учнів.

У статті "Дитячі хори" (1929) подав план удосконалення змісту та форм музичної освіти дітей у школі. Наголошував про важливість роботи вчителя музики у селі. Народна музика повинна "зачепити" дитину у віці від 6 до 16, бо пізніше дія буде неефективною. Кодай закликав до термінових реформ, до організації державою систематичної музичної освіти: "Необхідно виховувати таку публіку, для якої більш висока музика стане життєвою потребою. І цю справу треба розпочинати лише в школі" [6, с. 257].

Подібні думки висловлено у статті "Що таке "угорське в музиці"(1939): "…необхідно вирвати угорську публіку з теперішнього примітивного стану сприйняття музики. Бо сьогодні угорець не спроможний ні зрозуміти, ні думкою охопити, ні уважно прослідкувати до кінця музичну структуру, яка більша за коротку пісню. Чи це наша національна особливість? Ні, це просто музична неосвіченість, музична цілина, яку підняти повинна школа" [6, с. 47].

У доповіді на Угорському об'єднанні вчителів співів і музики (1940) наголошував, що потрібно подолати музичну неграмотність, популяризуючи симфонічну музику.

У Будапешті викладав у музичній академії предмет "Сольфеджіо". Своїми лекціями прагнув поглибити знання студентів з теорії музики, використовуючи нові ефективні педагогічні прийоми. Сам Кодай говорив так "справжня мета занять з музичної грамоти – це не засвоєння понять, викладання знань, а передусім – це вправляння. Найголовніше – всіма можливими методами допомоги нашим вихованцям ґрунтовно засвоїти вміння співати та записувати почуті мелодії" [23, с. 70].

З.Кодай у своїх працях згадував попередників: Кервена, Берталотті, Гвідо д'Ареццо та ін. Говорячи про основоположний метод концепції угорської музично-педагогічної освіти – відносну сольмізацію, треба подати історію її виникнення – згадати ім'я її творця Гвідо д'Ареццо та гімн "Ut gucant laxis", який став основою назв щаблів (сольмізаційних складів) – ut, re, mi, fa, sol, la,

sai. Зауважимо, що у XVII ст. склад ut замінили складом do, а sai назвали si. В Угорщині склад sol вимовляється як szó – без останньої приголосної. Це зроблено для зручнішої вимови складу, який закінчується голосною.

У праці "Історичні витоки, які стали основою угорського музичного виховання", послідовниця З.Кодая Е.Сені зазначила: "Сольмізація за Гвідо д'Ареццо протягом багатьох століть у багатьох країнах була забутою, замість неї було введено буквені (літерні) позначення – c, d, e, f, g, a, h. У деяких країнах сольмізація розвивалась на підставі позначень абсолютної висоти звуків. Сьогодні позначення звуків літерами прийняте в країнах, де використовують англійську та німецьку мови, а сольмізаційні (складові) позначення – в країнах з французькою та італійською мовами спілкування. Ці види позначень (назв) в обох випадках свідчать лише про абсолютну висоту звуків, їх неварто плутати з релятивними позначеннями [28, с. 93].

На думку Йено Адама, основним витоком угорської музично-виховної концепції була праця "Методика навчання співу на основі релятивної сольмізації" Джона Спенсера Кервена (1816–1880), в якій використано метод, який допомагав підвести початківців до нотного запису, позначаючи висоту звуків сольмізаційними складами (без лінійок). Саме цей метод став основою розвитку хорового руху в Англії. Крім того, великою заслугою Кервена можна вважати введення в практику музичного навчання ручних знаків (символів щаблів ладу), які значно спрощували читання нот і сприяли чистій інтонації під час співу. Відомо також, що цей досвід у минулому столітті використовував у Швейцарії Рудольф Вебер. Еміль Шеве (1804–1864) у Франції, крім сольмізаційних назв щаблів, вводив ще й їхнє цифрове позначення. Запозичив Кодай у Шеве складові назви тривалостей звуків. У Шеве це була досить складна система складових назв кожної тривалості. Угорські педагоги використовують цей метод лише частково, на початковому етапі навчання, щоб полегшити читання та сприйняття запису ритмічного малюнка:

Зацікавили Кодая праці професора Женевської консерваторії Еміля Жака-Далькроза (1865–1950), який використовував у початковому музичному навчанні різні елементи рухів (оплески, постукування, ходіння). Цей метод Кодай вважав дуже корисним для практичного засвоєння різних ритмічних фігур.

У праці "Столітній план" Кодай дуже чітко визначив мету багаторічної діяльності: "Мета – угорська музика, засіб – досягнення загальної музичної грамотності через школу. Пробудження угорського погляду на музику як у вихованні музикантів, так і у вихованні публіки. Підняття рівня смаків угорського суспільства, поступовий рух до кращого та національного. Перетво-

рення шедеврів музичної літератури в суспільне надбання, доведення його до всіх верств населення. Сукупність цього створить мерехтіння у далекому майбутньому ореолу угорської музичної культури" [6, с. 23].

Кодай вважав, що до 1906 р. в Угорщині було усвідомлено давню угорську пісню як основний пласт народної музичної культури: 1905 р. остаточно зрозуміли, що майбутнє можна побудувати лише через виховання дітей у школі; 1936 р. вийшла у світ "Співоча АБЕТКА" Дьєрдя Керені, яка охоплювала давні угорські народні пісні. Невдовзі вийшли з друку "Шкільне зібрання народних пісень" у 2-х томах.

Розроблення нової навчальної програми "Співи та музика" припадало на 1945–1946 рр., а також організація щоденного музичного навчання у 130 школах Угорщини. У цей час Кодай писав: "Пророкувати ми не вмієм, але якщо здійсниться принцип викладання співів та музики вчителями зі спеціальною музичною освітою до 1968 року, то через сто років після прийняття закону про початкову школу ми можемо сподіватися, що до 2000 року кожна дитина, яка закінчить школу, буде легко читати ноти. Це не велике досягнення, але воно – лише зовнішня ознака того, що буде називатися "ореол угорської музичної культури" [23, с. 10].

Узагальнюючи творчу діяльність З.Кодая, можна зробити висновок, що його концепція складається з таких елементів:

1) "музика повинна належати всім";
2) надати музичному вихованню в Угорщині такого значення, яке було у Давній Греції;
3) підвищити музичну культуру угорської публіки, ліквідувати її музичну неосвіченість;
4) ранній вік визнати найсприятливішим для "попереднього щеплення" проти низькопробної музики;
5) значна роль належить спільному хоровому співові, який виховує почуття колективізму, музично освічених людей – патріотів;
6) завдання школи – дати дітям глибокі музині враження, вміння та послідовні знання;
7) щоденне заняття музикою розвиває дітей духовно, фізично;
8) з дітьми треба вивчати лише довершені за змістом і формою музичні твори (народні дитячі пісні) і саме через них треба привести дітей до скарбів музичної класики;
9) рідною музичною мовою дитини має бути угорська давня народна музика, лише опанувавши її можна вивчати музичну спадщину інших народів;
10) найдоступніший інструмент – людський голос. Спів є природним засобом розвитку тіла та душі дитини;
11) організація систематичної музичної освіти – справа держави. Для цього треба виділити кошти.

4.2. Музичне виховання за релятивним методом у молодших класах

Перебудова всіх галузей життя потребує збагачення форм і методів естетико-виховної роботи в загальноосвітніх школах, враховуючи регіональні особливості багатонаціональної України та передового зарубіжного досвіду. Відома музична система, визнана у всьому світі, – музично-педагогічна концепція угорського композитора, педагога та фольклориста Золтана Кодая. У західному регіоні України вона здобула визнання та успішно впроваджується в школах з поглибленим вивченням музики (заслужений вчитель України З.З. Жофчак, м. Ужгород Закарпатської області та вчитель-методист Л.М. Білас, м. Стебник Львівської області).

Головний принцип музичної педагогіки З.Кодая – формувати музичні здібності на основі традицій рідного народу з використанням найефективнішого методу відносної сольмізації під час активної співочої діяльності дітей на заняттях. Видатні українські вчені, діячі культури протягом історичного розвитку також неодноразово наголошували, що виховання має мати національний характер (Т. Шевченко, М. Драгоманов, І. Франко, Леся Українка). Діячі української музичної культури за основу концепції музичного виховання визнавали лише народнопісенну творчість (М. Лисенко, М. Леонтович, К. Стеценко, Я. Степовий, М. Вербицький, О. Нижанківський, Ф. Колесса).

У багатьох країнах світу сьогодні вже зроблено та успішно введено в практику методику розвитку музичних здібностей на ґрунті адаптації угорської музично-педагогічної концепції. Вийшли з друку підручники та методичні посібники: в Естонії – Х. Кальюсте, в Литві – Е. Балчитіс, в Латвії – А. Сіліньш, в Росії – П. Вейс, Г. Ригіна, в Молдові – А. Попов, у Вірменії – Ю. Юзбашян, в Україні – В. Ковалів, А. Верещагіна, З. Жофчак.

Мета музичного виховання в школі – створити засобами музичного мистецтва основи естетичного сприймання дітьми навколишнього світу. В процесі навчання музиці перед учнями розкривається взаємозв'язок між людиною та музикою.

Навколишній світ наповнений живими та неживими речами. Крім людей і взаємозв'язків між ними, він заповнений ще й художніми творіннями людського генія, які в художній формі передають дійсність. Саме через пізнання цих художніх творів і узагальнень, що містяться в них, ми маємо змогу вивчити навколишню дійсність глибше, ніж це відбуватиметься через щоденний досвід. Тому глибокий, цілісний образ життя людства та навколишнього світу не можна собі уявити без ознайомлення з високохудожніми творами різних видів мистецтв.

Якщо в зображувальному мистецтві можливе відтворення дійсності як статичної картини, то музика відображає дійсність у часі, в розвитку, показуючи складні взаємовідносини, відчуття людей, які виражаються в художній формі засобами музичного мистецтва. Музика, впливаючи на почуття людини, дає змогу формувати її світогляд, збагачувати пізнання, чутливість, бажання. Музика – це сконцентроване відображення дійсності, це "мікрокосмос", загальна картина світу в мініатюрі. Під час сприймання музики ми засвоюємо сукупність етичних норм.

Музичний матеріал і методи його вивчення дають загальний розвиток особистості учнів. На початковій стадії навчання має переважати національна дитяча народнопісенна творчість, тільки після її засвоєння можна використовувати авторські твори. Більша частина пісень, які вивчають діти в молодших класах, – це пісні-ігри, які, без сумніву, найліпше задовольняють природну потребу молодших школярів в активному русі.

Внаслідок прослуховування інструментальних і вокальних обробок, вивчених дітьми народних дитячих пісень, розвивається їхній тембральний музичний слух.

Народнопісенна творчість у навчальному процесі має виконувати подвійну функцію: 1) формувати в дітей ознаки рідної музичної мови; 2) озброювати учнів знаннями народнопісенних шедеврів. Музичний матеріал уроків музики має охоплювати народні пісні інших народів, не тільки щоб урізноманітнити навчальні програми, й для виховання поваги до світової музичної культури та розвитку вміння розрізняти стильові особливості народнопісенних скарбів. На уроках музики треба вивчати відповідні до вікових особливостей молодших школярів кращі зразки регіонального фольклору – це допоможе виховати повагу до родовідних джерел народу та відродити музичні традиції рідного краю.

Треба приділяти увагу тому, щоб народна пісня під час навчання не перетворилась у сухий музично-дидактичний матеріал, а залишилась у пам'яті дітей як улюблена. Будь-який музичний твір, який вивчають учні, передусім варто розглядати як джерело художньо-емоційних вражень.

Основа уроку – розвиток у дітей співочої культури: виховання вокально-фізіологічних функцій (дихання, звукоутворення, артикуляції); розширювати співочий діапазон дітей і загальну для всіх учнів класу чисту інтонацію.

Мета шкільного музичного виховання – усвідомлений грамотний спів, сприймання музики, здобуття знань про основні музичні поняття, що, без сумніву, підвищить загальну музичну культуру школярів (але засобом її досягнення є розвиток вмінь і навичок учнів).

Засвоєння читання та запису нот з допомогою методу відносної сольмізації та прийомів, які її доповнюють, дасть змогу поліпшити орієнтацію дітей у музично-координаційній системі простору та часу. На основі добре

засвоєних народних дитячих пісень учні засвоюватимуть ритмічні та мелодичні елементи музичних творів, а також взаємозв'язок понять "звук-знак" та "знак-звук" (за допомогою ручних знаків-символів щаблів ладу). Цікавим та захоплюючим зроблять навчання ручні знаки, спрощений запис ритму і висотності звуків. Проте варто пам'ятати, що вправляння та засвоєння читання, запису нот весь час повинно бути підпорядкованим потребам музики, яка звучатиме на уроці.

Розвиток вокальних навичок

Людський голос – найдоступніший природний музичний інструмент, завдяки використанню якого полегшується засвоєння основ загальної музичної культури.

Підбір музичного матеріалу, на підставі якого відбуватиметься процес розвитку вокальних навичок, опирається на такі принципи.

1. Кожен народ має пізнавати світову музичну культуру лише після досконалого засвоєння особливостей своєї національної народнопісенної спадщини. Національна музика має бути основою музичного виховання в молодшому шкільному віці.

2. До процесу музичного виховання входить п'ятищаблевий безпівтоновий звукоряд (пентатоніка), бо на думку багатьох фольклористів її визнано одним з етапів розвитку ладової організації українського фольклору. Ознайомлення з нею забезпечить природну послідовність розвитку ладового чуття школярів.

3. Найприродніше музичне виявлення людини – спів, а для дітей молодшого шкільного віку найорганічнішим є поєднання співу з грою, рухами.

4. Для початкових класів музичний матеріал треба підбирати відповідно до вікових особливостей дітей.

Розпочинається навчання музики з вивчення дитячих ігрових пісень (на початках діти рухаються по колу, співаючи пісню). Вчителеві треба пам'ятати, що головним завданням у цей час є те, щоб діти отримали естетичну насолоду та полюбили народну пісню, яка звучить спочатку у виконанні вчителя, а згодом і самих учнів. З молодшими школярами варто багаторазово повторювати ту чи іншу пісню-гру і на цю роботу не треба шкодувати часу. У процесі такої пісні-гри діти позбуваються невпевненості, сором'язливості та згодом все сміливіше беруть участь у спільній співочо-ігровій діяльності класу. Ці перші спроби (навіть не досить вдалі) вчитель не має оцінювати дуже строго. Першим вагомим досягненням можна вважати вже те, що діти з часом почнуть сміливіше рухатися та співати. Тільки через певний час, коли пісня з грою стане природною звичкою дітей, вчитель може зробити свої тактовні зауваження щодо помилок або погрішностей

у виконанні. Багаторазове повторення дитячих народних пісень-ігор сприятиме досконалому засвоєнню мелодії пісень за слухом.

Дуже важливо вже на початковому етапі навчання розвивати вміння дітей концентрувати увагу під час сприймання невеличких музичних творів, поступово збільшуючи час на слухання пісні у виконанні вчителя, а згодом і однокласників. Перші дитячі пісні, які вивчають та слухають учні, здебільшого будуються з двочасткових мотивів, які неодноразово повторюються. Першочерговість їхнього вивчення пояснюється особливостями дитячого музичного фольклору.

Наступний етап – співання пісень, одночасно проплескуючи ритмічний рисунок, спів мелодії почергово різними групами дітей за вказівкою вчителя, визначення знайомої дитячої пісні за проплесканим ритмічним рисунком або згідно за спрощеним записом. Після ознайомлення дітей з першими щаблями ладу, пісні співають сольмізуючи (складовими назвами) з допомогою ручних знаків. Під час таких ігрових вправ є змога виправити ритмічні та мелодичні помилки у виконанні пісень.

Пісню, після цілісного виконання її вчителем, можна вивчати за слухом, поділяючи її на рядки (музичні фрази). Після повторного виконання вчителем одного рядка пісні, діти, крокуючи (стрибаючи, плескаючи), повторюють її ритмічний рисунок. Незважаючи на помилки у виконанні, вчитель продовжує виконувати другий рядок пісні, який супроводжується також відтворенням ритмічного рисунка. Тільки після виконання останнього рядка вчитель може звернути увагу учнів на помилки допущені ними, виправляючи та аналізуючи їх. Після засвоєння пісні дітям пропонують відчути метричну пульсацію мелодії за допомогою рівномірних рухів тіла або рук, а також визначити наголошені та ненаголошені частки такту. Коли діти засвоять певну кількість музичних понять, вони вже зможуть вивчати нову пісню частково за слухом, а більшу частину за записом. Вивчення пісні відбувається у такій послідовності: ритм мелодії читають згідно зі спрощеним записом, а мелодію вивчають за слухом, сприймання постійно пов'язане з рухами, а метрична пульсація може бути зображена в зошитах, на дошці, рухами тіла та рук. Якщо пісня має складні для виконання мотиви, то їх треба вивчити окремо з допомогою ручних знаків, або за слухом, проплескуючи ритмічний рисунок. Під час цілісного виконання діти визначають заздалегідь вивчений мотив, що надалі полегшує засвоєння пісні в цілому.

Спів за слухом можна поєднувати з творчими завданнями: вчитель, ілюструючи учням пісню, недоспівує її до кінця, пропонує це зробити учням. Суть цього завдання полягає в тому, щоб підтримувати та заохочувати творчу діяльність дітей на уроці, щоб вони сміливо та вільно експериментували на матеріалі дитячої пісні. Після цього етапу роботи необхідне

цілісне ілюстрування пісні вчителем та остаточне вивчення її дітьми. Так само можна вивчати нову пісню, пропускаючи середню частину її мелодії разом з текстом. Мета цього виду роботи на уроці – розвиток уваги та залучення дітей до творчої діяльності.

Згадані прийоми є етапами вивчення пісень за слухом, у наслідок яких діти ніби мимоволі, без зайвих зусиль швидко і легко засвоюють нову дитячу пісню. Варто пам'ятати, що роз'яснення тексту пісень не повинно надовго затримувати увагу дітей, тому що завдяки ритмічній вимові слів вони на початковому навчанні сприймають її як цілісну гру-пісню, не поділяючи на текстову та музичну складові. Проте є потреба у тому, щоб вчитель, у разі потреби, виправив неправильну вимову слів, пояснив незрозумілі слова. Дуже важливе завдання на цьому етапі навчання – підготувати дітей до сприймання змісту та характеру пісні. Замість довгого словесного пояснення ліпше використати близький за змістом пісні рисунок, або інсценізувати її разом з дітьми, активізуючи діяльність всього класу.

Використовуючи види музичної діяльності на уроці, пісня поступово стає для дітей ближчою таріднішою. Наступні виконання пісні мають стати школою грамотного та гарного співу, чіткої вимови слів, чистого інтонування, правильного співочого дихання.

Улюблену пісню дітям захочеться виконати якнайкраще та, без сумніву, гарне спільне виконання улюбленої пісні всім класом на все життя закарбується в пам'яті як незабутнє враження дитинства.

Розвиток навичок читання та запису музики

Неграмотною вважають людину, яка не може записати свої думки, не може прочитати їх, а потім розповісти. В музиці – це людина, яка не може ні прочитати, ні записати почуту мелодію. Навчити записувати та читати ноти можна лише після відповідної підготовчої роботи. Підготовчу роботу можна вважати завершеною лише тоді, коли діти на дитячих музичних іграх навчились виражати своїми рухами характер і настрій музики, відтворювати ритмічні рисунки, самостійно співати прості мелодії, відчули себе безпосередніми учасниками дитячих музичних ігор. Ефективність логічно побудованих уроків, наповнених враженнями, вміла організація засвоєння музичних знань залежить від педагогічної майстерності вчителя музики.

На ґрунті вивчення пісень за слухом та під час спільної гри створюється можливість засвоїти елементи музичної мови. Для цього треба вивчити пісенний матеріал у визначеній логічній послідовності. Вчитель має усвідомлювати, що вивчення пісні на уроці може стати підготовчим етапом для створення тих музичних вражень, які з часом будуть основою засвоєння но-

вих музичних понять, а музичні знання мають бути результатом тривалого накопичення музичних вражень під час навчання.

Найважливіша проблема початкового етапу навчання музики – розвиток у дітей вміння спостерігати в звучанні відомих їм пісень подібні явища, виражаючи їх плесканням, ходінням, рухами та співом. Сприйняття треба активізувати через збагачення уроків різними видами та варіантами музичних ігор. Тільки після того, як діти відчують своє тіло вільним у рухах і зможуть у піснях розпізнати подібні явища, вчитель має пояснити їм їхні власні спостереження, дати конкретну назву музичним і ритмічним елементам, пояснити їхній запис і значення в музичному творі. Таке пояснення повинно займати на уроці всього декілька хвилин, але воно має привести до якісних зрушень; підсвідомі, чуттєві припущення дітей мають перерости у переконливі знання.

Наступний період навчання – це вже усвідомлене вправляння та глибоке послідовне засвоєння знань у різних варіантах.

Варто зауважити, що структура уроку музики дає змогу вчителеві побудувати роботу так, щоб діти готувались до вивчення нового музичного поняття, закріплювали вивчене, готувались до усвідомлення нового музичного поняття.

Уроки в молодших класах складаються з коротких фрагментів різних видів музичної діяльності: загальний спів учнів класу, індивідуальний спів дітей, ритмічні ігри, рухи по колу, музичні загадки, слухання мелодій, викладання ритмів і мелодій, музична інсценізація. Вони повинні на уроці чергуватися, зберігаючи та підтримуючи увагу дітей. Діти не мусять знати мети уроку, їм треба відчути цікаву, захоплюючу атмосферу уроку музики, наповненого співом, грою, слуханням музики, імпровізацією. Успіх творчої діяльності учнів залежатиме від вміння вчителя, від його хисту.

Перший клас

Метрична пульсація під час звучання музики мимоволі спонукає нас до відповідних рухів. У дитячому віці це виявляється ще природніше (відповідні рухи рук, ніг, голови та тіла до характеру музики, що звучить). Вже під час розучування перших забавлянок діти відчувають метричну пульсацію, проплескуючи або простукуючи її коли співають. Пізніше ці спостереження приводять їх до розуміння, що в піснях, віршах, примовках є, подібна до серцебиття, так звана метрична пульсація. Надалі супровід до пісень радимо проводити з дітьми у двох варіантах: 1) відтворюючи метричну пульсацію різними рухами; 2) відтворюючи ритмічний рисунок пісні проплескуванням. Простішим є той спосіб, коли одночасний спів супроводжується проплескуванням ритмічного рисунка, але по-справжньому ритмічним буде виконання

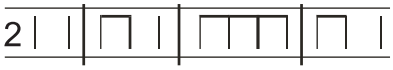
тоді, коли діти ще зможуть у цей час протупати ногами метричну пульсацію до пісні. Ускладненим варіантом вважається таке виконання, коли дітям пропонують проспівати пісню внутрішнім слухом, а ритм виконати вголос. Цікавий варіант виконання такий: коли одна група дітей вистукує ритмічний рисунок пісні на трикутнику або бубенці, а інша – отримує завдання визначити назву знайомої пісні. Під час ритмічних ігор діти досконаліше засвоюють нові пісні за слухом, спостерігають і виявляють відмінності в тривалостях окремих звуків. Усвідомлення цих відмінностей полегшується тим, що вчитель із знайомих вже дітям дитячих мелодій може вибрати подібні ритмічні рисунки і підготувати визначення нового ритмічного елемента (тривалості): четвертної та парних восьмих ♩ – та, ♫ – ті-ті.

Засвоїти тривалості допомагає застосування ритмічних карток, на яких зображено різні варіанти поєднання згаданих тривалостей. Ритмічні картки діти використовують для викладання ритмічних рисунків знайомих пісень, або створюють нові ритмічні вправи, які виконують усім класом.

Треба пам'ятати, що під час вимови ритмічного рисунка складами ритму (та, ті-ті), існує небезпека не зовсім точного ритмічного відтворення. Часто довге протягнуте ♩ – та, або дуже коротка вимова ♫ – ті-ті не відповідає єдиному темпу виконання. Вчитель має налаштувати дітей на єдиний темп виконання та своїм прикладом показати чітку вимову складів ритму, підкріплюючи їх грою на дитячих ударних інструментах (трикутник, бубен, тарілки). На початкових етапах запис ритму зображають на дошці між двома горизонтальними лініями без нотного стану

Наступне завдання, яке ставить учитель перед дітьми, – визначити в знайомих піснях за слухом наголошених і ненаголошених часток тактів. Для цього в записі ритму над наголошеною часткою ставлять відповідну позначку ">":

Наголошену частку називають "командиром", а ненаголошені – "підлеглими". В записі ці групи тривалостей одного такту розділяють вертикальними лініями, які називаються "тактовими рисками". Цифра "2" на початку запису позначатиме кількість тривалостей "ТА" в такті

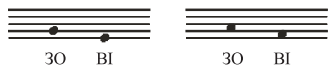


Мелодію, яка повторюється декілька разів без змін, діти вчаться записувати за допомогою знака репризи:

Засвоюючи за слухом мотиви дитячих пісень, учні мають змогу почути відмінність у звучанні високих і низьких звуків, помітити взаємозв'язок між ними. Відмінність у висоті звучання дітям треба запропонувати показати за допомогою відповідних рухів рук на різній висоті. Отож, ми приводимо їх до визначення сольмізаційних (складових) назв цих звуків та ручних знаків і правил запису.

Дітям треба розповісти, що звуки "ЗО" /V щабель ладу/ та "ВІ" (III) розташовуються для запису на п'яти паралельних лінійках (нотному стані), а рахувати їх треба подібно до поверхів багатоповерхового будинку знизу догори. Структура нотного стану дуже нагадує кисть людської руки з боку долоні, де пальці – лінійки нотного стану, а проміжки між ними – поля. Дітям можна продемонструвати цю подібність, показуючи пальцем іншої руки розташування звуків на природному нотному стані.

Навчаючись у першому класі, учням ліпше користуватись нетрадиційним спрощеним записом нот, а також використовувати різноманітні наочні засоби навчання (магнітну дошку та інші зображення нотного стану). Учні мають чітко засвоїти таку закономірність у записі звуків: якщо звук "ЗО" розміщений на лінійці, то і звук "ВІ" також розміщується на лінійці, яка розташована нижче; якщо "ЗО" записано на полі, то місце "ВІ" – відповідно на нижчому полі. Викладання та читання цих двох перших звуків має відбуватись у найрізноманітніших і цікавих для сприймання дітей формах



Запис і відтворення звуків "ЗО" та "ВІ" з дітьми виконують на різній висоті, з використанням відомих їм тривалостей звуків у різній послідовності.

Спів у супроводі метричної пульсації завжди дає дітям змогу зрозуміти, що припинення звучання мелодії не означає завершення твору. Іноді припинення звучання мелодії з продовженням пульсації метра, своєрідне мовчання готує нас до подальшого розвитку та отримує назву "пауза". Визначення назви та запис паузи продовжується у різних вправах, в яких вона є. Під час читання з дітьми ритмічного рисунка з четвертною паузою $\mathcal{Z}$ називаємо її складом "СА" пошепки, а надалі – про себе, розвівши руки в сторони.

Під час співу дитячих пісень за слухом діти вивчають звучання нового щабля "РА" (VI), вони самостійно зможуть зробити висновок про те, що він розміщений вище "ЗО" за звучанням і за записом. Засвоєння цього щабля продовжується визначенням його звучання за слухом і вивченням місця його запису, а також відповідного йому ручного знака.

Коли діти вивчили три щаблі ладу, то збільшуються можливості ігрової діяльності на уроці. Діти мають зрозуміти, що звук "РА" розміщений ближче до звуку "ЗО", ніж до звуку "ВІ". Взаємозв'язки цих звуків зображають за допомогою різних рисунків, рухів, об'ємних зображень. Діти мають усвідомити таку закономірність: якщо звук "ЗО" і "ВІ" розміщені на лінійках, то місце звука "РА" – на верхньому від них полі і навпаки.

Читання нот згідно зі спрощеним буквеним записом завжди треба супроводжувати відбиттям метричної пульсації – це допоможе організувати до роботи в одному темпі весь клас. Використовуючи набори карточок із зображенням ритмічного рисунка та буквеними назвами звуків, діти мають змогу засвоїти ритмічні та мелодичні елементи в різних варіантах. Важливо пам'ятати, що під час ігрової діяльності ми навчаємо передусім музики, яка складається з висотності та тривалості звуків, тому читання ритму має бути точним, ритмічним, а виконання мелодії інтонаційно чистим.

Другий клас

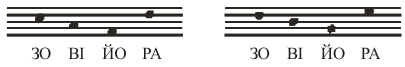
Упродовж другого навчального року більшість пісень учні також вивчають за слухом. Нові музичні поняття вони засвоюють на основі мотивів вивчених дитячих пісень. Такими ритмічними елементами будуть половинна нота 𝅗𝅥 (ТА-А) та половинна пауза 𝄼 (СА-А). Визначення нових тривалостей готують з допомогою прослуховування двох подібних мелодій, які розпочинаються однаковим ритмічним рисунком, але завершуються по-різному.

Відмінність виконання тривалостей ТА і ТА-А за часом діти відчують ліпше, якщо в наборі слів, які запропонує вчитель, буде змога порівняти односкладові слова, що вимовляються коротко – мед, гай, луг, лід, ліс і ті, які вимовляються довше – люд, нюх, люк, з'їв, м'яв.

Варто звернути увагу дітей на вимову половинної тривалості 𝅗𝅥 ТА-А, де кожне "А" треба прирівнювати за часом до звучання тривалості ТА. Під час відтворення половинної ноти діти перше ТА проплескують, а друге показують зімкнутими долонями обох рук і коливанням їх вперед беззвучно. Вчителеві потрібно уважно стежити за відповідним відтворенням тривалостей чи пауз до заданого ним перед вправою темпу метричної пульсації. Нові ритмічні елементи, пов'язані з вже відомими дітям, дають змогу роз-

ширити та урізноманітнити вправи, з допомогою яких на наступних етапах навчання вони закріплюють свої знання.

Вивчення нових щаблів розширюється: з дітьми засвоюють щаблі "ЙО", "ЛЕ" (I, II) та нижній "РА" (VI). Дотримуючись методичної послідовності до вже відомих дітям звуків ЗО-ВІ-РА, спочатку додають новий звук ЙО. Мотиви пісень тепер вже охоплюватимуть чотири звуки, їх треба пов'язати з вивченими тривалостями. Це роблять з допомогою магнітної дошки, спрощеного буквеного запису. Визначення розташування звука ЙО потребує ознайомлення дітей із записом додаткової лінійки під нотним станом, а також з ключем ЙО (𝄢). Викладаючи мелодії, які складаються зі звуків РА-ЗО-ВІ-ЙО, треба пояснити дітям таку закономірність розташування: якщо ЗО і ВІ розміщені на лінійках, то ЙО також буде на лінійці, якщо ЗО та ВІ є на полі, то ЙО переміщається на нижче від них поле. Тільки розташування РА відрізнятиметься від розташування попередніх звуків



Звук ЛЕ вивчають на матеріалі дитячих пісень, які складаються з трьох звуків. Місце нового звука легко визначають діти на нотному стані, бо між двома, вже відомими їм звуками ВІ та ЙО, залишається тільки одне місце, яке, без сумніву, належить звукові ЛЕ. На цьому етапі навчання звукоряд розширений до п'яти звуків дає змогу читати мотиви дитячих пісень ширшого діапазону. Ця робота проводиться згідно зі спрощеним буквеним записом за допомогою ручних знаків. Варто пам'ятати, що під час підготовки до засвоєння нового музичного поняття музичний зразок має бути настільки доступним для дітей, щоб вони змогли самостійно визначити в ньому нове музичне явище.

Нижнє РА вивчають на основі мотиву зі звуків малого діапазону з простим ритмом. Ручний знак щабля РА, його назву та розташування треба вивчати з учнями окремо, бо разом із звуками ВІ-ЛЕ-ЙО він створює зовсім інший, своєрідний мотив з верхнім РА (VI).

У цей період навчання розпочинається підготовка дітей до вміння співати багатоголосно. Все частіше класові пропонують відповідні для цього завдання:

а) дві групи дітей почергово (за знаком вчителя) виконують ритмічні вправи;
б) дві групи дітей як естафету передають одна одній мелодію, яку також співають почергово;
в) одна група дітей співає мелодію, а інша – постійно повторює один опорний звук.

Третій клас

У третьому класі для вивчення підбирають ширший за діапазоном пісенний матеріал, вивчають багато нових незнайомих дітям музичних елементів. Одночасно з засвоєнням двочасткового розміру дітей знайомлять з танцювальними піснями в чотиричастковому розмірі, діти мають відчути чергування наголошених і ненаголошених часток, тільки тепер "командир" супроводжується трьома менш наголошеними частками, що становлять чотиричастковий такт.

Ритмічні особливості чотиричасткових мелодій діти вивчають ще й на підставі письмових завдань (записування ритмічного диктанту).

Виконання цілої ноти 𝅝 (ТА-А-А-А) потребує вдумливішого становлення. Суть у тому, щоби вона звучала за часом відповідно до чотирьох метричних часток. Проплескування першої частки супроводжується трьома беззвучними ритмічними коливаннями зімкнутих долоней, які мають відповідати 2-й, 3-й та 4-й часткам такту.

Протилежною, до довгої цілої тривалості в закінченні народних пісень є коротка тривалість ♪ (ТІ). Закінчення пісні четвертною тривалістю може бути замінена на восьму тривалість і вісімкову паузу (♪𝄾). Про існування восьмої тривалості діти вже здогадуються, бо використовували під час ритмічних ігор, а тепер є змога поєднати восьму тривалість і восьму паузу в різних варіантах (♪𝄾 , 𝄾♪ – ТІ-СЕ, СЕ-ТІ).

Веселий і натхненний ритм синкопи діти також мали змогу спостерігати в лічилках, віршиках і піснях. Сама назва слова син-ко--па дуже зручна для ілюстрації її своєрідності. Наступний ритмічний рисунок, який засвоюють діти, – поділені по краях такту парні вісімки, що об'єднуються четвертною тривалістю (♪ ♩ ♪ – ТІ-ТА--ТІ). Визначення синкопи, її зображення треба сприймати як єдину ритмічну формулу, поєднання її з новими та вивченими елементами має вдосконалювати вміння читати ритмічні рисунки. Недостатньо, щоб дитина впізнавала і називала записані, або почуті ритмічні елементи. Користь від навчання буде тільки в тому разі, якщо всі вивчені ритмічні елементи діти зможуть поєднати, відтворити згідно з записом і записати за слухом.

Після засвоєння нижнього щабля РА діти вивчають сусідній щабель – нижній ЗО. Через певний час, досконало засвоївши нижній ЗО, вивчають звуки у висхідному напрямі, а саме – засвоюється верхній щабель ЙО'. Як і у випадку засвоєння ритмічних елементів, позитивний результат навчання буде лише тоді, коли діти зможуть прочитати, записати вивченні звуки, і це знання допоможе усвідомити їх як складові частинки музики.

Для того, щоб отримані знання закріпились у вміннях і навичках, треба систематично з року в рік дотримуватись послідовності у підборі вправ, ви-

являти винахідливість в ігровій діяльності, які б допомогли підтримати увагу дітей на уроці. Виправляючи помилки дітей, вчителеві варто будувати свою роботу так, щоб вони не втрачали бажання спілкуватись з музикою. Музичні ігри – це найприродніше виявлення дитячої музичної діяльності, їх треба застосовувати у навчальній роботі з молодшими школярами якнайчастіше. До багатоголосся дітей готують співанням канонів, грою "Запитання-відповідь", співаючи ритмічні та мелодичні остінато до вивчених пісень.

Четвертий клас

У 1–3 класах діти повинні засвоїти на матеріалі рідного фольклору головні ритмічні елементи, парні розміри, елементи біхордових, трихордових, тетрахордових, пентатонічних ладів, що допоможе їм засвоїти рідну музичну мову. Вивчивши народні дитячі пісні (скоромовки, лічилки, поспівки, забавлянки), діти пізнають справжнє джерело національної музики.

У четвертому класі радимо розпочати вивчення тричасткового метра, де наголошена перша частка супроводжуватиметься двома ненаголошеними. Це надаватиме музиці іншого характеру. Учні мають навчитися розрізняти, голосніше виконуючи сильну частку та тихше слабку. Поступово складові назви тривалостей (ТА, ТІ-ТІ, ТА-А, ТА-А-А-А) треба заміняти грою ритмічних вправ на музичних інструментах і читанням ритму пошепки, а згодом "про себе".

Тривалості 𝅗𝅥. (половина з крапкою) опрацьовують на матеріалі вивчених за слухом дитячих пісень, або їхніх мотивів. Діти мають усвідомити, що довгий звук звучить від першої наголошеної частки до наступної наголошеної частки (в тричастковому розмірі) та заповнює своїм звучанням цілий такт. Виконуючи метричну пульсацію під час звучання звука цієї тривалості, учні мають дійти висновку, що половинна з крапкою звучить упродовж трьох часток, вона довша за половинну, але коротша від цілої ноти, її тривалість точно відображається поєднанням тривалостей 𝅗𝅥 (ТА-А) + ♩ (ТА), а крапка біля ноти лише спрощує її запис.

$$𝅗𝅥 + ♩ = 𝅗𝅥.$$

Засвоєння тричасткового розміру та тривалості 𝅗𝅥. має відбуватись на уроці під час активної практичної діяльності (проплескування, спів, визначення за слухом), ні в якому разі не обмежуючись усним поясненням вчителя.

Цей навчальний рік відрізняється ще й тим, що завдяки вивченню щаблів НА (IV) та ТІ (VП) є змога перейти до засвоєння діатонічних ладів.

Звук НА діти вивчають на основі пісень, тобто пентахорд – ЗО-НА-ВІ-ЛЕ-ЙО.

Звук ТІ вивчають подібно як пентахорд ВІ-ЛЕ-ЙО-ТІ-РА та на мелодіях, які будують на цьому звукоряді.

Щаблі НА і ТІ засвоюються під час співу вузьких за діапазоном мелодій з плавним голосоведенням. Вивчення розташування цих звуків на нотному стані не становитиме труднощів для дітей, адже між вже засвоєними звуками ЙО та РА нижнього, вони легко визначають місце розташування ТІ за слухом та згідно з записом на нотоносці.

Засвоєння нижнього та верхнього ТІ треба проводити відокремлено: на підставі знайомих народних пісень, в яких вони декілька разів повторюються і легко визначаються за слухом.

Для танцювальних мелодій народних пісень характерні гострі та пунктирні ритми, які утворюють під час злиття коротких восьмих тривалостей. Їх вивчають за допомогою вправ: дітям дають завдання проспівати, проплескати або відтворити цей цікавий ритм рухами. Виконуючи гострого обернений пунктирний ритм, потрібно бути уважним, бо коротка тривалість восьмої ноти може бути виконана надто коротко, а довша тривалість (четвертна з крапкою) – не витримана до кінця. Тільки підкреслено точне виконання цього ритмічного рисунка надає музиці гордовитого та урочистого характеру.

Діти мають зрозуміти: після першої восьмої тривалості три наступні – об'єднані або злиті у своєму звучанні, а крапка біля ноти є лише спрощеним записом.

Пунктирний ритм – протилежність гострого ритму. Його вивчення та усвідомлення проводять подібно. Перша довга тривалість ♩. (ТАІ) потребує також дуже точного виконання, що підкреслює характерну особливість цього ритмічного рисунка 𝅘𝅥𝅯 ♩. (ТІ-ТАІ).

Вивчені нові музичні та ритмічні елементи музики, їх використання в різних вправах мають розвинути музичні навички дітей і поглибити їхні знання про народну пісню, музику, допомогти розвинути основи високохудожнього музичного смаку.

Музична творчість

Процес музичного виховання має "виростати" з музики та завершуватись нею. Етапи цього процесу такі:

1) усвідомлення особливостей конкретного стилю музики під час прослуховування інструментальних і вокальних творів;

2) ознайомлення зі змістом, назвою твору та визначення його ролі у розвитку музичного стилю, виявлення характерних стильових особливостей твору;

3) включення стильових особливостей у творчі завдання учнів.

Творчість – це не мета, а наслідок музичного враження, яке виникає тільки на підставі глибокого, ґрунтовного спостереження. Імпровізація може бути самостійною музичною творчістю, або часткою колективної творчості, її суть полягає у миттєвості. До імпровізаційної діяльності дітей треба готувати заздалегідь. Незважаючи на те, що імпровізація виникає під час гри або музикування, вона є наслідком певного рівня досягнутих учнями знань, творчого потенціалу, здібностей особистості, різноманітності її ідей та багатства уявлень. Розвиток навичок імпровізування тісно пов'язаний з іншими елементами навчальної роботи, вони є виявленням активної діяльності учня через творчість. Імпровізацію на уроках треба підключати до підготовки нових знань учнів, і до засвоєння. Під час вивчення нової пісні вчитель, пропускаючи певний мотив, дає змогу учням створити його самостійно. Можливим є варіант, коли дітям пропонують замінити цей мотив їхніми варіантами. Внаслідок такої діяльності діти мають зрозуміти, що імпровізаційність здатна збагачувати творчі можливості музичної мови.

Імпровізація може бути стихійною (інтуїтивною), але може будуватись і на засвоєних елементах, може бути свідомою. Найприроднішою формою імпровізаційного вираження вважається елементарна властива дітям форма творення: діти молодшого віку переповненні бажанням вільно рухатись та співати в атмосфері життєрадісного ігрового настрою. Потрібно задовольнити цю природну потребу і дати дітям змогу створювати свою гру.

Певне накопичення музичних знань дає змогу творити більш свідомо, але в цьому є і деяка небезпека – знання можуть "вбити" природні імпровізаційні здібності. Тому під час навчання нові музичні елементи треба використовувати в ігровій діяльності з вже засвоєними, формуючи та зміцнюючи знання під час імпровізації. Дітям пропонують з невеличких мотивів створити мелодію, заохочуючи їх проспівувати найкращіх варіанти всім класом.

Під час свідомої імпровізації треба залишати дітям можливість виявити інтуїтивну творчу фантазію в імпровізаційній формі. На свідомій формі імпровізації може ґрунтуватись ритмічна основа створених дітьми мотивів. Сольмізаційний спів також потребує знань про музичну форму, розміри та лади.

Незнайомі учням елементи мелодії, ритму, які можуть бути створені дітьми спонтанно на певний текст, дають підстави для виникнення інтуїтивної імпровізації, яка має відбуватись у вільній невимушеній формі, без всіляких обмежень.

Поступово, зі збагаченням знань, учні стають свідомішими і це неодмінно позначається на їхній музичній творчості. Єдність знань і почуттів, свідома творчість – є метою творчої діяльності в класі.

Незважаючи на те, що творчість є виявом особистості кожної окремої дитини, вона рідко розвивається поза колективною діяльністю. Вплив ко-

лективу на позитивну оцінку творчості кожного учня добре сприяє розвитковi творчої особистості. І навпаки, творча особистість позитивно діє на творчу діяльність колективу класу, подаючи нові ідеї та підбадьорюючи до активного виявлення. В імпровізаційних іграх на уроці може брати участь більшість дітей класу, але в цьому випадку кожному учневі припадатиме лише часточка роботи: підключаючись до однієї ідеї, вони творять разом. На той самий ритмічний рисунок і почуту мелодію діти можуть створити безліч варіантів. Імпровізація, як виявлення окремої особистості, виникає завдяки спільній діяльності всіх учнів класу.

Успіх імпровізаційної діяльності багато в чому залежить від розуміння вчителем своєї спрямовуючої ролі. Глибокі знання та обізнаність вчителя з темою імпровізації мають значний вплив на створення в уяві дітей яскравих вражень. Зауваження, пропозиції, ідеї, висловленні вчителем, мають спрямовувати імпровізаційну творчість дітей у правильне русло. Якщо педагог не обізнаний з темою імпровізації, то не зможе зацікавити дітей особливостями музичного стилю, це призведе тільки до невпевненості та може негативно вплинути на розвиток музичного смаку учнів.

Ефективність імпровізаційних ігор на уроці підвищиться, якщо зацікавленість дітей вчитель підтримає новою ідеєю, створенням життєрадісної атмосфери, яскравими ілюстраціями, читанням поезії, організацією відповідних рухів.

Різнопланова імпровізаційна діяльність стає завдяки міжпредметним зв'язкам, часто навіть математичні знання учнів допомагають у вирішенні музично- імпровізаційних завдань.

Рекомендації вчителеві:

1) опираючись на свої музичні спостереження, кожна дитина може створити простеньку мелодію, подібну за стилем до вивченої;

2) імпровізація – це гра думок, втілення ідей, тому навчати імпровізувати можна лише у невимушеній атмосфері;

3) до імпровізаційної діяльності можна лише заохочувати, але ні в якому разі не примушувати;

4) стимулювати творчість треба похвалою, ніколи не треба дуже строго оцінювати невдалі спроби учня, який імпровізує;

5) не варто розпочинати імпровізацію без проведення підготовчої роботи. Процес навчання має бути наповнений ідеєю творчості. Декілька легких завдань, виконаних на уроці, з часом приведуть до очікуваного успіху;

6) з правильно сформульованим імпровізаційним завданням, проведеним в ігровій формі, легко впорається будь-який учень;

7) учитель, вимагаючи своєчасного виконання імпровізаційного завдання, не повинен давати учням дуже багато часу на його продумування.

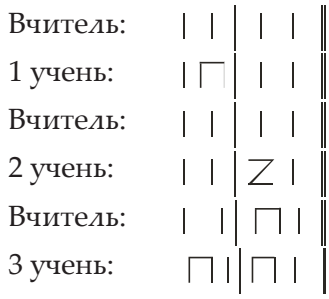
Імпровізаційні завдання для учнів

Перший клас

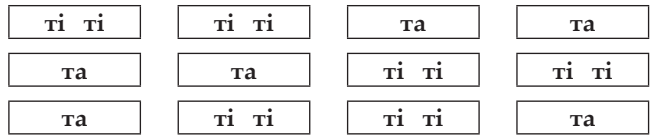
Перші спроби дітей імпровізувати мають розпочинатись з рухів під музику. В цей період діти ще самостійно не співають, а більше слухають, виробляючи впевненість рухів і збагачуючи свої музичні уявлення. На наступному етапі навчання учні отримують завдання винайти рухи відповідні до метроритмічної будови музики. Обізнаність з четвертною тривалістю нот, з четвертною паузою, парними восьмими дає змогу створювати велику кількість варіантів імпровізаційних ігор. Наприклад, вчитель промовляє мотив ритмічними складовими назвами та в цей самий час кидає м'яч одному з учнів. Це означає, що саме цей учень має продовжити імпровізацію. Дитина продовжує почату ритмічну вправу, а м'яч повертає вчителеві. Така гра продовжується доти, доки хтось не випустить м'яча з рук. Той, хто впустив м'яча, віддає щось у борг. Гра продовжується. Щоб повернути борг, учень має виконати додаткове завдання. Якщо за умовами гри треба проплескувати, то знаком для його продовження може бути якийсь визначений рух.

Ритмічний діалог може мати багато варіантів:

вчитель виконує ритмічний мотив, а учень має повторити його так, щоб в одній з часток такту ритм було змінено



За допомогою ритмічних карточок або кубиків діти, складаючи їх почергово, можуть створювати різні варіанти ритмічних рисунків



Написаний на дошці ритмічний рисунок з пропущеним тактом читає вголос увесь клас, а деяким учням пропонують самостійно заповнити пропущений такт, не затримуючи визначеного темпу.

Звуки ЗО-ВІ, а згодом ЗО-ВІ-РА закріплюють під час створення з них мотивів, а також у грі "Запитання-відповідь".

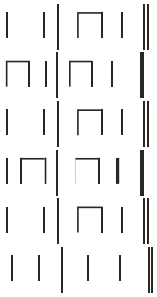
Подібним до ритмічних ігор, які описано вище, є запис невеличкої мелодії, в якій пропущено 1–2 звуки. Їх пропонують дітям створити

ЗО ВІ ЗО ЗО ВІ ЗО ЗО РА РА ЗО ЗО ВІ

Основна вимога мелодичної імпровізації – спів сольмізаційного звука на визначеній висоті, чиста інтонація. Тільки дитина, яка вже може почуту мелодію, сольмізуючи, повторити, успішно впорається з таким завданням. Тих учнів, які цього ще не можуть зробити, варто оберігати від невдач, доручаючи їм таку ритмічну імпровізацію, з якою вони успішно впораються.

Гра "Відлуння" загальнодоступна для дітей, дає змогу через багату варіантність ритмів збільшити інтерес до імпровізування

Вчитель:
1 учень:
Вчитель:
2 учень:
Вчитель:
3 учень:



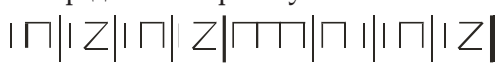
За допомогою імпровізаційних ігор вивчення нових музичних елементів і розвиток музичних навичок дітей відбуватиметься на уроці цікаво та результативно.

Другий клас

На другому році навчання діти читають ритмічний рисунок вправ у декількох варіантах. Їм пропонують ритмічний рисунок "розрідити" або "згустити", а пізніше поєднати ці прийоми, які змінюють ритмічну будову вправ.

3. Кодай, вправа зі збірника "333 вправи для читання нот" (333/43)

“Розрідження” ритму:



“Згущення”:

Поєднання двох прийомів:

Складнішим буде таке завдання, в якому ритм вокальної вправи треба учням “згустити” або ”розрідити” під час імпровізації.

Інший варіант імпровізаційної роботи на уроці – створення до знайомих пісень ритмічного остінато, або виконання ритмічного супроводу під час загального співу одним з учнів класу.

Цікавий вид імпровізації – пропозиція виконати ритмічний мотив складовими назвами та одночасне проплескування ритмічного канону декількома учнями класу. Все це може мати вигляд імпровізаційного дуету, де дітям пропонують змінювати під час імпровізації силу звучання, темп виконання, тембри.

Новий вид імпровізації – створення мелодії на заданий ритмічний рисунок

З. Кодай 333/41

Завдання, яке потребує зворотних дій, буде у вправі, де до звуків мелодії дітям треба створити ритмічний рисунок.

З. Кодай 333/31

“РА”, “ЙО”, “ЛЕ”, “ЙО”, “РА”, “ЛЕ”, “ЙО”

Третій клас

Кількість вивчених на основі народних пісень мелодичних і ритмічних елементів, яка поступово збільшується, дає змогу створювати різні варіанти імпровізацій. Зрозуміло, що імпровізаційна діяльність є цікавою насамперед для того учня, який її виконує, але вчитель має організовувати роботу так, щоб це зацікавило весь клас, бо саме слухачі мають визначати, що конкретно змінилося в процесі імпровізації.

Обговорення результатів імпровізації, розвиток мелодії або ритму іншими імпровізуючими, викристалізовує імпровізаційні вміння учнів та їхній музичний смак.

Вчитель повинен пам'ятати, що поряд зі складними завданнями на уроці мають бути і простіші – для слабших учнів. Улюблене імпровізаційне завдання дітей – виконання вільного ритмічного рисунка до мелодій маршового характеру на дитячих музичних інструментах, а також виконання ритмічного остінато до вивченої пісні.

Цікаве завдання перед однокласниками може поставити учень, який, читаючи записаний на дошці ритмічний рисунок, змінюватиме ритм деяких часток такту. Учневі, який буде визначати місце зміни ритму, пропонують прочитати ритмічний рисунок повністю і точно за записом.

Основною вимогою мелодійної імпровізації залишається чиста інтонація: якщо створена мелодія звучить неправильно, або сольмізаційні склади не відповідають за висотою проспіваним звукам, то така імпровізація буде лише шкодити.

Четвертий клас

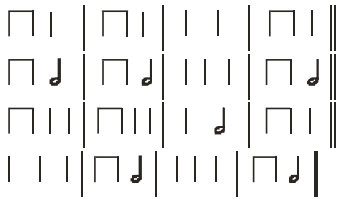
У четвертому класі учням можна запропонувати такий варіант імпровізації, в якому парні розміри треба перетворити у непарні.

Парні такти

Перший непарний варіант:

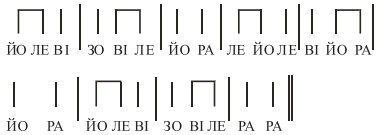
Другий непарний варіант:

Третій непарний варіант:

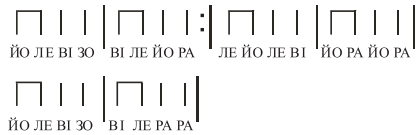


Мелодії, записані в двочастковому розмірі, теж можна перетворити у непарні, і навпаки.

З. Кодай 333/295



З. Кодай 333/296

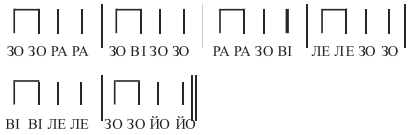


У другому класі діти вже співали за спрощеним буквеним записом нот з додаванням ритмічного рисунка. Це завдання тепер ускладнюється: мелодію записану за спрощеним буквеним записом дітям пропонують співати в парно-частковому варіанті та в непарних розмірах.

3. Кодай 333/242

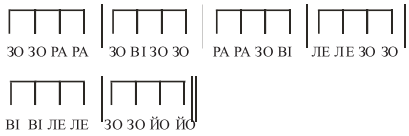
ЗО, ЗО, РА, РА, ЗО, ВІ, ЗО, ЗО, РА, РА, ЗО, ВІ, *Л*Е, *Л*Е, ЗО, ЗО, ВІ, ВІ, *Л*Е, *Л*Е, ЗО, ЗО, *Й*О

Перша видозміна:



Друга видозміна:

Третя видозміна:



Завершується імпровізаційне завдання співом вправи всім класом.

Наступним видом роботи може стати проплескування одним учнем створеного ним ритмічного рисунка з відтворенням складових назв ритму. Клас має проплескати або простукати цей ритмічний рисунок каноном. Сприймання, запам'ятовування та виконання вправи каноном полегшує поділ її на частини (учень-імпровізатор виконує його з перервами).

Учень, який імпровізує:

Увесь клас:

Під час виконання вправ, в яких є щаблі "НА" і "ТІ", вчитель може запропонувати учням завдання: придумати до музичного запитання відповідь.

Вчитель:

Учень:

Імпровізаційну музичну діяльність вчитель може планувати як підготовчий етап до слухання музики – така робота може проводитись у формі імпровізаційних рухів, ритмів, інтонацій, тембрів під час добре продуманої вчителем ігрової діяльності.

Під час слухання музики учням рекомендують використовувати ритмічні та мелодичні елементи, темподинамічні відтінки для збагачення і урізноманітнення музичних вражень.

Слухання музики

Безпосередній зв'язок людини з музикою відбувається під час співу та слухання музичних творів. На жаль, у наш час технічні засоби інформації переважають і ми більше слухаємо музику, ніж відтворюємо, а слухання найчастіше залишається дуже пасивним процесом. Саме з цієї причини шкільна музична освіта має взяти на себе відповідальне завдання – навчити дітей активному сприйманню музики, відрізняючи справжню від низькопробної, впевнено розбиратись та орієнтуватись в її особливостях. Така робота може підготувати учнів до щоденного взаємозв'язку з музикою, перетворивши їхнє чуттєве сприйняття в активне, свідоме вміння.

Уроки музики виконуватимуть своє призначення, коли слухання музики буде сприймальною діяльність, спів, запис і читання нот – репродуктивною, а імпровізація – творчою. Не варто нехтувати жодним з цих видів музичної діяльності – це може порушити цілісність художнього виховання. Тому дуже важливо забезпечити правильне співвідношення між цими видами діяльності на уроці музики. Зауважимо, що, залишаючи час на слухання музики та імпровізацію, на уроці має переважати спів.

Слухати музику діти розпочинають ще в дитячому садку, а продовжують у школі. Цей процес потребує від них вміння сконцентрувати увагу, а розвинути його вдається тільки завдяки послідовному та ретельному вправлянню. Найсприятливіший період для цього вважається вік від 6-10 років. Враховуючи притаманну молодшому шкільному вікову чутливість, можна досягнути найвагоміших результатів.

Мета та завдання слухання музики в молодших класах

Слухання музики в процесі навчання має важливе значення.

1. Під час прослуховування музичних творів діти мають змогу отримувати, поглиблювати спонтанні чи свідомі музичні враження.

2. Слухання музики розвиває не тільки внутрішню свідому активність учнів, а й їхнє вміння концентрувати увагу.

3. У процесі прослуховування музичних творів діти розвивають музичну пам'ять, мислення, виявляючи в їхньому звучанні подібне та відмінне.

4. Завдяки продуманому підборові музичного матеріалу діти мають змогу виявляти взаємозв'язок між вокальною та інструментальною музикою, прослуховуючи на уроках численні інструментальні обробки дитячих народних пісень, які легко виконують вокально.

5. Слухання музики допомагає розвивати тембральний слух учнів (засвоєння тембрів за слухом буде ефективнішим, якщо тембри кожного інструмента будуть засвоєні дітьми окремо та заздалегідь).

6. Слухання музики збагачує уявлення дітей завдяки знайомству з різними музичними образами творів (на початковому етапі навчання на матеріалі авторської або програмної музики з текстом діти отримують навички визначення музичних образів, характеру музики).

7. Сприймання музики допомагає поглиблювати знання та вміння молодших школярів співати, читати, записувати музику. Це відбувається завдяки виявленню вивчених елементів мелодії та ритму під час спостереження за музичним розвитком творів.

8. Музичний матеріал, який діти слухають у молодших класах, готує їх до глибшого та цілісного сприйняття цих творів у старших класах, закладає основи вміння визначати музичні стилі.

Психологічні аспекти слухання музики

Слухання музики – досить складний процес. Він відтворює в уяві складові музичного твору та форму в цілому. Якщо слухання не випереджується поясненням якихось конкретних явищ, то твір сприймають у цілому, а поділ його на музичні елементи відбувається пізніше. Після прослуховування твору по частинках ми знову будуємо в уяві цілісний твір. Наступна зустріч з твором – свідоме враження.

Поділити в уяві музичний твір на частинки (складові) можна з різних позицій. Найважливішим є поділ на мелодичні, ритмічні, динамічні, тембральні елементи, але можливий гармонічний, ладовий аналіз, або аналіз музичної форми. З кожної окремої позиції можна проаналізувати лише один музичний елемент (поняття). Такий аналіз дасть змогу розвинути певний вид музичного слуху. З цього випливає, що і музичний слух треба розвивати.

Музичний слух не тільки контролює точну інтонацію та правильне виконання тривалостей співу, але виконує ще й складну розумово-пізнавальну функцію. Особливо це стосується вміння слухати музику, адже цей вид музичної діяльності потребує внутрішньої активної роботи інтелекту (музичного мислення).

Важливою передумовою успішного слухання музики, особливо не дуже досвідчених слухачів, є визначення вчителем конкретного об'єкта уваги. Ця вимога передусім стосується молодшого шкільного віку. Для того, щоб увагу дітей привернути до певного об'єкта, її треба спрямувати на якусь особливість музики. Це може бути тембр, мелодія, ритмічна будова. Увага дітей, спрямована на певну особливість музичної мови, допоможе під час прослуховування твору супроводжувати його увагою, виявляючи можливі зміни в музичному розвитку.

Дидактичні форми та методи розвитку тембрального музичного слуху

Нові музичні спостереження учнів мають накладатись на раніше здобуті. Цей принцип навчання в першому класі ґрунтується на вивченні та засвоєнні знайомих дітям народних дитячих пісень, які виконує вчитель, на різних дитячих інструментах (сопілка, металофон), а згодом виконують учнями. Основою методики розвитку тембрального слуху є метод зіставлення (порівняння). Для цього треба використати тембри хоча би двох різних музичних інструментів, щоб діти змогли їх порівняти.

Перший клас

Перший етап: знайому пісню виконують двічі на різних інструментах одноголосно.

Визначити:

1) яка пісня звучить?

2) який знайомий інструмент звучить?

Другий етап: знайома пісня в живому виконанні звучить двоголосно, або звучить двоголосно в запису.

Визначити:

1) кількість голосів, які виконують пісню.

2) які голоси виконували пісню? (дитячі, чоловічі, жіночі);

3) в якому голосі звучала мелодія? (в нижньому чи верхньому).

Третій етап: знайому пісню з текстом виконують вокально у супроводі знайомого дітям музичного інструменту.

Визначати:

1) чи звучала пісня у виконанні лише одного голосу?

2) який голос звучав? (дитячий, чоловічий, жіночий);

3) у виконанні якого інструмента звучав супровід одночасно зі співом?

4) скільки голосів звучало у виконанні інструмента? (один чи більше).

Четвертий етап: прослуховують знайому пісню з текстом у дво- або більше голосовому виконанні та у супроводі знайомого, або знайомих інструментів.

Визначити:

1) кількість співаючих виконавців;

2) тембри співочих голосів (діти, жінки, чоловіки);

3) кількість голосів;

4) чи лише вокальні голоси ви чули?

5) які звучали інструменти?

6) одноголосно чи багатоголосно звучали інструменти?

7) поєднання вокальних голосів називається хором, а інструментальних тембрів – оркестром.

Другий клас

Дуже зручним для продовження розвитку тембрального слуху є музичний твір С. Прокоф'єва "Петрик і вовк". Цей твір діти спочатку прослуховують в цілому, а потім переказують його зміст. Під час наступного прослуховування виділяють окремі частинки твору, зіставляють тембри різних інструментів почутих у запису.

Перший етап: музичну характеристику пташки прослуховує весь клас.

Завдання

1. Якого героя ми почули в прослуханому творі?

2. Яка ця пташка? Який в неї голос, рухи?

Другий етап: у виконанні на флейті звучить незнайомий музичний твір з подібним до попереднього характером "пташки" (це може бути каденція з концерту для флейти класичного зразка).

Завдання

1. Чи знайома вам ця музика?

2. На якого героя музичного твору "Петрик і вовк"" вона подібна? Чому?

3. Назва цього інструмента – флейта (бажано продемонструвати вигляд інструмента, розмір, прийоми гри на ньому).

Третій етап: знайома пісня звучить у виконанні на флейті одноголосно.

Завдання

1. Яку ви почули пісню?

2. Який інструмент її виконував? Як він називається?

3. Якого героя характеризував цей інструмент у музичному творі С. Прокоф'єва?

Четвертий етап: знайома пісня звучить двоголосно: верхній голос виконують на флейті, нижній – дитячий голос.

Завдання

1. Скільки ви чули голосів?

2. Який з них виконували вокально?

3. Який саме голос виконував пісню? (дитячий, жіночий, чоловічий).

4. У виконанні якого інструмента звучав другий голос?

Дітям треба пояснити, що характер пташки в музиці можна передати не тільки звучанням флейти, а й іншими інструментами. Наприклад, на фортепіано можна виконати твір Ж-Ф. Рамо "Пісня пташок".

П'ятий етап: звучить знайома пісня у двоголосному інструментальному виконанні: нижній голос виконує фагот, верхній – флейта, бажано, щоб попередньо діти були ознайомлені зі звучанням фагота (на прикладі музики симфонічної казки С. Прокоф'єва – уривок під назвою "Дідусь").

Завдання

1. Скільки ви чули голосів?

2. Який інструмент виконував верхній голос?

3. Який інструмент виконував нижній голос?

Шостий етап: флейта звучить у супроводі струнного оркестру (це може бути твір Й.С. Баха Сюїта сі мінор).

Завдання

1. Звучання якого духового інструмента ви чуєте?

2. Звучання яких інструментів, крім флейти, ви чуєте?

3. Хто грав головну (провідну) роль: флейта чи оркестр? Хто кого супроводжує?

4. Чи знаєте ви цю музику?

5. Який ритмічний рисунок з почутої музики ви можете відтворити проплескуванням?

6. Спробуйте проспівати уривок з прослуханої музики.

Зауважимо, що співоча діяльність учнів і слухання музики під час навчання треба взаємодоповнювати.

Ознайомлення з тембрами інших музичних інструментів проводиться у наступних класах також на підставі описаних етапів розвитку тембрального слуху дітей. Кількість запитань у старших класах збільшується, проте варто пам'ятати, що кожне нове завдання потребує нового прослуховування твору. Після прослуховування музики можна поставити перед дітьми максимум два запитання, тобто звернути їхню увагу на спостереження двох музичних елементів. Залежно від завдання та складності музичного твору може виникнути потреба у 3,4,5 (і більше) разовому прослуховуванні.

До завдань, пов'язаних із розрізненням тембрів, можна переходити, коли вивчили жіночі, чоловічі та дитячі голоси, музичні інструменти, окремо та одноголосно (соло). Цей принцип застосовують і до ознайомлення дітей із звучанням оркестру та хору.

Зрозуміло, що під час слухання музики треба звернути увагу дітей не тільки на тембр, а й на інші виразові засоби, які допоможуть зрозуміти характер запропонованої для сприймання музики.

Третій клас

Двоголосні обробки народних пісень, які будуть прослуховувати діти в цьому навчальному році, потребуватимуть розвинутого слухового контролю. Вони мають бути створені для виконання на двох знайомих вже дітям музичних інструментах (наприклад, флейта і фагот). Завдання, які сприятимуть розвиткові вміння визначати тембри музичних інструментів, описано вище, їх потрібно використовувати надалі.

Прослуховуючи музику, діти мають дійти висновку, що не в усіх випадках до однотипного тексту пісень звучатиме однакова музика: подібний характер у музиці можна передати різними виразовими засобами та в різних музичних жанрах. Вчитель має звернути увагу школярів на ті особливості музичних творів, на підставі яких вони стають подібними, незважаючи на різні форми викладу.

Твори програмної музики з казковим сюжетом сприяють розвиткові інтересу та фантазії, діти сприймають їх із зацікавленням, без особливих зусиль. Прослуховування має супроводжуватись визначенням виразових засобів і характеру твору (темпу, ритму, мелодії, тембру, способу виконання).

Четвертий клас

Якість сприймання музики, яку діти прослухали на уроці, вчитель може перевірити за допомогою зображення героїв музичних творів, виготовлених самими дітьми: це можуть бути малюнки, карточки. Показування малюнків під час музики допомагає вчителеві виявити, чи уважно стежать діти за розвитком музичного твору. Подібну методику можна використати для перевірки визначення дітьми тембрів різних інструментів, голосів у запропонованій для прослуховування музиці.

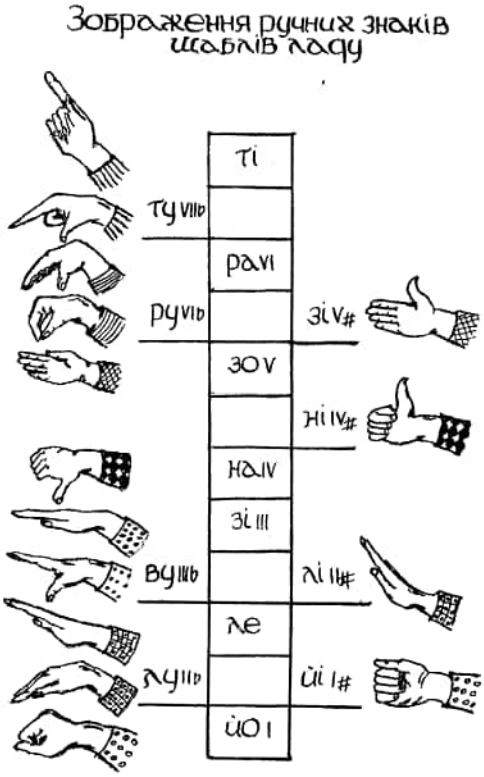
Сприймати програмну музику без тексту дітям складно, але назва твору допомагає розкрити характер і зміст. Дуже зручним є твір К. Сен-Санса "Карнавал тварин": під час його прослуховування діти чітко визначають музичні характеристики різних тварин.

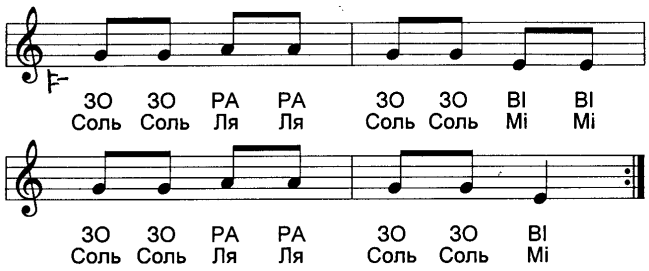
Головних особливість запропонованої у посібнику методики початкового навчання музиці – розвиток музичних здібностей молодших школярів на ґрунті релятивного (відносного) методу сольмізації. Досвід засвідчив, що перехід від відносної до абсолютної сольмізації (приблизно в 4 класі) залежить від якості слухового засвоєння дітьми щаблів ладу. Тому термін переходу має визначати вчитель залежно від певних успіхів конкретного класу.

Перед тим, як перейти до пояснення абсолютного запису нот, діти мають проспівати знайомі їм поспівки, пісні, вправи на різній висоті (у різних тональностях), називаючи звуки складовими назвами (ЙО, ЛЕ, ВІ, НА, ЗО, РА, ТІ). Після цього діти записують знайому мелодію поспівки на різній висоті (з декількома варіантами розташування ключа ЙО – 𝄢).

Це нагадає їм про те, що лад можна розташовувати на різній висоті.

Наступний етап роботи – пояснення вчителя того, що кожен звук, як і кожна людина, має два ймення (прізвище та ім'я), тобто складову відносну назву (ЙО, ЛЕ, ВІ, НА, ЗО, РА, ТІ), яку діти вже добре засвоїли, та абсолютну



назву, яка не змінюється в зв'язку з висотним розташуванням *ладу* (до, ре, мі, фа, соль, *ля*, сі). На інструменті (фортепіано) грають дітям знайому поспівку, яка записана вже за ключем ЙО (𝄢), тільки перед ключем ЙО ще дописується скрипковий ключ (соль).

Засвоївши абсолютні назви звуків – ДО, РЕ, МІ, ФА, СОЛЬ, *ЛЯ*, СІ, діти розпочинають за допомогою спеціальної схеми вчитися будувати *лади* (мажорний і мінорний) від кожного звука з абсолютною назвою та висотністю.

Два крайні стовпчики схеми виконано так, щоби вони могли пересуватися вниз і вгору, фіксуватися на висоті будь-якого звука з абсолютною назвою.

Саме ці різні положення мажору та мінору дають змогу дітям зрозуміти, що лади можуть бути збудовані (проспівані) від будь-якого абсолютного звука. Середній стовпчик схеми зроблено нерухомим, на ньому зображено абсолютну (незмінну) висоту звука.

Засвоєння абсолютних назв і записування звуків має відбуватись на початковому етапі вивчення за допомогою паралельного запису двох ключів та вправляння спочатку з дітьми в прочитанні відносних, а потім абсолютних назв звуків. Після чого можна запропонувати мелодію пісні чи поспівки заспівати з абсолютними назвами.

Після впевненого засвоєння абсолютних назв діти зможуть читати (співати) записану мелодію зразу з абсолютними назвами звуків.

АБСОЛЮТНА ВИСОТА

МІНОР	ЗО′	СОЛЬ	ЗО′	МАЖОР
	НА′	ФА′	НА′	
	ВІ′	МІ′	ВІ′	
	ЛЕ′	РЕ′	ЛЕ′	
	ЙО′	ДО′	ЙО′	
	ТІ′	СІ′	ТІ	
	РА	ЛЯ	РА	
	ЗО	СОЛЬ	ЗО	
	НА	ФА	НА	
	ВІ	МІ	ВІ	
	ЛЕ	РЕ	ЛЕ	
	ЙО	ДО	ЙО	
	ТІ	СІ	ТІ	
	РА	ЛЯ	РА	
	ЗО	СОЛЬ	ЗО	
	НА	ФА	НА	
	ВІ	МІ	ВІ	

4.3. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Метою музичного виховання засобами музичного мистецтва є розвиток в учнів естетичного ставлення до навколишнього світу. Як один із предметів естетичного циклу урок музики має проілюструвати зв'язок між людиною та мистецтвом, людиною і музикою, в чому діти повинні переконатися під час активних форм музичної діяльності. Уроки музики в підлітковому віці мають залишити у свідомості учнів яскраві враження, а також узагальнюючі

знання та переконання. Музика має стати невід'ємною частиною життя кожної особистості.

Всебічному розвиткові особистості допоможе ретельно підібраний музичний матеріал та ефективні форми й методи роботи.

Високохудожній музичний матеріал поділяється на:

а) фольклорні зразки;

б) оригінальні твори.

У молодших класах учні вивчали дитячі ігрові музичні зразки, ілюстровані життєрадісними, веселими рухами. В старших класах все більшу частину музичного матеріалу займатимуть пісні про природу, місце людини у ній, а також пісні історичного та патріотичного змісту. Виконувати їх треба захоплююче й емоційно. У цьому віці дітям варто додатково подавати зразки регіонального фольклору, в якому оспівується краса рідного краю, що посилюватиме любов до Батьківщини та повагу до національних традицій.

Важливо подати учням оригінальні твори композиторів, які створені на ґрунті народної пісні, наголошуючи на тому, що народна пісня – це неоціненний скарб, який треба увіковічнити, поклавши в основу авторської музики. Прослуховування обробок народної музики дає змогу активно розвивати музичний слух дітей. У методиці музичного виховання виділено дві головні функції народної пісні в навчальному процесі:

1) ознайомившись з народнопісенним матеріалом рідної музичної мови, засвоїти та розвинути чуття прекрасного в процесі спілкування з ним;

2) вивчити народнопісенну творчість – яку б з задоволенням співали в дитячому та дорослому віці.

Додатковим матеріалом для співочої діяльності можуть бути народні пісні інших народів – і не задля урізноманітнення навчання, а для виховання поваги, вміння визначати особливості рідної національної музики та інших музичних культур. Вивчати такі пісні треба у невимушеній емоційній атмосфері. Образне виконання пісні має проілюструвати вчитель. Треба заздалегідь визначити, які саме пісні діти можуть вивчати за записом, а які за слухом. Головна мета співочої діяльності – колективне емоційне виконання, що призводить або створює піднесений настрій, задоволення від спільної співочої діяльності.

Авторські пісні потрібно ретельно підбирати. Крім того, такий музичний матеріал охоплює багато засвоєних і нових понять і явищ, а також взаємозв'язків між ними. Вступна бесіда вчителя може містити лише таку кількість музичних та історичних фактів, яка давала б дітям змогу зрозуміти місце та значення твору в історії розвитку музичного мистецтва. Повідомляти учням про особливості музичної мови, виразові засоби, музичну форму та інші своєрідні особливості пропонованого твору.

Вивчення музичного твору та засвоєння нових понять відбуватиметься аудитивно (на підставі прослуховування та сприймання).Закріплення нових понять, пов'язане з розвитком співочої та сприймальної діяльності учнів. Деякі музичні поняття виявляються лише під час активної діяльності. Тотожність, подібність чи відмінність пісенного матеріалу визначали в молодших класах на рівні вмінь і навичок (ритмічні рисунки в різних піснях, поспівках; їхня подібність за висотністю, але відмінність за ритмічною основою). Інший варіант – коли подібності немає у ритмічній основі та у висотності щаблів.

Розвиток тембрального слуху теж відбувається в методичній послідовності. Використання ефективних методів призводить до автоматизації тембрального слуху, створюючи стійкі навички та вміння. Більша частина авторської музики ХХ ст. – це музика національних композиторів, а саме народна пісня у дво-, триголосних обробках. Музика національного романтизму ХІХ ст. – вдячний матеріал для виховання патріотичних почуттів старшокласників. Важливо ознайомити учнів із зразками класичного стилю, а також із музикою періоду Бароко. Мета такого вивчення – не тільки усвідомлення ознак певного композиторського стилю, а й обізнаність із характерними рисами музично-історичних стилів і жанрів.

Творча діяльність визначається естетикою та психологією як така, що виникає внаслідок активної сприймальної, репродуктивної діяльності. Саме такий шлях є природним, сприяє вдосконаленню через оптимальні навчально-виховні впливи, враховуючи взаємозв'язки в різних напрямах діяльності. Важливий етап уроку – вміння самостійно творити, використовуючи вивчений матеріал.

У молодших класах важливо було навчити дітей правильно співати (дихання, звукоутворення, артикуляція). У старших класах треба звернути увагу на вміння підкоряти співочий апарат певним виразовим проблемам музичного твору (пісні) та розширення співочого діапазону, рівне звучання, чисту інтонацію у співі, відповідне звукоутворення. Діти мають усвідомлювати, що спів є колективною формою діяльності, яка потребує співзвуччя щодо метроритму всього співочого організму, усіх співаючих у класі учнів. Особливої уваги та тактовності потребують учні у передмутаційному та мутаційному періоді розвитку голосів. Треба врахувати, що психологічний стан таких дітей призводить до небажання співати перед усім класом. Але розвиток їхніх вокальних даних в обмежених об'ємах щодо динаміки та висотності, враховуючи індивідуальні особливості розвитку кожного, потрібний у цей складний період. Перед вчителем стоїть подвійна мета: з одного боку, він повинен зберігати мутуючий голос, з іншого – досягти високої чутливості музичного слуху дітей до динамічних змін у музиці, до відтворення штрихів (наголосів), точного виконання тривалостей, темпових відхилень тощо. Виконання двоголосних пісень і вправ – це вміння поділяти

увагу, співвідносити звучання власного голосу зі співом товаришів. Ритмічні ігри, вправи, виконання ритмічного остінато – це види діяльності, які враховують природну потребу учнів у русі, саме вони розвивають бажання бути спритними і уважними, вчителеві варто використовувати їх для активізації навчального процесу.

Розвиток уміння записувати та читати нотний запис не має бути самоціллю музичних занять: це лише засіб для досягнення мети. Мета – свідома співоча діяльність і сприймання музики, озброєння учнів потрібними знаннями, поняттями. Вміння читати та записувати дає змогу розібратись у системі координації часу та простору, ритмічних і звуковисотних співвідношеннях. Музичний матеріал підбирають так, щоб діти попередньо могли вивчити наявні в пісні ритмічні та звуковисотні особливості і зіставлення.

Взаємозв'язок між "звуком-символом" і "символом-звуком" можна закріпити в ігрових формах, перетворивши згодом це розуміння у стійкі вміння та навички. Важливе значення у цьому процесі займає використання ручних знаків, спрощення запису нот, вправи для читання з аркуша. Вміння читати нотний запис розвивається в учнів лише в тих пропорціях, у яких воно слугуватиме усвідомленому музикуванню.

Під час слухання музики виникає зв'язок між людиною та музичним твором, переважає момент сприймання або процес сприймальної діяльності. Візуально він менш помітний, його важче контролювати, ніж репродуктивний (відтворювальний) або імпровізаційно-творчий. Щодо відтворюючих і творчих видів діяльності, то їх досить легко простежити, оцінити, скорегувати, активізувати. Саме активізуючи сприймальну діяльність через спів та прослуховування музики, можна підняти рівень внутрішнього усвідомлення, зосередження уваги, скріпленої розумовою діяльністю учнів. Розвиток вміння слухати музику (робота уявлення, мислення) залежить від умілої організації цього виду діяльності і є одним із головних завдань, які стоять перед вчителем музики. Дуже важко під час прослуховування зосередити увагу дітей на окремі поняття. Виділення, відокремлення окремих складових, їх визначення забезпечують свідому активізацію цього виду діяльності на уроці. Мелодія, часові (метроритмічні) взаємозв'язки, музична форма, стиль, варіативність мотивів – це саме ті особливості, виявлення яких потребує певного рівня розвитку інтелекту. На підставі уявлень виникають аудитивні образи, що допомагають розуміти зміст музичного твору і музичних стилів. Зміст і форма споріднених видів мистецтв дуже важливі, бо вони формують художній смак і спосіб мислення дітей. Засобами музичного мистецтва такої мети досягнути на уроці музики можливо тільки частково. Під час вступної бесіди неможна нав'язувати учням зміст та образність, – ми не можемо позбавити дітей можливості самостійно мислити.

У старших класах вчитель має розкрити історію створення музики, особливості композиторського стилю, історичні та суспільні умови виникнення того чи іншого музичного твору.

Учні старших класів вже повинні вміти сприймати декілька моментів щодо визначення (оцінки) та подальшого синтезування. Паралельно з процесом, у якому репродуктивна співоча діяльність дітей, а також вміння записувати та читати нотний запис з творчого відтворення, переростатиме у переконливі знання та вміння, в слуханні музики відбувається сприймання музичних творів в цілому.

Розвиток творчих вмінь і навичок відбувається під час імпровізацій, виконання творчих завдань. Учитель має допомогти дітям зрозуміти спорідненість музики і слів. В ігровій ситуації на підставі засвоєних висотних і ритмічних формул розкрити багатство дитячої фантазії (гра "Запитання – відповідь", створення мелодії до вірша, створення мелодії до ритмічного рисунка).

У процесі репродуктивних, сприймальних і творчих видів діяльності досягається зовнішня та внутрішня активізація (вміння вирішувати проблеми, створювати нове). Найкращий варіант цих дій – проведення ігор, змагань. Музика завдяки своїй образності, динаміці розвитку впливає на почуття та емоції, на мислення, створюючи асоціації, розвиваючи особистість учня. Під час різних видів діяльності розвиваються музичні здібності, чуття ритму, звуковисотний слух, відчуття динаміки, тембральний слух, музична пам'ять, уявлення, мислення, емоційний відгук.

Робота вчителя не обмежується уроком музики, позакласні форми мають поглиблювати емоційні враження й знання учнів. Музичний смак і розвиток музичних здібностей значною мірою залежить від обраних учителем форм і методів роботи, від особистості та професійного рівня педагога.

Розвиток вокальних навичок і музичний матеріал для співу

Народна пісня має і надалі залишатись головним музичним матеріалом співочого репертуару. Жанровість у старших класах поширюється та збагачується історичною тематикою, а також авторськими піснями. Спів має зацікавити учнів, прищепити їм любов до народної пісні, розвинути вокальні навички, збагатити емоційний світ, сформувати музичний смак.

Вивчення нових музичних понять має відбуватись у тісному зв'язку зі співочою діяльністю. Тільки на добре засвоєному матеріалі треба пояснювати ті музичні поняття, які діти вивчають вперше.

Навчальний рік розпочинається з ретельного вивчення співочого роз-

витку кожного учня (якщо клас новий, незнайомий вчителеві). Співоча діяльність може бути колективною, індивідуальною. Вчитель має знати, хто з учнів інтонує добре, а також тих, хто має слабше розвинутий музичний слух. Під час співу варто розвивати чуття відповідальності, підтримуючи слабших в індивідуальних і колективних формах роботи. Потрібно відзначати навіть дрібні успіхи, всіляко заохочуючи учнів, що додаватиме їм впевненості та бажання вдосконалюватись і надалі.

Мутація як ознака підліткового розвитку при тактовному ставленні вчителя до учнів не повинна перешкоджати вдосконаленню співочих здібностей. Цей період потребує обмеження динаміки під час співу та відмови від використання високого і дуже низького регістрів. Після мутації хлопців із низькими голосами треба зарахувати до баритонової партії. Досвід свідчить, що саме в цей період ставлення до співочої діяльності змінюється на позитивне. У дівчат мутаційний період відчувається менш помітно, але індивідуальні форми співу мають бути замінені на колективні, без напруження та використання крайніх регістрів.

Завдання уроку музики – не лише вивчити пісні, а й навчити дітей правильного високохудожнього виконання. Вчителеві не варто форсувати звук, адже правильному звукоутворенню діти навчаються під час ілюстрації пісні. Наступна мета – досягнути технічно грамотного співу,враховуючи дихання, звукоутворення. Співочу діяльність мають випереджувати добре продумані розспівки. Висотність і зручність її залежить від пори року, від пори дня. Вчитель несе відповідальність за збереження дитячих голосів, розвиваючи їх правильно та послідовно.

Співоча діяльність має враховувати час проведення уроку. Зранку співати зручніше у середніх регістрах, в обідній час, коли вже голоси розспівані, вони можуть звучати вище, розвиваючи вокальний діапазон учнів. Для того, щоб учні з задоволенням співали народні пісні, треба враховувати їхні вікові зацікавлення – пісні життєрадісності, темп і ритмічна основа яких відповідає темпераменту підлітків. Учням треба розповісти про жанр балад, у яких відтворено традиції народу, порушено проблеми дорослого життя. Діти мають зрозуміти, що народна пісня – це не обов'язковий музичний матеріал, а невід'ємна частина повсякденного життя народу, його думки та емоції.

Пісні інших народів найкраще співати мовою оригіналу. Ще Р. Шуман писав: "Зверніть увагу на народні пісні, саме вони розкривають особливості національного фольклору різних народів і містять найкращі мелодії". Угорські народні пісні, на думку З. Кодая, розкривають глибину національного музичного мислення, дають змогу розвинути основи внутрішнього слуху. Народні пісні, які вивчають у 1-8 класах, мають стати для дітей рідними, близькими, а також основою для засвоєння музичної мови рідного народу.

З. Кодай писав: "Відтоді, як я переконався, що в музиці молоком матері для дітей є народна пісня, моєю постійною турботою стало наблизити їх до неї".

Як вивчати пісні? Спочатку за слухом, за голосом вчителя доти, доки діти не засвоять читання нотного запису, адже саме завдяки усній традиції наші пращури зберегли та передали неоціненний скарб народнопісенної творчості. Успіх засвоєння пісні значною мірою залежить від якості її ілюстрування вчителем. Це має відбуватись у гарному настрої, пісню треба виконувати повністю для створення яскравого враження про її зміст і характер. Труднощі й об'єм пісні визначають спосіб її вивчення за мотивами або реченнями. Незалежно від того, як вивчають пісню (за слухом чи за записом), час відведений на її вивчення на уроці не може перевищувати 5–6 хв! Не варто забувати, що переміна видів діяльності активізує сприймання учнів. Під час розучування пісні вчитель не повинен співати її одночасно з учнями. Йому треба звернути увагу на якість співу: на похибки в інтонуванні, вимові, диханні. Вивчати нову пісню потрібно в першій половині уроку. У разі виникнення труднощів з інтонуванням певних мелодичних зворотів за слухом позитивну роль може відіграти сольмізація (спів із складовими назвами щаблів *ладу*). Навчання на уроці варто урізноманітнювати, використовуючи наочності: ритмічні картки, магнітну дошку, діапроектор, нотне зображення пісні на дошці (плакати). Допоможуть вивчити пісню і наявні в класі хрестоматії, дидактичні збірки пісень, надрукований текст. Процес чистого інтонування полегшать і пожвавлять ручні знаки щаблів *ладу*, за допомогою яких інтонування суттєво поліпшиться.

Багатоголосні вправи, канони, двоголосні пісні своїм гармонічним звучанням збагачують учнів новими враженнями, а також сприяють розвитку внутрішнього слуху. На думку З. Кодая, не вміє співати чисто той, хто весь час співає *лише* одноголосся! Два голоси, які звучать одночасно, потребують негайного виправлення інтонації, врівноважують один одного. Спів канонів ще до визначення та вивчення звуків за висотою може дати велику користь, але треба пам'ятати, що двоголосся відбудеться *лише* за умови якісного відтворення кожного голосу окремо. Виконання канонів теж має в методиці свої підготовчі етапи. Їх дотримання, особливо в молодших класах, дуже важливе. Початком такої підготовчої роботи буде виконання першого голосу канону учнями, а другого – вчителем. Доцільніше такий варіант виконання запропонувати кращим учням класу. Наступний етап має передбачати виконання першого голосу вчителем, а другого – учнями. Ці форми роботи призводять до вміння самостійно виконати канон учнями, яких поділяють на дві групи. Це потребує від вчителя ще більшої уваги до попереднього настроювання в тональності, ніж спів одноголосся. Чистоту інтонування канону можна забезпечити тим, що перше його виконання відбудеться за допомогою сольмізації. В розвитку чуття багатоголосся підготовчу та

закріпляючу роль відіграють двоголосні ритмічні вправи. На першому етапі дітям пропонують виконати ритмічне остінато до вправи або пісню. Записати остінато на дошці. Вчитель спочатку виконує його ритмічно та одночасно зі співом – таке виконання допомагає виконувати двоголосся всім класом в єдиному темпі.

Одночасно з розвитком вміння виконувати ритмічне двоголосся та вивчення висотності щаблів ладу треба розпочати розвиток навичок виконання мелодичного двоголосся в такій послідовності:

а) за ручними знаками щаблів ладу;

б) за буквеним записом (спрощеним);

в) за нотним записом (традиційним).

Саме в цей період угорські вчителі використовують для розвитку чуття багатоголосся дидактичну працю З. Кодая "333 вправи для читання нот", з якої на основі щаблів ЛЕ, ЙО, РА можна проспівати таку двоголосну вправу:

1 голос	ЛЕ	–	–	–
2 голос	ЛЕ	ЙО	РА	ЗО

Щабель ЛЕ (II) в першому голосі спочатку співає вчитель, а другий голос виконуватимуть учні. Згодом ролі міняються, але дуже важливою є уважність та чисте інтонування. Цікавими є вправи, створені З. Кодаєм для розвитку чуття багатоголосся у дидактичній праці "Співаймо чисто!". Виконання їх на уроці музики може мати велику користь. Засвоєння вміння співати багатоголосно потребує строгої методичної послідовності етапів роботи та можливості полегшувати, спрощувати завдання. Саме такою формою роботи є вивчення двоголосних вправ із спрощеного запису (зображення ритму та висотності без нотоносця). У такій вправі новим для учня є визначена висотність обидвох голосів, що потребує вміння пристосовуватись до точного відтворення ритму, темпу та висотності відповідно до іншого голосу. Щоб розвинути таке вміння, треба вивчити з дітьми 8–10 вправ із збірника З. Кодая під назвою "BICINIA HUNGARICA" в спрощеному записі. На початковому етапі складніший голос виконує вчитель, а простіший – учні. Наступний етап – зміни функцій. Клас поділяють на групи і він виконує вправу самостійно. Саме такі вправи закладають підвалини вміння співати багатоголосно, а подальший розвиток цих здібностей продовжується мелодіями, які мають семищаблеві звукоряди. Для розвитку чуття багатоголосся дуже зручними та доречними є вправи, створені З. Кодаєм. Ці вправи можуть бути виконані з складами, словами, де важливе значення має правильна вимова тексту. Музичний матеріал для співочої діяльності має поповнюватись регіональним фольклором та авторськими піснями. Для 5 класу – це вокальні твори Й. Баха, Г. Генделя; в 6 класі – Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена. Всі ці зразки обирає вчитель, враховуючи

вікові інтереси учнів та їхні співочі можливості. Результат вивчення пісень залежить від високопрофесійної ілюстрації вокальних творів учителем, від можливості виконання їх із супроводом – грамотним, високохудожнім.

Сучасне музичне виховання неможливо собі уявити без добре настроєного фортепіано, але не треба вивчати мелодії пісень під звучання інструмента. Адже спів без супроводу дає змогу ефективніше розвивати самостійне музичне мислення та всі види музичного слуху дітей.

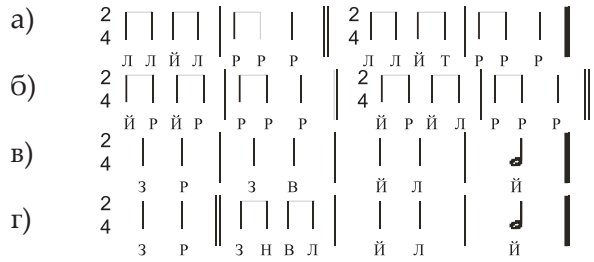
Ілюстрація творів у живому виконанні створює яскраве враження, утім, навчаючи музики, варто дотримуватись рівноваги між ознайомленням учнів із вокальною та інструментальною музикою. Видатні твори, складні за змістом і формою, пропонують дітям для прослухування в записі. Вчитель має змогу продемонструвати їх у власному виконанні.

Засвоєння музичної грамоти, розвиток навичок запису та читання нот

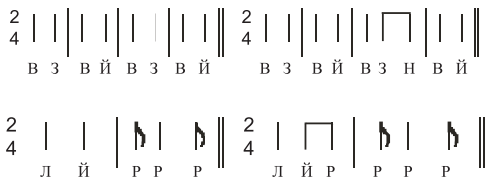
Навчальний план для 4–8 класів передбачає засвоєння семищаблевої музики та складових назв звуків за абсолютним методом сольмізації. У старших класах семищаблеві лади засвоюють учні в повному обсязі.

Угорські методисти чітко дотримуються думки З. Кодая щодо послідовності вивчення щаблів ладу: "Як у випадку, коли дитину передчасно навчають володінню різними мовами, не володіє справді жодною так і із музичними поняттями, які зміщуються в уяві дітей, якщо їх не вивчати на основі одної закритої системи ладу" ["Погляд у минуле", с. 209].

Засвоєння семищаблевих ладових побудов відбувається на підставі відповідних мелодій (які раніше були пентатонічними, а на цьому етапі навчання закінчується на щаблі РА, ВІ, ЛЕ, ЗО). Тільки після цього треба обирати суто мажорні зразки. Перехід до семищаблевості буде природним, якщо пентатонічні каденції перетворити в діатонічні, і навпаки. Наприклад,



Найскладніша в семищаблевих вправах – півтонова відстань між щаблями. Щоб засвоїти їхнє чисте інтонування, треба тривалий час вправлятись. Для цього періоду навчання доречною є праця З. Кодая "333 вправи для читання нот", в яких пентатонічні каденції містять зміни одного зі щаблів:



Засвоїти семищаблеві вправи (читати та запису) допоможе використання зразків із збірника "семищаблеві вправи для читання нот". Бажано попередньо вивчати пісні, що містять нові щаблі за слухом, а згодом дітям пропонують співати їх, сольмізуючи. Такий порядок визначення та вивчення нових понять поширюється і на інтервали, лади, формотворчі поняття. Методи роботи треба змінювати, удосконалювати, але в жодному разі не перетворювати у суто механічні вправи.

Різноманітність методів розвитку вміння читати нотний запис

1. Після проведення підготовчих етапів до вивчення ритмічних і мелодичних понять має розпочатись поетапне вивчення (засвоєння) навичок та вмінь читати нотнийо запис. На перших заняттях ритмічні та мелодичні елементи в мотивах сольмізує вчитель, а простіші доручають учням. Згодом ролі міняються, після чого весь мотив учні читають самостійно. Темп виконання повільний, рівний. Сольмізація відбувається з одночасним відбиттям метра.

2. Наступним складнішим етапом роботи (почергового читання нотного запису) може бути сольмізація, де функцію вчителя може виконувати один учень або група класу.

3. Один із учнів перед читанням визначає кількість мотивів у вправі. Інший учень на підставі відмінності чи подібності визначає форму, виголошуючи це словами або позначеннями на дошці (А-В-А і т.і.).

4. Учням пропонують визначити за слухом, яку саме вправу виконав вчитель на інструменті (металофон, сопілка). Після визначення вправи її виконують почергово (вчитель – діти), якщо ж вона доступна для класу – учні сольмізують самостійно.

5. Вправи, які за висотою у своїй другій половині звучать на квінту вище чи нижче, виконують почергово дівчата та хлопці. Іншим варіантом виконання є спів вправи почергово високими та низькими голосами.

6. Якщо мотиви вправи повторюють декілька разів, то вдруге мелодію можна співати за допомогою голосних (А, І, О) або на певні склади (МА, МО, МУ).

7. Ускладнюючи завдання, можна читати вправи змагаючись (хлопці з дівчатами, між рядами, між окремими учнями). Треба пам'ятати про заохочення переможців.

8. Дітям пропонують визначити ті частки такту, в яких звучать такі щаблі: Й-Р, В-Й, В-З та змінити на нестійкі – ТІ, ЛЕ, НА.

9. Перед прочитанням вправи вчитель визначає ті мотиви, в яких під час співу потрібно змінити ритмічний рисунок на синкопований, гострий або пунктирний.

10. Після прочитання вправи учням пропонують по пам'яті повторити останній мотив. Згодом таке ж завдання виконують щодо першого мотиву. Наприклад, у вправі з формою ААВА діти повинні запам'ятати мелодію мотиву "В".

11. Учням пропонують повторити декілька разів останній мотив вправи, під час якої вчитель виконує "морморандо" таку послідовність:

Завдання для учнів: після декількох виконань визначити та проспівати, називаючи щаблі, які виконував вчитель. Наступний етап – зміна ролей у вправі.

12. Нескладні вправи з формою ААВА після кількаразового прочитання дітям пропонують сольмізувати напам'ять, а згодом співати "морморандо".

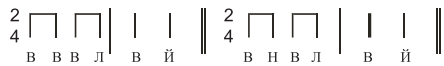
13. На край дошки викладають записану на картках у спрощеному варіанті по такту вправу, яка у збірнику зображена в цілому. Завдання одного з учнів – визначити структуру вправи. Після цього її читають за мотивами або по тактах почергово всім класом.

14. Записану на дошці нескладну вправу вчитель декілька разів виконує на інструменті (металофон, сопілка). Виконання можна поділити на мотиви або такти. Дітям пропонують проспівати мелодію вправи на окремі склади або голосні, а згодом просольмізувати, називаючи щаблі. Наступний етап – запис учителем проспіваних дітьми щаблів під ритмічним рисунком на дошці. Завершується завдання виконанням вправи гуртом після налаштування у зручній тональності.

15. Вчитель, сольмізуючи, записує мелодію вправи без ритмічного рисунка на дошці. Після цього за мотивами на металофоні ритмічно виконує її декілька разів. Завдання учнів – визначити тривалості щаблів за висотою для запису на дошці. Завдання завершується одночасним вистукуванням метра та співом мелодії всім класом, сольмізуючи.

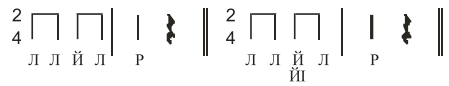
16. Вправи З. Кодая зручні для читання та варіативної зміни щаблів №333/161.

Початковий варіант: Змінений варіант:



17. Ці самі вправи використовують для альтернативної зміни щаблів №333/39.

Початковий варіант: Змінений варіант:



Творча робота під час читання нотного запису не може бути самоціллю, вона має бути пов'язана з розвитком певного виду музичних здібностей. Вправи мають бути цікавими, доступними, їхня тривалість повинна враховувати вік дітей.

Якщо вчитель враховуватиме описану послідовність використання в навчальному процесі різних форм і методів роботи, то з часом можна досягти такого рівня розвитку музичного слуху, що вивчення пісень із запису не викликатиме ніяких труднощів у класі. Звідси висновок, що пісні з нотного запису можна вивчати, тільки досягнувши певного рівня розвитку внутрішнього слуху.

Запису та читанню нот учитель повинен навчати постійно. Це може відбуватися під час короткотривалих завдань, обсяг яких поступово збільшуватиметься. Складніші завдання учні мають засвоювати на коротших за обсягом вправах. За такого підходу труднощі не накопичуються та є змога полегшити засвоєння. Спів діатонічного звороту дуже зручно вивчати на вправах З.Кодая зі збірника "Співаємо чисто".

Р З Р Н В
Р Т Й Л В

Таке навчання наближує до виконання мелодичного двоголосся. Якщо дітей привчатимемо до ритмічної незалежності у вправах, працюючи почергово або поділяючи завдання між вчителем та учнями, між групами дітей або окремими учнями, то до 9–10 років це вже не буде складним завданням. Наступним кроком буде виконання двоголосся, а згодом інших видів багатоголосся.

У 5 класі починається вивчення чистих інтервалів, а саме квінти, звучання якої є природним і характерним для угорського фольклору. Для визначення цього інтервалу пригадують з дітьми пісні, які вивчали у молодших класах, і розпочинали саме з квінти. Проілюструвати звучання інтервалу можна і за допомогою озвучування двох сусідніх струн скрипки. Визначити цей інтервал пропонують на підставі вправ із збірника "333 вправи для читання нот", "П'ятищаблева музика" та "Співаємо чисто!" З.Кодая.

Під час одночасного гармонічного виконання інтервалу нижній його звук має бути дзвінким, насиченим. Він є у народній пісні у висхідному, та у низхідному напрямі. Засвоєння чистої октави відбувається подібно. Не

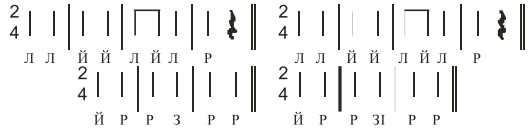
треба забувати, що вивчення має відбуватися методично та гармонічно – це допоможе в майбутньому визначати їх і виконувати у вправах та хорових творах.

Визначення та засвоєння малих і великих інтервалів можливе лише після якісного вивчення півтонових співвідношень щаблів ладу. Півтон, характерний для семищаблевих ладів, є акустичним явищем. Щоб його засвоїти, треба поспівати такі послідовності:

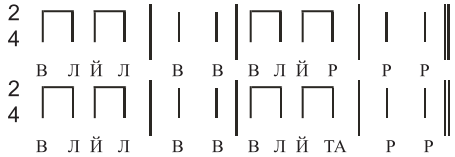
РА – ЗІ – РА; ЛЕ – ЙІ – ЛЕ;
соль# до#

ВІ – ЛІ – ВІ; РА – ТА – РА
ре# сі♭

Їхнє звучання подібне, відрізняються лише назви щаблів. Дуже корисними є ті форми роботи, які охоплюють варіанти зіставлення малих і великих секунд. Саме для цього можна використати вправи З.Кодая зі збірника "333 врави для читання нот" №147, 172.



Семищаблева вправа №13:



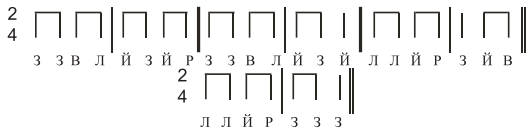
Упевнене інтонування півтонів дає дітям змогу зрозуміти будову мажорного та мінорного ладів.

Під час вивчення двох різновидів інтервалу терції треба звернути увагу на різницю в звучанні, зіставляючи їх спочатку в низхідному русі в одній тональності, а згодом від звуків різної висоти. Розпочинати роботу з засвоєння інтервалів треба з визначення їх за слухом, а після цього сольмізувати їх із запису на нотоносці, що сприятиме ліпшому усвідомленню, вмінню записувати та читати з нотного стану. Читати такий запис треба, називаючи абсолютні назви щаблів.

У 5 класі діти вивчаютьт скрипковий ключ, абсолютні назви звуків. Черговість вивчення така: в 5 класі – звуки с'-с'', у 6 – ці знання розширюються до альтерованих нот, будови мажорного звукоряду та значення знаків альтерації у запису. Тональності до двох знаків вивчають у 7 класі, до трьох – у

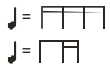
8. На восьмому році навчання пропонують на підставі аналізу останнього звука мелодії та ключових знаків просольмізувати семищаблеву мелодію у вправі. Для цього вже у 7 класі вчитель пояснює взаємозв'язок між останнім звуком мелодії та ключовими знаками альтерації. Спів із абсолютними назвами потребує мислення у визначеній тональності та ретельнішої уваги до діапазону дитячих голосів.

Більшу частину ритмічних понять діти засвоюють у молодших класах, а вивчення шістнадцятих тривалостей відбувається у п'ятому класі (поділ частки такту на чотири коротких тривалості замість четвертної). В шостому класі вивчають гострий і пунктирний ритми в різних варіантах поєднання з раніше засвоєними тривалостями. Для цього використовують вправи зі збірника "п'ятищаблева музика". Вивчення та засвоєння шістнадцятих відбувається так: учитель записує на дошці пісню, в якій вони є, але спрощеного запису їх поки що не подає.

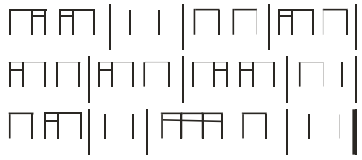


Після виконання пісні у варіанті без шістнадцятих вчитель у запису позначає тривалості зірочками (це тривалості, які будуть замінені шістнадцятими) та співає пісню в оригіналі.

Відмінність у записі та звучанні діти визначають за слухом, запис змінюється, пісню виконують у новому варіанті з шістнадцятими. Надалі на дошці виписують співвідношення четвертної з шістнадцятими.



Засвоєння нових тривалостей на підставі вивчених за слухом пісень і прослуховування музичних творів, в яких вони є, відбувається за допомогою ритмічних карток, а також музично-ритмічних вправ і ігор.



Досить вдалим є варіант засвоєння шістнадцятих, коли у вправах пропонують замінити деякі восьмі тривалості в мелодії на шістнадцяті. Такі форми роботи активізують увагу учнів і потребують точності у відтворенні

ритмічного рисунка вправи. Під час засвоєння пунктирного та гострого ритмів, у складі яких є шістнадцяті, використовують складові назви тривалостей

Рі-тім Тім-рі

Спочатку їх читають у повільному темпі для вироблення відчуття цієї ритмічної формули, а згодом і у варіанті поєднання з четвертними тривалостями.

Засвоїти тріолі допоможе використання складової назви, яка полегшить її сприймання та вивчення на основі пісень, у яких вони є. Найліпший варіант вивчення – поєднання тріолі насамперед із восьмими тривалостями. Музичний твір Б. Бартока з циклу "Мікрокосмос" уміщує зразок із такою формулою:

Подібний ритмічний рисунок є в багатьох творах, але важливо послідовно вивчати спочатку рівні тріолі на кожну частку такту і тільки після цього їх поєднувати з восьмими тривалостями та четвертними

Вищеописані тривалості згодом поєднують з паузами у вправах З. Кодая.

Музична творчість. Імпровізація

Музичне виховання та навчання має розпочинатись і закінчуватись музикою – це замкнутий процес, який складається з таких етапів:

а) визначення та заглиблення в особливості стилю під час вокального чи інструментального звучання музики;

б) виділення музичного явища з цілого твору, його назви та ролі у музичному розвитку;

в) поєднання музичних явищ, понять у єдиний музичний твір, створення в уяві музичного образу.

Творчість – це відбиття музичних хвиль (коливань), не мета, а наслідок. Рушійною силою її є музичне враження, діяльність, яка ототожнюється з глибокими спостереженнями.

Імпровізація – самостійна, мимовільна, спонтанно озвучена творчість, яка може виявлятись і в колективній формі. Її суть полягає у непередбачуваності, раптовості. Це вміння виробляється, готується заздалегідь, та ні в якому разі не в момент творення.

Як би не виявлялась творчість (через гру чи виконання) – вона розкриває рівень обізнаності з музичним стилем, творчий задум індивіда, багатство

ідей, політ та окриленість фантазії. Вміння імпровізувати пов'язане з декількома видами музичної діяльності. Через імпровізацію творче завдання може стати підготовчим етапом перед вивченням пісні. На етапі засвоєння може запалювати новим, в іншому випадку допоможе виділити певні музичні явища завдяки варіативним завданням. Імпровізація спроможна виявити, як саме музична мова (виразові засоби) стає основою музичної творчості. Часто варіант певної моделі є зразком імпровізації, може слугувати ще й підготовчим етапом до слухання музики. Після підготовчого етапу діти можуть вирішити ті творчі завдання, на які надихнуло їх слухання музики. В інших випадках імпровізація дає змогу зрозуміти, як творчо використати певні музичні засоби, поняття, явища.

Творчість буває інтуїтивною або такою, що ґрунтується на засвоєних знаннях, тобто свідомою.

Творчість дитини розпочинається під час своєрідного мугикання, що багаторазово повторюється, виражаючи внутрішній стан, прихильний настрій, радість. Це все відбувається в ігровій формі, із власними ідеями, відтворюючи творчість дитини.

З. Кодай писав: "Кожна дитина має потребу імпровізувати та займатись творчістю, якщо б на це були умови. Потреба у русі під музику – з давніх-давен була способом для вияву радісної творчості. Найбільшою вадою сьогоднішньої школи є те, що в її діяльності не передбачається рух, він навпаки стримується. Дитина є наповнена руховими ідеями, щасливим ігровим настроєм, тому завданням вчителя є сформувати це все у гру, в якій рухи будуть доречними і корисними. Нехай кожен з нас принесе дітям те, що може: музику, гру, радість, іншою проблемою є те, що саме з цього вони сприймуть – висновок вони зроблять самостійно. І тільки ті духовні багатства стануть надбанням, які для дітей є найбільш бажаними".

Збагачення знань природно призводить до свідомої творчості, формуючи здібності дитини. Тут може бути закладена небезпека: знання можуть вбити безпосередність творчості. Під час занять дітям треба дозволяти в ігровій формі застосовувати музичні елементи, змінювати їх, що допоможе створювати мелодії, а під час свідомої творчості потрібно залишати можливість спонтанного виявлення фантазії. Без певної суми знань не можливі ритмічна творчість і сольмізаційний спів, які мають визначену форму, обсяг, розмір, лад. Про взаємозв'язок творчості та рівня знань З. Кодай у праці "Музика в дитячому садку" писав: "Існує точка зору, за якою дитина повинна імпровізувати лише на власну тему. Цей принцип є особливо популярним в Америці. Але це нагадує ситуацію, коли дитину не навчають мови, а дозволяють створити власну. Безумовно, дитина спроможна це зробити, але хто ж її зрозуміє, за винятком вузького кола оточуючих? Саме з цієї причини не слід залишати формування її музичного світогляду на самоплив".

Завдяки процесу збагачення знаннями про музику вона стає дитині ближчою та зрозумілішою. Спільна мета вчителя та учнів – створити єдність між знаннями та емоціями під час успішної імпровізації та свідомої творчості.

Творчість є продуктом кожної окремої особистості, вона залежить від власного досвіду, і рідко формується незалежно від її колективної форми. Творче натхнення народжується завдяки загальному впливові, заохочуючи, створюючи для цього сприятливе середовище, оцінюючи результат. Є й зворотний зв'язок: на колектив так само може діяти творчість індивіда, який спроможний збудити фантазію, зацікавити навколишніх втіленням певних ідей у музичну творчість.

В імпровізаційних іграх може брати участь увесь клас. У такому випадку на кожного припадає часточка творчості, де кожен підключається до втілення спільних ідей, створюючи щось нове. Наприклад, до заданого ритму, почутої мелодії, або до будь-якої іншої ідеї кожен учень створює власні варіанти. Саме так імпровізація виявляється у формі загальної творчості. Успіх проведення імпровізаційних ігор залежить від знань вчителя.

Вчитель має пропонувати дітям лише той тип імпровізаційних завдань, до яких вони готові, спрямовуючи творчість у правильне русло. Сприятливу атмосферу порозуміння легше створити в класі, якщо для активізації використовують нові ідеї, створюють життєрадісний настрій, пропонують активну рухову діяльність, ілюструють художні та літературні твори, залучають знання учнів з різних предметів.

Методисти розробили декілька порад щодо проведення та виконання творчих завдань на уроці музики.

1. Кожна дитина може створити мелодію певного стилю, опираючись на раніше отримані знання.

2. Імпровізація – це гра думок, втілення ідей, тому навчати цьому треба в ігровій, невимушеній формі.

3. До імпровізації можна лише заохочувати, а не примушувати.

4. Вчитель не має допускати висміювання тих, хто імпровізує.

5. Імпровізувати не варто без певної підготовки. Треба планувати на уроці проведення 1-2 імпровізаційних завдань.

6. Будь-якому учневі завдання буде посильним, якщо його провести в ігровій формі. Доступність завдання має бути такою, щоб у його виконанні могли взяти участь всі без винятку, не перетворюючись із активних учасників у споглядачів.

7. Під час імпровізаційних завдань не треба забагато часу надавати на роздумування, визначивши необхідний мінімум на виконання (наприклад, 5 хв).

Імпровізаційні завдання
5 клас

Під час виконання завдання один із учнів імпровізує невеликий за об'ємом чи діапазоном мотив, а всьому класові пропонують проспівати його на кварту чи квінту нижче або вище.

Два учні співають звуки інтервалу двоголосно (гармонічно), перший учень співає основний звук, називаючи його, а інший додає, співаючи верхній звук, або в напрямі вниз нижній. Це співзвуччя треба виправляти, доки воно не прозвучить абсолютно чисто. Решта учнів, уважно слухаючи, визначають інтервал, який звучить.

У ритмічній вправі, яка складається з восьмих і четвертних тривалостей, дітям пропонують зробити заміну на дрібніші: четвертні замінити восьмими, восьмі – шістнадцятими. Можна пропонувати збільшити тривалості вправи. Наступний етап – створення мелодії до ритмічних рисунків закінчується виконанням найкращого варіанту творчої роботи всім класом.

Подібні завдання можна виконувати на підставі вправ З.Кодая зі збірника "333 вправи для читання з аркуша", в яких пропонують змінити тривалості вправ під час співу.

Цікавим є завдання, де пропонують створити мелодію до відомого вірша. Ця робота передбачає запис ритмічного рисунка, до якого додається мелодія з визначених щаблів, яку згодом виконують індивідуально або колективно, але обов'язково після настроювання у зручній тональності.

Створення мелодії з чотирьох мотивів, які можуть відтворюватись квінтою нижче чи вище, може бути одним із варіантів завдань. Один із учнів створює мелодію зі щаблів РА-ЗО-ВІ-ЛЕ, а всі інші співають цей мотив квінтою вище чи нижче (ЛЕ-ЙО-РА-ЗО). Після такої підготовчої роботи чотири учні почергово імпровізують мелодію з чотирьох мотивів. Полегшеним це завдання може бути, якщо ілюстрацію першого рядка зробить вчитель і тільки після цього продовжать співати учні, або учень, для якого це буде посильним завданням.

6 клас

До визначення ритмічних формул дітям пропонують створити слова, які мають складатись із трьох складів, відповідних до ритмічних формул СИН-КО--ПИ (♪ | 𝅗𝅥). Подібні завдання пропонують і до гострого та пунктирного ритмів. Це можуть бути рядки з відомих віршів, до яких згодом додається мелодія, яку на завершення співають усім класом.

Мелодія сольмізується на звуках мінорного ладу. Два учні співають її у формі музичного запитання та відповіді. Один учень імпровізує мелодію у формі періоду, чотири учні, імпровізуючи по черзі, створюють мелодію

з чотирьох мотивів. Завдання класу – оцінити цю творчість і відповідність з певним музичним стилем.

Значення підготовчих вправ, які проводять до слухання музики або після її прослуховування в 6 класі, зростає.

Музичну форму творів, які прослуховують, можна відтворити в рисунках, кольорах, віршах, визначаючи ритмічні рисунки та висотність щаблів мелодії.

7 клас

Діти повинні імпровізувати мелодії на задані ритмічні рисунки, які згодом виконують, сольмізуючи або зі створеними до ритму словами.

Послідовність щаблів пропонують імпровізувати у певних, заздалегідь визначених, розмірах.

Ритмічні рисунки, які розпочинаються з ненаголошених часток (затактів), знімаючи перше слово вірша, перетворюють у ритмічний рисунок без затакту, і навпаки. До цих ритмічних рисунків створюють мелодії, які виконує весь клас.

Діти в 7 класі мають імпровізувати в різних музичних формах, ладах, стилях, темпах.

8 клас

Імпровізаційні завдання мають охоплювати всі засвоєні музичні поняття та явища. Це створення ритму до мелодій і навпаки, створення рухів до ритму. Все це має допомогти ліпше вивчити нові музичні поняття. Учні на цьому етапі навчання мають не тільки розуміти музичну мову, а й володіти нею, легко оперуючи її елементами під час творчих завдань.

Сприймання музики відкриває учням новий і цікавий високохудожній світ музики. Вони вчаться досліджувати закономірності розвитку музичного мистецтва та відтворювати найпростіші музичні явища у завданнях.

Сприймання музики
Мета за завдання слухання музики в старших класах

Мета та завдання цього виду діяльності – продовження і розвиток навичок та вмінь, набутих у молодших класах

Основні завдання слухання музики.

1. Цей вид діяльності на підставі прослуханої музики дає змогу отримати спонтанні або свідомі враження. Свідомі враження пов'язані зі знаннями, що не виключає появи спонтанних вражень.

2. Слухання музики має і надалі розвивати вміння концентрувати, зосереджувати увагу, а також активізувати музичне мислення.

3. Сприймальна діяльність розвиває музичну пам'ять і мислення, порівнюючи складові, виявлення подібного та відмінного на складнішому музичному матеріалі. Процес запам'ятовування та мислення передбачає внутрішню активізацію свідомості.

4. Під час слухання музики діти розуміють взаємозв'язок між вокальною та інструментальною музикою. Цьому допомагає музичний матеріал, який складається з обробок вокальних зразків відомих дітям з програм молодших класів. З іншого боку, звучать такі інструментальні авторські твори, які легко можуть заспівати діти, тобто вокалізовані.

5. Продовжується розвиток тембрального слуху. Оркестрові авторські твори й обробки народної музики сприймають ліпше за умови обізнаності учнів з різнобарвністю тембрів різних інструментів.

6. У процесі сприймання продовжується розвиток уміння розрізняти музичні образи, характеристики, їхні різновиди. Поглиблюється розуміння і досвід щодо виникнення вокальної музики та її образності.

7. Є змога розкривати й удосконалювати вміння та навички репродуктивної діяльності (спів, читання запису нот). Цей процес розпочинається вивченням, визначенням і свідомим прочитанням нотного запису з подальшою вокальною сольмізацією.

8. Вивчивши зразки музики різних епох, розкриваються особливості стилів, які діти навчаються розрізняти за слухом. Важливо вміти розрізняти особливості національної музики та музики інших народів, музику сучасну та попередніх епох.

9. Слухання музики опирається на музичний матеріал (слуховий досвід дітей) і на музичні поняття, засвоєні в молодших класах. Цей музичний матеріал повторюється, визначається та вбудовується у складніші взаємозв'язки об'ємних музичних творів.

10. Слухання має породжувати інтерес та бажання спілкуватись із музикою надалі – слухаючи у запис і в "живому" виконанні.

Психологічні основи слухання музики

Під час навчання діти отримують різноманітні враження. Музичні враження теж залишається в їхній пам'яті. Вони створюють той слуховий досвід, який при повторюванні забезпечує збіг очікуваного та бажаного, а також радість від зустрічі зі знайомими. Виробляється певна установка до поєднання бажаного з пропонованим, запитів з пропозицією. Саме це явище назвали слухове передбачення. Якщо запропонований музичний твір містить багато відомих елементів (за стилем, жанром, звучанням), це задовольняє слухову передбачуваність, стає її складовою, створює позитивні емоції та відчуття. Цей психологічний аспект взято до уваги, коли йдеться про розвиток музичного слуху завдяки використанню для слухання музичних творів відомих дітям ще з молодших класів.

Мета навчання в молодших класах – створити слухові враження (музичний досвід), прослуховуючи доступні за віком, невеликі за обсягом твори або частинки великих форм. У старших класах завданням учителя є частинки музичного матеріалу, вивченого в 1–4 класах, подати учням цілісно. Наприклад, А. Вівальді "Пори року", Л. Бетховен "IX симфонія", В. Моцарт "Чарівна флейта", Д. Верді "Аїда", М.Мусоргський "Картинки з виставки", З. Кодай "Харі Янош", І. Стравінський "Петрушка".

Слухання музики – надзвичайно складний, комплексний процес, розвиток якого розкриває взаємозв'язки та структуру музичного матеріалу. Якщо метою слухання музики визначено аналіз її складових, то твір треба прослухати в цілому, щоб усвідомити цілісного процес його розвитку. Після цього можна звертати увагу дітей на складові музичного твору.

Поділ музичних творів на складові може відбуватися з різних позицій. Найтиповіший – зацікавлення уваги учнів до ритмічних, мелодичних і динамічних особливостей музики. Можливим є варіант аналізу за музичною формою або інтервальною будовою. Кожен із цих варіантів розвиває один із видів музичного слуху, що дає підстави зробити висновок про необхідність всебічного розвитку. Адже в його функцію входить не тільки контроль за чистотою інтонації під час виконання пісень, запам'ятовування, визначення довших і коротших тривалостей і формул. Музичний слух має виконувати складнішу розумово-пізнавальну функцію.

Важливою підставою для усвідомленого сприймання є чітке визначення конкретного об'єкта уваги. Ця вимога стосується школярів будь-якого віку. Для цього потрібно привернути увагу і виділити одну зі складових особливостей музичного твору та спрямувати її на якийсь попередньо визначений предмет зацікавлення. Таким предметом або об'єктом уваги можуть бути тембр (або тембри), особливості мелодії, ритмічного рисунка тощо. Якщо увага має за що "зачепитись", то вона не розсіюватиметься, і дитина зможе уважно стежити за розвитком певного елемента в процесі слухання музики. Треба враховувати певні вікові можливості учнів класу.

Дуже важливим є вміння вчителя не перевантажувати дітей кількістю запропонованих елементів. Для цього достатньо двох позицій. Якщо прослуховування музичного твору потребує більшої кількості особливостей, то треба збільшити кількість прослуховувань на уроці. Багаторазове прослуховування дає змогу відтворити в уяві дітей повну та цілісну палітру звучання.

Педагогічні умови обрання музичних творів для слухання музики

Підбір музичного матеріалу визначають такі чинники.

А. Обов'язково враховувати принцип наступності.

1. Новий музичний матеріал має надбудовуватись на попередньо засвоєний.

2. Навчання має відбуватись від простішого до складного.

3. Музичний матеріал для слухання треба вивчати за принципом "від конкретного до абстрактного".

Б. Враховуючи стильові особливості, музичний матеріал має відповідати рівню інтелектуального й емоційного розвитку підлітків.

У 5-6 класі продовжується розвиток тембрального слуху, розпочатий у молодших класах. Діти вивчають тембри кларнета, труби, прослуховуючи знайомі і нові музичні твори. Продовжується робота з визначення вокальних тембрів і звучань інструментальних ансамблів.

Інструментальні твори, особливо програмні, легші для сприймання – їхні назви допомагають зрозуміти "про що музика", або "що вона хоче виразити". Наприклад, нескладно цілісно сприйняти окремі частини "Картинок з виставки" М. Мусоргського. Варто сприймати та розуміти учням не програмні інструментальні твори, які належать до категорії абсолютної музики – перед їхнім прослуховуванням пропонують певну програму для розвитку уяви. Такий підхід неправильний, він суперечить естетичній природі музики, яка зовсім не обов'язково відображає конкретні речі, кольори (барви), явища, вона має більш відносні зв'язки з навколишнім світом. Ліпше довірити сприймання дітей їхньому досвіду, забезпечуючи цілісність і спонтанність. У кожної дитини можуть мимовільно виникнути певні асоціації, їм треба дати змогу вільно та суверенно працювати, адже внутрішній світ кожного є особливістю вже сформованої особистості. Не варто втручатись у створення зовнішніх асоціацій під час сприймання та виникнення вражень. Кожен твір має свій визначений характер і настрій, а розуміння залежить від глибини пізнання складових музики.

Програмні твори дають змогу здобувати досвід, який допоможе зрозуміти, які саме картини навколишньої дійсності відображають твори непрограмної музики.

Замість нав'язування асоціацій, учням треба дати інформацію про твір або його частину: відомості про композитора, про його творчість, про суспільно-історичні умови створення. Така інформація спрямовує сприймання в певну систему взаємозв'язків у музиці, на розуміння того, що музика створюється залежно від певних умов, а не є відірваною від життя, має визначення об'єктивної та суб'єктивної субстанції.

У процесі сприймальної діяльності важливо враховувати вікові особливості розвитку дітей 5–6 класу.

1. Учні молодшого та старшого підліткового віку краще сприймають музику, яка часто змінюється, є яскравою та різнобарвною (наприклад, у 5 класі – яскраве звучання труб у Гавоті зі сюїти Ре мажор Й.С. Баха).

2. Рухливість, ритмічність, маршовість, темпераментність і героїчність – це саме ті настрої, до яких підлітки приєднуються з найбільшим задо-

воленням (особливо хлопці). Це такі твори: Й. С. Бах V Бранденбурзький концерт, В. Моцарт крайні частини "Маленької нічної серенади", Ф. Ліст "Мазепа", уривки з опер Д. Верді.

3. Хоча підліток не хоче виявляти свою чутливість і досить часто демонструє грубість під час колективного прослуховування, суб'єктивно він тяжіє до сприймання таких творів: А. Вівальді "Пори року" частина "Весна", В.Моцарт романс із "Маленької нічної серенади".

4. У підлітковому віці учні прагнуть прослуховувати музичні твори, які передають боротьбу за справедливість, згуртованість, патріотизм. Це твори Л. Бетховена, Д. Верді.

5. Учителеві варто пам'ятати про поступове збільшення часу на слухання музики на уроці. Якщо в молодших класах на початковому етапі навчання цей час охоплював від 30 с до 3–4 хв, то в старших прослуховування може відбуватись упродовж 10–15 хв. Таке навчання робить учнів освіченими слухачами музики.

Слухання музики має допомагати розвивати музичний слух дітей, зрозуміти, що музика – це мова почуттів та емоцій, завдяки яким передається від поколінь до поколінь історична, суспільна змінність життя. Обрання ефективних методів, які б успішно розвивали вміння сприймати музику, залежить від учителя, але знання програмового матеріалу для нього обов'язкове, хоча музичний матеріал поза програмою теж має бути надбанням педагога-музиканта. Тільки глибокі знання та власні уподобання збудять уяву, зацікавлять високохудожніми зразками музичного мистецтва.

Можливості перевірки й оцінювання знань у процесі прослуховування музичних творів

Під час колективної сприймальної діяльності найефективніше використовувати наочні картинки з різними позначеннями. Це дає змогу вчителеві пересвідчитись в наявності активної внутрішньої інтелектуально-слухової роботи кожного учня зокрема. Визначаючи тембри, зображення на картках можуть бути у вигляді музичних інструментів, їхніх назв, видів оркестрів та ансамблів. Якщо ж завданням є з'ясувати музичну форму твору, то позначення частинок (А-В-А, Г.П., П.П., З.П., Розробка) теж можуть бути написані та показані учням для визначення відповідності звучання музики. Характер і настрій твору для визначення теж дуже індивідуальний, тому зображене на картках буде зовсім недоречним.

Варіантом контролю можуть бути правильні відповіді, які учні записуватимуть у зошитах. Такі письмові завдання, що заслуговують високої

оцінки, вчитель має відзначити усно або письмово, заохочуючи дітей до подальшого самовдосконалення відповідним оцінюванням.

Щоб збагатити асоціації дітей, варто заохочувати їх збирати листівки, на яких зображено міста, де жили і працювали відомі композитори, старовинні музичні інструменти, художні зображення близькі за змістом до знайомих музичних творів.

Можна започаткувати записування назв прослуханих творів, кількість відвіданих концертів та їхній зміст, а також враження про музичні передачі по радіо чи телебаченню.

Такі види робіт допоможуть інтенсивно стимулювати зацікавлення дітей музикою паралельно з іншими формами музичної діяльності в школі та вдома.

Роль і місце сприймання (слухання) музики на уроці

Враховуючи те, що на уроці слухання дуже часто пов'язане зі співочою діяльністю, його можна запропонувати після співу або вправ для читання та записування нот. Воно може освіжити уяву, фантазію дітей. Коли урок присвячено урочистій події, то слухання, безумовно, має охоплювати відповідну для цього музику або навіть музичний блок, у якому підкреслюється святковий настрій. На такому уроці про визначення понять не йтиметься, це можна зробити на наступних уроках. Спонтанне сприймання повинно стати основою для створення святкового настрою учнів.

Слухати музику треба регулярно, виховуючи готовність до сприймання. Повторне прослуховування також потрібне – воно допомагає спрямовувати увагу дітей на нові особливості та важливі складові музичного твору.

Методи розвитку сприймальної діяльності

У старших класах методи розвитку слухання музики ширші, особливо тоді, коли вони продовжують роботу розпочату в молодших класах. У початковому періоді навчання велику увагу було приділено розвиткові тембрального слуху та вмінню визначати характер музики. У старших класах, де музичний матеріал ускладнюється, він потребує використання різних методів опрацювання. Надалі принцип наступності у навчанні треба використовувати і вивчати новий музичний матеріал синтетичним чи аналітичним шляхом.

Якщо твір на уроці звучатиме не більше 3–5 хв, то його треба прослухати в цілому, активно підтримуючи виникнення індивідуальних емоцій, вражень та уявлень (естетичного задоволення). Аналіз музичного твору може

розпочатися з добре продуманого запитання, після якого твір прослуховують у цілому. Після певних спостережень, особливих поглядів, для узагальнення твір прослуховують повторно. Саме так на рівні відчуттів відбувається синтетичне прослуховування, під час якого виділяють окремі частини твору, які аналізують способом розумово (інтелектуально)-синтетичної обробки.

Завдяки методу аналітичного ознайомлення з музичним матеріалом та ефективним використанням часу, відведеним на прослуховування, увага дітей привертається до таких особливостей музичного твору: ритмічні та мелодичні мотиви, тембри, інструментальне забезпечення, динамічні ефекти, цікаві мелодичні та гармонічні звороти, їхній вплив на музичну форму твору. Це допомагає розуміти зміст та образність музики.

Що саме стане об'єктом уваги, залежить від особливостей музичного твору. Якщо це ритмічний або мелодичний мотив, то його варто проілюструвати в записі та виконати вокально. Інші складові музики (тембр, динаміка, гармонія) можуть бути виділені лише аудитивно (за слухом). Окремі уривки твору можна показати способом припинення звучання в певному визначеному місці твору. Після цього твір має прозвучати в цілому без інструкцій, що спрямує увагу на аналіз музичного розвитку та свідоме сприймання. Прослуховування в цілому має дати учням глибоке розуміння твору й інтелектуальне задоволення від сприймання.

Використовуючи описаний метод ознайомлення учнів з музичними творами, ритмічні та мелодичні особливості (мотиви) під час прослуховування можна виділити двома способами:

а) аудитивно;

б) візуально.

Під аудитивним способом розуміємо показ (ілюстрацію) самим вчителем або в записі. Певний мотив повторюється для запам'ятовування та виконання учнями (співаючи, рухами, оплесками або вистукуючи). Цей спосіб може бути використано і у випадку, коли виділений ілюстрований мотив перевершує вимоги програми та потребує вищого рівня розвитку музичних здібностей, вмінь і навичок.

Якщо вимоги збігаються з запропонованими труднощами, то на підставі запису можна вивчати мотив у формі читання, озвучення та вправляння до такого рівня розуміння твору, який дорівнює декільком прослуховуванням. У такому разі можна говорити про використання візуально-аудитивного методу наближення учнів до розуміння музичного твору. Який з методів буде доречнішим, визначити нелегко, але цей висновок можна зробити, проаналізувавши музичний матеріал і рівень розвитку репродуктивної діяльності певного класу. Вміння читати, записувати та, співаючи, відтворювати музику, визначають рівень розвитку репродуктивної діяльності. Зрозуміло, що засвоєння буде глибшим, а увага кращою, якщо мотив буде проспіваний, ніж у випадку, коли він залишається у пам'яті після аудитив-

ного ознайомлення. Зауважимо, що слухання музики на уроці ефективне лише тоді, коли вчитель під час аналізу предмета зосереджує увагу учнів. Це конкретні за об'ємом складові, точно визначений "музичний об'єкт", який запропоновано дітям. Саме такий підхід забезпечує прослуховування та сприймання музики в її динамічному розвитку.

У зв'язку з тим, що серед музичного матеріалу у старших класах є багато відомого з початкової школи, частинки великих творів відновлюються у пам'яті і залишається їх ввести у цілісний розвиток музичного твору. Це забезпечує, з одного боку, непередбачувану радість визначення-згадування-здивування, з іншого – звертається увага дітей на складові музики, які виступають у нових взаємозв'язках як складові.

Важливо формувати історичну обізнаність учнів, яку можна проводити так.

1. Музичний матеріал у старших класах об'єднують за стильовими ознаками. Вчителеві потрібно звертати увагу учнів на історичні відомості, умови, в яких створювалися музичні твори. Новий матеріал в уяві дітей має пов'язуватись із суспільно історичним розвитком і характерними для того часу особливостями музичного мистецтва.

2. З іншого боку, треба врахувати особливості розвитку окремих стилів, жанрів, форм музичного мистецтва. Наприклад, танці, марші та їхні різновиди, які стануть переконливим матеріалом для порівняння подібних і відмінних особливостей цих жанрів.

Кожен учень, який з часом покине стіни школи, має здобути певний слуховий досвід, підкріплений обізнаністю, і що найважливіше – щиру потребу та бажання спілкуватися з високохудожніми зразками музичної культури людства.

Хоровий спів

Діяльність учителя як хормейстера з організації регулярної та плідної роботи з дитячими колективами є найскладнішою. Вона потребує вміння утримувати увагу великої кількості учнів різних класів під час роботи за партіями, контролюючи чистоту інтонації, виправляючи помилки, опрацьовуючи твір або його частину, досягаючи художньо-емоційного виконання на репетиціях і концертах. Для цього потрібна повна віддача фізичних і духовних сил, відповідна професійна підготовка та природні здібності. Щоб досягнути бажаного звучання на концерті, треба врахувати декілька суттєвих методичних порад.

Організація хору

Дітей, які співатимуть у хорі, потрібно відібрати так, щоб у всіх партіях були учні з різних класів. Такий підхід дає змогу на уроці музики співати

уривки з хорових творів, вивчених на репетиціях хорового колективу. Приблизний розподіл учнів за голосами (кількість 60 осіб) може виглядати так: сопрано – 23, мецо-сопрано – 14, альт – 23. В кожній партії мають бути хлопці, особливо в сопрановій (дисканти), для забезпечення дзвінкості звучання. В мецо-сопранову партію мають потрапити учні, які співають інтонаційно найчистіше та мають добрі природні вокальні дані. Репетиції хору бажано проводити в залі, сидячи півколом у 3–4 ряди. Репетиційну обстановку бажано наблизити до концертної, а зал має бути добре провітреним до і у поміжрепетиційний час.

Вимоги до хорового навчального музичного репертуару

Роботу доцільно починати зі співу простих одноголосних народних пісень, продовжуючи виконанням двоголосних канонів. Партію мецо, якщо треба, ділять залежно від того, яка партія потребує підсилення. Далі опрацьовують нескладні двоголосні народні та авторські пісні. На початкових етапах це відбувається обов'язково без супроводу, щоб темперований інструмент не шкодив чистоті звучання.

Двоголосні твори згодом ускладнюють, розпочинається вивчення триголосних. Складні хорові композиції З. Кодая, Б. Бартока співають лише хорові колективи, які мають багаторічний досвід роботи.

Треба обачно вибирати учнів, які виконуватимуть партії соліста. Тільки учні з добре розвинутим музичним слухом, голосовим апаратом, сценічною витримкою можуть бути призначені на цю роль. Адже від якості звучання сольної партії значною мірою залежить успіх виступу всього колективу, забезпечується відчуття впевненості, примножується бажання брати участь у наступних концертних програмах. Про можливості колективу подолати труднощі обраного музичного репертуару варто подумати під час попереднього вивчення. Може трапитись так, що під час опрацювання на репетиціях з'ясується невідповідність і непосильність твору для учасників хорового колективу. В такому разі твір і його вивчення відкладуть на пізніший термін, щоб не отримати продукцію "низького гатунку", витративши на опрацювання багато дорогоцінного часу. Вчителеві потрібно пам'ятати, що участь у хоровому колективі має принести учням якнайбільшу кількість музичних вражень, які залишать глибокий відбиток в їхній свідомості.

Виконання гімну

Хор-початківець може виконувати гімн лише в одноголосному варіанті. Програма його вивчення на уроках передбачена лише у 4 класі, до того мелодію та слова треба час від часу повторювати, виправляючи дикцію й інтонацію. Виконання гімну в оригіналі можна планувати лише через 2–

3 роки, коли діти за рівнем музичного розвитку будуть до цього готові. Виконання під час виступів повинно бути дуже якісним, адже урочистий настрій не може бути затьмарений невпевненістю та похибками.

Щодо пісень, які планують виконати як заключний номер програми, то їх вивчення може бути частиною уроку, а на репетиціях молодші учасники хору у разі потреби співатимуть їх разом із досвідченішими старшими учнями-хористами за слухом. Ефективний варіант вивчення – багаторазове прослуховування твору в запису, де учні мимоволі засвоюють мелодію, ритм і текст хорового твору.

Дуже ефективним є виконання гімну в єдиному хорі з вчителями, батьками. Активна участь у такому співі повинна збудити в дитячих душах неабияке патріотичне почуття та національну гідність!

Вокальне виховання

Заняття хору можна розпочати з 6-8 хвилинного розспівування. Це мають бути вправи для розвитку вміння правильно дихати під час співочої діяльності. Вдих має забезпечити повне заповнення легень повітрям, насамперед нижньої частини, а згодом і верхньої. Для цього дітей треба навчити правильно тренувати відповідні м'язи. На думку методистів, регулярне вправляння має призвести до автоматизації таких дій. Правильним вважається дихання, яке відбувається через ніс і ротову порожнину. Повітря вдихається за допомогою діафрагми та нижніх ребер. Легені заповнюються повітрям в напрямі знизу догори. Поклавши руки на пояс, кожен з учасників може відчути цей процес у власному організмі. Часто дихання відбувається не зовсім правильно через невідповідні рухи плечей, ключиць і верхньої частини грудей. Повітря не потрапляє в нижню частину грудей (легень), робота діафрагми не достатньо пружна. Внаслідок цього повітря вдихається лише на третину від можливого та потрібного. Важливі вправляння, які допоможуть поступово збільшувати час на вдих і видих. Таку вправу виконують вимовляючи звук "С", а згодом й інші звуки (від світліших до темніших у звучанні): мі-ме-ма-мо-ме-ма. Лише правильне дихання у поєднанні з відповідною співочою поставою можуть забезпечити грамотний спів і розвиток голосу.

Співоча постава за партою потребує вертикального положення тулуба, не дуже напруженого, руки мають бути у зручному положенні. Голову тримати рівно як продовження хребта. Під час вдиху та видиху дітей потрібно застерігати від напруження, занадто глибокого дихання, яке може призвести до небажаних результатів у ще не сформованому організмі. Важливим є спокійний стан плечей і вміння правильно розподіляти повітря під час видиху.

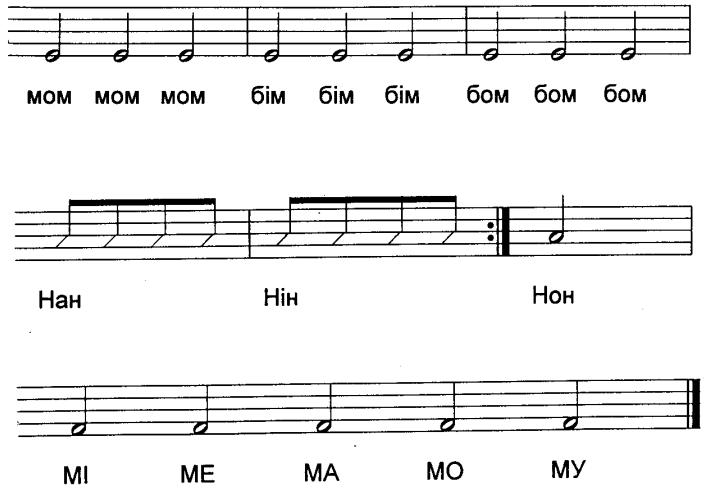
Успішному виконанню музичних творів допоможе правильна і чітка вимова слів, тобто відповідна артикуляція. Вироблення правильної вимови сприяє ознайомленню з правилами звукоутворення, особливостями вимови в наголошених і ненаголошених складах. Дітей потрібно навчити правильно відкривати рота, особисто ілюструючи це. М'язи мають бути м'якими та ненапруженими, язик не повинен робити ніяких самостійних рухів. Для вправляння цього найзручнішим є склад "МА". Вправу треба відтворювати також із закритим ротом –"морморандо" (зуби не повинні змикатись). Розкритим ротом озвучується голосний "О", хоча його треба розкривати трохи менше, ніж на звук "А". Найтемніший голосний "У", при вимові якого рот найбільше стиснутий. У співі трапляється звук "Е", який можна заспівати дуже "відкрито". Положення язика має бути не дуже напруженим. Голосний "І" варто озвучувати відкритими, "оголеними" зубами та прикритим ротом, а язик має торкатися нижнього ряду зубів, губи вільні, адже їхнє напруження може зашкодити невимушеному звучанню.

Вимова приголосних відрізняється від голосних тим, що на шляху повітря утворюється перешкода. Приголосні, які звучать за допомогою голосових зв'язок, дзвінкі, решта глухі.

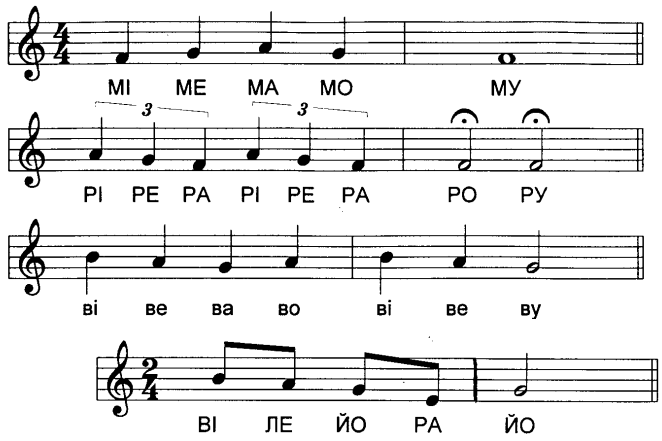
Дзвінкі: б, в, д, з, ж.

Глухі: п, ф, т, к, с, ц, ч.

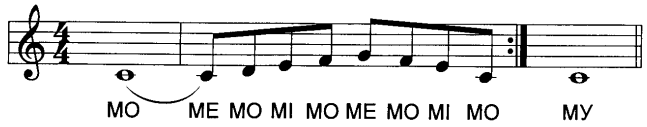
З позиції звукоутворення дзвінкі приголосні зручніші для співу (особливо – м, н, в, з). Тому на початкових етапах навчання їх частіше використовують для вправляння у правильному звукоутворенні. Розпочинати таку роботу потрібно зі звука середньої висоти:

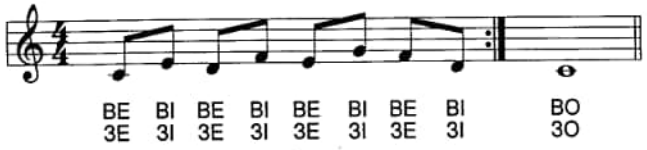
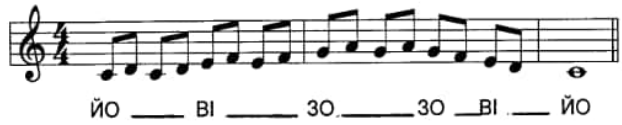


Надалі склади об'єднуються в невеличкі мотиви, співати їх треба правильно формуючи голосні.



Після попередніх етапів роботи можна розпочати спів мелодій, сольмізуючи їх штрихом легато:

морморандо М – – – –
складами МІ МЕ МА МО МУ
на склад МІ – – – –
НО – – – –
ВУ – – – –

Кожну з писаних вправ можна транспонувати за півтонами в напрямі догори та вниз. Особливу увагу варто приділяти вирівнюванню звучання початкового звука, що легше робити, розпочинаючи спів з довгої тривалості.

або

Надалі треба співати, вимовляючи різні склади та звуки на декількох щаблях (мелізматичний, силабічний спосіб співу).

Якщо досі більше уваги приділяли вокалізації щаблів і правильній артикуляції, то наступний період має стати часом вправляння, поєднуючи склади у слова, слова у речення. Матеріалом для закріплення цих навичок можуть бути уривки народних пісень із текстом, авторські пісні (частинки) та епізоди інструментальних творів. Застереження – не використовувати дуже часто з дидактичною метою уривки музичних шедеврів (залишити змогу отримати від їхнього звучання естетичне задоволення, а не перетворювати їх у сухий навчальний матеріал).

Уривки великих творів, які мають певні труднощі, теж можна виділити у вигляді вправи. Таку роботу потрібно проводити не тільки під час розвитку вокальних даних, а й під час інших видів діяльності. Водночас учитель має контролювати якість інтонування, не допускаючи фальшивого звучання, адже це може перетворитися у погану звичку, суттєво знижуючи якість виконання хорових творів.

Чистота інтонування залежить від внутрішніх і зовнішніх чинників. Найважливішими серед них є акустичні впливи. Звучанню досвідченого хору може зашкодити те, що учасники хорової партії не чутимуть звучання інших голосів. Негативно впливає на співочу діяльність гаряче повітря (не провітрене приміщення), несприятливі погодні умови (туман, висока вологість, спека), вимушене тривале очікування виступу, або спів одразу після довгого переїзду, після вечері, обіду, рано-вранці.

На співочу діяльність може негативно вплинути неправильно продумана послідовність творів у програмі концерту. Вчитель має врахувати:

- якій події присвячено концерт?
- скільки часу залишилось на підготовку до концерту?
- який склад хору може виступити (це залежить від розміру приміщення, сцени)?
- який зміст і рівень музично-естетичних потреб аудиторії?
- яка відстань між хором і слухачами під час виступу?
- наявність фортепіано, місце його розміщення. Чи бачитиме хормейстер акомпаніатора на сцені?

Важливо врахувати ще й таке:

- чи є змога провести репетицію на місці виступу?
- чи є“станки” для хору, підставка для диригента?

- чи треба буде переходити перед виступом через холодний коридор у двір, чи довго доведеться очікувати виступу (цих обставин потрібно уникати)?

Вчитель-хормейстер має знати, які за рівнем музичного розвитку учні стоять один із одним. Крайніми в голосових партіях ліпше ставити учнів з більш розвинутими вокальними та слуховими можливостями. Біля слабших стоятимуть сильніші, поряд з дівчатами хлопці, біля спокійних рухливіші, і навпаки. Не варто забувати і про ріст учнів. Перед виступом треба вивчити акустичні можливості залу. Якщо зал поглинає звучання, то кращим місцем для хору буде зовнішня частина сцени. Варто врахувати, що учасники під час виступу повинні добре бачити диригента. Розміщення хористів на сцені не може бути ні дуже тісним, ні занадто широким. Якщо не має "станків" для розміщення хору, то розставляють півколом, що допоможе чути і бачити один одного навіть, якщо кількість хористів сягатиме 50–60 осіб.

Діти повинні знати, що під час виступу їхня увага має бути прикута до рухів і міміки диригента, а не до присутніх у залі, що може негативно вплинути на загальний ансамбль та якість звучання в цілому. Складніше виконувати твори без супроводу. Під час виступу треба витримати паузу.

Все описане належить до зовнішніх чинників, які впливають на інтонування та якість виступу хорового колективу. Без урахування внутрішніх чинників вони не можуть гарантувати повного успіху.

Найперше це якісний склад хору, а також обрання ефективної методики вокально-хорової роботи керівником колективу. Ці чинники не можливо розділити, враховуючи, що особистість і професійні якості вчителя-хормейстра визначають успіх шкільного хору (досвід, педагогічні вміння, вимогливість, добре розвинуті вокально-хорові навички та музичний слух).

Послідовна, методична робота, яка має на меті досягнути чистого інтонування, дає змогу з часом ускладнювати репертуар, готуючи дітей до подолання труднощів через відповідні вправляння.

Чисте інтонування та методи його досягнення

Чистота інтонування залежить від виникнення взаємозв'язку між вмінням співати гуртом та одноголосно. Одноголосний спів – перший етап розвитку цього вміння, яке приводить до чистого інтонування. Без досягнення чистого унісону (на початкових етапах це спів на одному звуці) про грамотний спів, вокальну культуру не може йтися. Для початку обирають вирівнювання звучання кожного окремого звука (інтервал – чиста прима).

Досвід свідчить, що рух мелодії ліпше підтримує інтонацію унісонного звучання, тобто вирівнювати звучання легше за умови повторюваності звука дрібнішими тривалостями. Наступний етап – одноголосне виконання низхідної малої терції в різних варіантах.

Спостереження дають підстави зробити висновок, що у співі пощаблевому русі чи у стрибку догори якась протидія гальмує подолання цієї відстані. Рух вниз пов'язаний якраз із зворотним ефектом, де нижній звук може прозвучати нижче потрібної висоти, ніби провалитися. Ці тенденції у співі назвали гравітації, при якій все, що співаємо догори, має рух назустріч гравітації, все, що вниз, відповідає напряму її дії. Саме ці явища перешкоджають на початковому етапі заспівати точно на визначеній висоті, а надалі роблять невпевненими спів звуків у напрямі низхідного стрибка. Гравітація діє на всі звукові співвідношення – чим ближча відстань між щаблями, тим дія ефективніша.

Дія гравітації особливо позначається на звуках, які за своєю темперацією розміщені у протилежному від неї напрямі. Наприклад, у напрямі догори на темперовані співзвуччя діє гравітація більша, ніж у низхідному. Ширшими за темперовані співзвуччя вважають такі інтервали: м.2, м.3, ч.5, м.6, широка м.7.

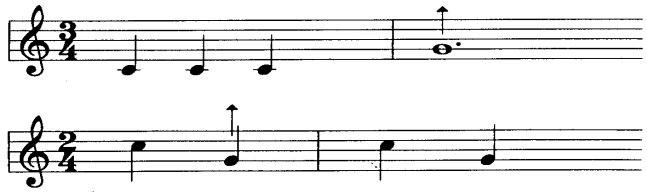
Вужчими за темперовані співзвуччя є: вузька в.2, в.3, ч.4, в.6, в.7.

Для досягнення чистого інтонування у співі та враховуючи описане, пропонують позначати це явище в записі стрілками (ширші за темперовані – в напрямі догори, вужчі – в напрямі вниз):

↑ ↑
ДО – СОЛЬ; ЛЯ – МІ.

У низхідному напрямі вужчі за темперовані інтервали не створюють труднощів під час інтонування, адже існує природна тенденція занижувати верхні звуки. Низхідний інтервал має властивість розширюватися, поглиблюючи звучання нижче потрібно, тому позначення стрілкою в низхідному напрямі не є обов'язковим.

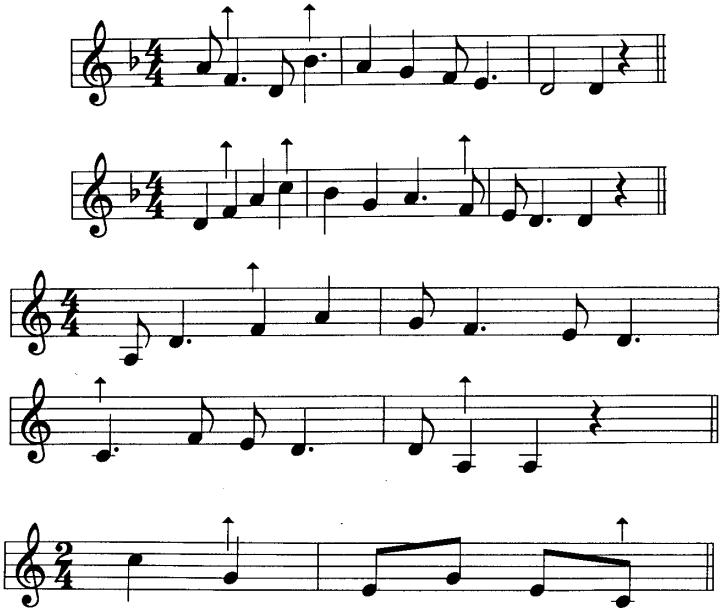
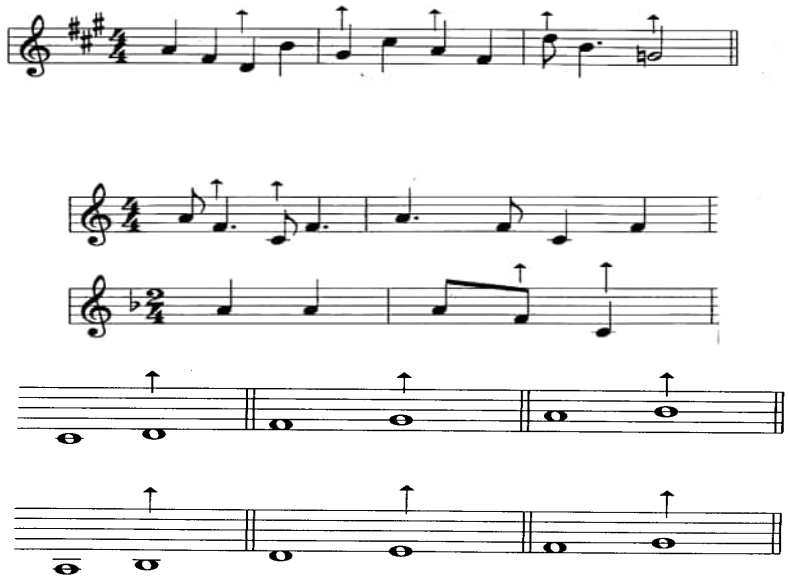
Чисті прима та октава в системах акустики та темперації однозначно "чисті", темперованими вони просто не бувають.

Чиста квінта та кварта дуже мало відрізняються за звучанням від свого темперованого варіанта. Чиста квінта дещо ширша, а чиста кварта вужча від темперованих варіантів. Саме з причини такої тонкої "чутливості" співзвуччя треба дуже уважно інтонувати (квінту догори в протигравітаційному напрямі – дещо вище, а кварту вниз – дещо вужче):

Мінімальні відхилення в інтонуванні великих і малих інтервалів дуже суттєві. Це означає, що у співі варто враховувати інтонування: малих з тенденцією до розширення, а великих – до звуження. Акустичний варіант в.3 проблематичний, особливо під час інтонування вниз.

Під час інтонування треба протиставити природне звучання інтервалів зростаючій дії гравітації:

↑ ↑ ↑ ↑
МІ – СОЛЬ; МІ – ДО; МІ′ – ДО; МІ – СОЛЬ
або
СОЛЬ – МІ; ДО – МІ; ДО′ – МІ; $СОЛЬ_1$ – МІ

Якщо зробити певні висновки, то можна зазначити: верхні звуки малих інтервалів і нижні великих інтонуються з тенденцією до підвищення (розширення).

Під час інтонування стрибків у мелодії в різних напрямах можливий вплив гравітації і це треба враховувати, визначаючи "критичні" інтервали, від яких залежить якість звучання такого співзвуччя:

Ускладненим вважається інтонування стрибків у мелодії, які в напрямі догори вужчі за темперовані, а вниз – ширші, їх треба співати безпосередньо один за одним.

Різновиди секундових інтервалів поділяють на три підвиди.

1. Велике співзвуччя (широка велика секунда).Її інтонування догори збігається з дією гравітації, а в зворотному напрямі її спів – досить складне завдання:

Основні варіанти мелодичних зворотів, які охоплюють великі секунди:

МІ – ЛЯ – СІ; ДО – ФА – СОЛЬ;

СОЛЬ$_1$ – ДО – РЕ; ЛЯ$_1$ – РЕ – МІ.

Отож, великі співзвуччя секунди в мажорних і мінорних звукорядах зазвичай розміщені між I–II, IV–V, VI–VII щаблями.

2. Мале (вузьке) співзвуччя – це решта секунд, що інтонуються з труднощами, адже в процесі співу доводиться протидіяти гравітаційному впливові:

ДО' – ЛЯ – СОЛЬ; ЛЯ – СОЛЬ – МІ;

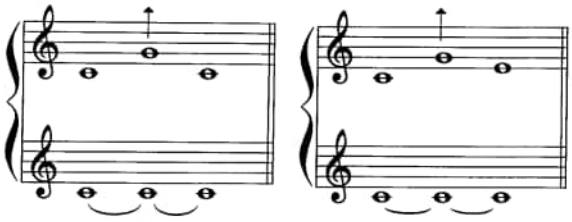
РЕ – ДО – ЛЯ; СОЛЬ – МІ – РЕ.

У низхідному напрямі інтонування секунди ЛЯ-СОЛЬ потребує розширення, а в зворотному – відстань між щаблями стає незначною. Отож, звучання хору "з'їжджає" або знижується саме через неправильне інтонування секундових інтервалів у мелодії. Для забезпечення чистого інтонування має бути висока позиція у співі II, V, VIII щаблів у мінорному та мажорному ладах.

3. Темперовані секунди у виконанні, наприклад, на фортепіано – це своєрідний звукоряд, у якому октава поділяється на шість рівних частин. У співочій практиці цього варто дотримуватись, лише співаючи хорові твори з супроводом.

З.Кодай для послідовного розвитку вміння інтонувати та співати багатоголосно створив 107 двоголосних вправ "Співаймо чисто!", в яких пропонував розпочати вправляння з виконання (читання) невеличких за об'ємом і відстанню між щаблями вправ.

Вправа №3 Вправа №6



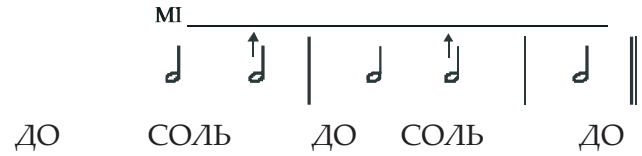
Насамперед треба переконатися у точному відтворенні першого звука ДО. Доки якість його звучання нас не задовольнить, подальший спів недоречний. Саме такий підхід і буде запорукою правильного відтворення наступного інтервалу квінти. Квінту інтонують трохи ширше темперованого варіанта її звучання. Звичайно, верхній звук квінти СОЛЬ хочеться заспівати голосніше від нижнього ДО, але учням треба пояснити, що його звучання має "злитись" із нижнім звуком, тому виконувати потрібно одним динамічним відтінком нижче (тихіше). Тим, хто співає нижній звук ДО, нагадують про необхідність не зменшувати динаміку звучання, адже нижній звук має залишитись основним, опорним для інтонування цього інтервалу. Ці ж застереження стосуються інтонування низхідної терції, яка потребує зосередження уваги та точності.

Проблематичним може виявитись перехрещування голосів. Найбільш спрощений варіант такої вправи буде, коли довгий звук в одному з голосів витримується у співі, а в іншому голосі відбувається стрибок на певний інтервал. На початкових етапах вправляння може створити певні трудно-

щі, тому велику терцію спочатку озвучують відповідно до її нижньої чи верхньої основи:

МІ _____ ↑ або _____ МІ
ДО ДО

Для виконання альтами чистої квінти потрібна рішучість, яка допоможе подолати "прозору перешкоду" витриманого звука в іншому голосі, збираючись "перескочити" його. Таку вправу варто співати, повторюючи окремо кожен інтервал:



Наступний інтервал чистої октави у низхідному напрямі при інтонуванні важливо не "провалити", в уяві має бути прагнення наблизити нижній звук до верхнього. Це вміння дуже зручно розвивати, виконуючи вправу З. Кодая №17.

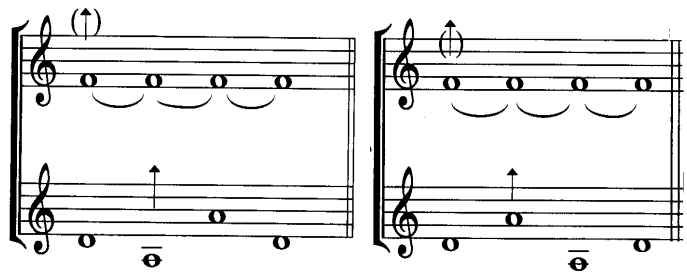
Після інтонування в.3 наступним інтервалом буде ч.4, який треба співати вужче темперованого варіанта. У низхідному напрямі це зробити непросто:

ДО _____ ↑
СОЛЬ$_1$

Вправу можна виконувати в такому варіанті:

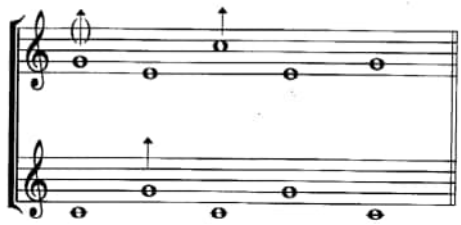
МІ _____
↑ ↑ ↑
МІ ДО СОЛЬ$_1$ ДО СОЛЬ$_1$

Співові октави догори та квінти вниз перешкоджає сопрановий витриманий звук МІ. Подолати цю трудність можна, чисто інтонуючи інтервали. Подібні труднощі закладені у вправах №22 та №23 З.Кодая:



Ускладненим варіантом є одночасне перехрещення голосів у співі. Верхній голос стає на деякий час нижнім, і навпаки. Тут є небезпека загубити впевненість, що потребує певного часу для відновлення орієнтації в правильному звучанні.

Вправа №61.



Для сопранового голосу критичним може бути звук ДО. Інтонування інтервалу м.6 потребує впевненості, коли в обох голосах звучатиме ч.8 верхній голос має співати тихіше!

Як уже зазначалося, інтонування вузької великої секунди в низхідному напрямі може зумовити труднощі (вправи №№32, 33 зі збірника "Співаймо чисто!"). Вони дуже зручні для набуття впевненості у виконанні.

Два стрибки в сопрановій партії мають бути виявленими при інтонуванні, а низхідна секунда (ЛЯ-СОЛЬ) вузького інтонування, як і секунда між звуками МІ-РЕ.

Хід мелодії в альтовому голосі по звуках ДО-ЛЯ-МІ має бути не дуже глибоким, утримувати рівновагу для інтонування низхідної кварти:

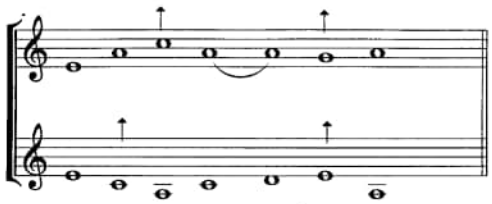
ДО

$ЛЯ_1$ ↑

МІ

Інтервал м.3 (МІ-СОЛЬ) інтонується широко. Якщо вправу попередньо проспівати за голосами, то може відбутися її виконання в цілому:

Вправа №63



Рух мелодії в сопрановому голосі по звуках МІ-ЛЯ-ДО співають рішуче, щоб положення ДО залишилось досить високим. Найбільшу увагу приділяють звуковій ДО!

4.4. Дидактичні та публіцистичні праці З. Кодая

Перелік (статей та літературної спадщини, виступів) З. Кодая з проблем музичного виховання. (за двотомною збіркою статей, рецензій, виступів З. Кодая "Viszatekintes" ("Погляд в минуле ") видавництво "Zzenemukiado vallalat", 1964р., упорядник Ференц Боніш).

1940 – Музика в дитячому садку;
Madyar Zenei Zsemle, Budapest;
Музика в дитячому садку (виступ по радіо);
1941 – Кодай в дитячому садку (виступ);
1943 – Про угорськість нашої дитячої пісні;
1945 – Загальне музичне виховання;
Станьмо угорцями і в музиці;
Угорське музичне виховання;
1946 – Виступ на святкуванні початку 1946/47 навчального року у вищій школі музичного мистецтва;
1947 – Про сьогоднішні завдання угорської школи;
Загальнонаціональне значення робочих хорів;
Столітній план;
1950 – До молоді, яка любить музику;
Виступ до дня дітей;
1951 – Дитячі ігри (вступ до Corpus Musical Popularis Huagarica Іт);
1952 – Музика на відкритті виставки радянської музикознавчої літератури Угорсько-радянські зв'язки в музиці;
1954 – Про реформи нашої музичної освіти;
Методика читання та запису музики (передмова до книги Е. Сені);
1956 – Дядьки, керуючі освітою! Дозвольте співати дітям!
1957 – Виховання публіки (слухачів);
1960 – Пісні маленьких людей;

1961 – Уточнення до нової навчальної програми (плану) та декілька слів про навчальний план;

1962 – Відкритий лист до міністра фінансів;

Дидактичні праці З. Кодая

1937 – Bicinia Hungarica (I зошит);

1940 – Співаймо чисто!

1941 – 15 двоголосних вправ для співу;

1941 – 333 вправи для читання нот.;

1943 – Шкільна збірка пісень I–II тт.;

1943–1945 – "So-mi" – підручник з музики для шкіл I–VII;

1945 – П'ятищаблева музика II, IV зошити;

1947 – П'ятищаблева музика I ч. – Угорська народна пісня, IIч. – 100 маленьких маршів, IIIч. – 100 марійських мелодій;

1954 – 55 Двоголосних вправ для співу;

1954 – 33 Двоголосні вправи;

1954 – 44 Двоголосні вправи для співу;

1954 – Tricinia, 23 триголосних вокальних вправ;

1958 – Книга для співу (1 клас);

1960 – Пісні маленьких людей;

1965 – 22 Двоголосні вправи;

1968 – 77 Двоголосні вправи.

4.5. Основні напрями дошкільного виховання

Цитата З. Кодая з його виступу до дня дітей у 1951 р. :

"На поставлене переді мною питання, коли треба розпочинати, на мою думку, музичне виховання дитини, я відповів : За дев'ять місяців до народження.

Спочатку це було сприйнято як жарт. Мати виношує не тільки тіло дитини – вона віддає їй часточку своєї душі… тому сьогодні я би пішов ще далі і сказав : музичне виховання потрібно розпочати за 9 місяців до народження не дитини, а її матері".

Кодай вважав, що початкові музичні враження найгрунтовніші. Те, що дитина засвоїть до шести років, неможливо змінити в її психіці пізніше. З цього робимо висновок, що в школі розпочинати вже пізно. Велику кількість вражень дитина отримує в дошкільному віці. Якщо ці враження негативні, то музичний розвиток може бути спотворений на все життя.

Кодай зазначив, що музичне заняття в дитячому садочку – це не просто малозначна проблема, її варто розглядати як один із чинників відбудови країни.

Завдання угорського дошкільного виховання він визначив так:

– про збудити інтерес до музики, формувати музичні смаки й естетичне сприйняття;
– привити любов до співу, розвивати навички чистого інтонування;
– розвивати музичний слух, чуття ритму, привчати до пластики рухів;
– підготувати до засвоєння рідної музичної мови.

Успіхом у вирішенні цих завдань буде розвинуте чуття впевненості, зняття заторможеності, формування самодисципліни, відчуття колективізму й усвідомленої поведінки.

Угорські дитячі пісні та пісні-ігри є основною частиною репертуару, який використовують у процесі музичного виховання дошкільнят.

Теми для ігор діти знаходять в тому, що їх оточує (природа, тварини, рослини). Музичні особливості цих зразків пов'язані з інтонаціями та наголосами у мовленні. В угорських дитячих піснях повторюється мотив на одній висоті, в інших народів – секвенційне повторення мотивів, ритмічна основа складається з чергування четвертних тривалостей і парних вісімок у двочастковому розмірі. Діапазон цих зразків сягає інтервалу сексти. Через дрібні структури дитина поступово входить у художні форми, світ професійної музики.

У молодшій групі спочатку грає і співає вихователь, діти слухають або супроводжують спів ігровими рухами. До кінця року вони навчаються ходити по колу, присідати. В середній групі додаються оплески, повороти, ходіння парами, рухи змійкою по спіралі. В старшій групі можна ще обмінюватись ролями, вільно обирати партнера, вибудовувати два концертних кола, грати у ворота. Наприклад,

– дитина сидить на колінах дорослого, до нього лицем;
– два концертних кола рухаються в протилежні сторони;
– дитина в центрі кола рухається в протилежному напрямі;
– вибираючи пару, діти кружляють, перед тим, як розходяться – дякують один одному нахилом голови.

Ці рухи можуть бути ще не дуже досконалими, але вони призначені розвивати рухові навички на чуття ритму дітей.

Пісні з рухами мають становити 70 %, а 30 % до свят і до відповідної пори року.

Слухання музики – це початковий етап розвитку музичного смаку. Музичний матеріал має відповідати порі року, меті музичних занять і настрою дітей. Музику краще ілюструвати в живому виконанні, підкреслюючи її характер мімікою, жестами.

До принципів музичного виховання дошкільнят в Угорщині належить таке :

– співати треба більше, ще й поза музичними заняттями;

– співати чисто;
– співати виразно з характером, чітко вимовляти слова;
– результатом має стати виразний спів, любов до співу, вміння імпровізувати.

Навчити розуміти закономірності музики – це вже завдання школи, саме на підставі музичної сприйнятливості, творчої активності, знання пісень і вміння координувати спів з рухами.

Усвідомлення ритму в піснях, поспівках відбуваються лише після того, як діти впевнено почнуть відчувати рівномірну пульсацію, передавати її рухами (оплесками, простукуванням). Паузи треба показувати відмінними рухами від тривалостей. Роботу з визначення пісні за її ритмом проводять у такій послідовності :

– обирають музичний матеріал з характерним ритмом;
– відтворюють його з ігровими рухами;
– проплескують ритм;
– співають визначену пісню, підкреслено виділяючи ритм.

Розвиток звуковисотного слуху розпочинається зі сприйняття високих і низьких звуків :

– дітям пропонують виконати поспівки на різній висоті, грати на інструменті в різних регістрах;
– діти показують підніманням чи опусканням руки висотність. Напрям руху мелодії, інтервал між висотою виконання не має перевищувати терції, кварти. Кожна дитина повинна навчитись співати поспівку на різній висоті.

Щодо навчання слухати музику в дошкільному віці, то воно може відбуватись не лише на музичних заняттях, а й під час вільних ігор. Діти можуть уважно слухати не більше 2–3 хв. Варто увагу дітей звернути на марш, колискову, але без зайвих уточнень і нав'язування конкретних образних уявлень.

Дитина дошкільного віку дуже сприйнятлива до прекрасного, прагне отримати знання. Від виховання залежить чи буде дитина, у дорослому віці займатись музикою та любити її. Як зазначив З. Кодай : " Культуру неможливо успадкувати. Культура пращурів скоро вмирає, якщо кожне нове покоління не стане її знов і знов відроджувати. Ми володіємо лише тими благами культури, заради яких працювали і які, можливо, вистраждали. Та музика лише тоді проникне в нас і буде жити, в нас, якщо ми будемо надихати свою душу роботою – частим музикуванням ".

"Можна зробити висновок, що музичні заняття в дитячому садку – це не просто якась малозначима педагогічна проблема, її треба розглядати як один із чинників відбудови країни".

4.6. Адаптація угорської концепції в українських школах

Д. Бортнянський виявив недоліки абсолютної лінійної системи та запропонував глибше вивчити крюкову систему, запозичити деякі елементи для нової системи. Крюкова відносна система проіснувала понад сім століть і є спадщиною вітчизняної музичної педагогіки. Відомо, що в XVII ст. існувала і буквена система, яка мала спростити запис, який відбувався на ладоступеневій основі. В братських школах хоровий спів здебільшого був акапельним і будувався на ладово-щаблевій основі. Всі партії записували у цефаутному ключі, а потім в ключі "ДО" без ключових знаків.

Микола Павлович Дилецький (~1630–1690) був автором першого в Росії музичного-теоретичного трактату "Мусикийская граматика пения". Автор писав, що вся музика складається зі щаблів і відношень між ними так само, як і граматика мови з літер і складів. Як від пізнання складів слова залежить грамотність людини, так і від знання "мусікії", щаблів ладу залежить музична грамотність. Дилецький дав церковній гексахордовій системі буквені позначення для визначення абсолютної висоти звуків на інструменті і в записі, а також для співу. Основою співу в М. Дилецького була не октавна система, а гексахорд (семитонова система) з двох тетрахордів з півтоном посередині.

На початку XX ст. П.П.Мироносицький в хоровому навчанні використовував англійський метод "Тонік-СОЛЬФА" або метод рухомого ДО. Щаблі гами позначали складами й отримували словесні характеристики: "Ля – так як Фа має устремління вниз. Звук Соль є для Ля підтримкою". Для наочності використовують ручні знаки, показують тривалості пальцями рук. Абсолютні назви ввели пізно, особливо це відчувалось в інструментальному вихованні. Головна причина невдач у використанні різних варіантів відносної сольмізації:

1) перехід навчання на ґрунт абсолютної нотації (брак єдиної системи);
2) невміння використовувати відносність в інструментальному навчанні;
3) використання відносного методу відривало масове музичне виховання та навчання від професійного.

Як зауважив В. Ковалів у праці "Методика музичного виховання на релятивній основі": "Зростання світської музичної культури характеризується новими формами музикування. Якщо до другої половини XVIII ст. перше місце належало вокально-хоровому співові, то з цього часу, при великому напливі іноземної музики з Заходу, в світське товариство, яке завжди вважало музику своєю розвагою, в школи і домашній побут починає проникати інструментальна музика зі своїми законами, що супер-

ечить співочим законам розвитку. Як модне захоплення вищого світу, інструментальна музика витісняє вокально-хоровий спів". У приватних школах іноземні педагоги-музиканти використовували підручники та методичні прийоми поширені в інструментальному музичному вихованні на Заході. Музична освіта стала недоступною широким колам населення, вона більш індивідуалізована та потребує використання прийомів індивідуального інструментального навчання. Ці прийоми поступово переходили і на вокально-хорові форми роботи, витісняючи вітчизняний ефективний метод масового музичного виховання, що складався протягом століть.

Успішна робота цих загальних навчальних закладів дала змогу проводити методичні конференції, в процесі роботи яких вчителі-новатори передали свої знання ширшому колу педагогів-музикантів. Високі результати, які стосувались розвитку всіх видів музичного слуху (уроки проводили тричі на тиждень до 10 класу), допомогли організувати на належному рівні роботу художніх колективів – хорів, ансамблів, оркестрів, оперних студій тощо.

Загальновідомо, що Золтан Кодай значну частину своєї праці присвятив проблемам музичного виховання народу, створення та побудови концепції угорської культури.

Головні завдання його концепції:

1) налагодити рівновагу між спеціальною музичною освітою та вихованням публіки;
2) дати змогу отримати основи музичної освіти до 14-річного віку кожному школяреві.

Кодай повторював, що музику треба обов'язково вивчати, бо цей предмет є центральним у педагогіці. Музика впливає не тільки на естетичне виховання, а й на формування світогляду, фізичний розвиток дітей. Діти з розвинутим музичним слухом ліпше вивчають математику. Засвоєні музично-теоретичні поняття успішно розвивають дитяче логічне мислення, пам'ять та інші здібності (вміння узагальнювати, виражати свої думки, систематизувати літературні, історичні, образотворчі явища). Вміння дотримуватися на музичних заняттях єдиного темпу та динаміки, вміння співати багатоголосно розвивають увагу. Діти, які поглиблено вивчають музику – вимогливіші до прекрасного. Завдяки грамотному розвитку вокальних даних під час співочої діяльності в дітей працюють легені, організм раціональніше використовує кисень.

Більшу частину свого життя З. Кодай присвятив музичному вихованню. Він пояснював так: "Я витратив багато часу, щоб створити хорові твори для

дітей та шкільні пісенники. Думаю, що за цим часом, втраченим для написання великих музичних творів я ніколи не пожалкую. Відчуваю, що цим я виконав для суспільства більш потрібну роботу, ніж написання симфоній".

У статті "Дитячі хори" Кодай писав: "Що треба зробити? Навчання музиці проводити так, щоб це не було мукою, а було чимось прекрасним для дітей, прищеплювало їм на все життя потребу високої музики… Часто єдина музична подія може на все життя відкрити молоду душу музиці… Такі переживання не варто покладати на випадок – їх зобов'язана створити для кожного школа".

"Музика, що допомагає жити", – саме ці слова пригадуються з нагоди 130-річного ювілею великого митця, педагога, фольклориста та патріота Золтана Кодая. Ці слова в устах його учнів, послідовників по всьому світу закликають відродити в душах дітей "Оду радості". Кодая вважають і художником, і борцем за культуру. Розуміючи, що в мистецтві багато цинічно-брутального, він у 1923 р. спрямував свій народ до світла та сонця. У Європі вже співали його твори, на Батьківщині митця оточувала посередність. Кодай відтворив музичну культуру в рідній країні, розвінчав музичні авторитети та за допомогою народної пісні спрямував дітей у розумне та гуманне царство музики!

Його підтримували Адам Ено, Раєцки Беньямін, Молнар Онтол, Керені Дьордь, Соболчі Бенце, Тот Олодар, та, що найважливіше, – діти!

З часом угорська музика перестала належати меншості, адже не існує такого відставання, якого неможливо надолужити. Справа усього життя Золтана Кодая завершилась успішно, бо до останніх днів він боровся за втілення своїх ідей у життя. Зовсім нелегко було творчій натурі пристосуватися до залізної педагогічної дисципліни, перейти від творчих справ художника до створення "333 вправи для читання нот", до "Угорського двоголосся". Як писав Золтан Кодай: "Хто хоче жити для народу, той повинен перетворитись у його часточку".

Золтан Кодай творив музику, яка допомагала жити. Його сильний дух став рушійною силою, що провела його через складний, але дуже плідний життєвий шлях, сповнений щирою любов'ю до народу, тисячолітня історія якого все більше привертає увагу іноземців. Кодай часто бував за кордоном, йому дуже подобався рівень життя людей у розвинутих країнах, але він увесь час повертався та зберігав переконання, що і на Батьківщині буде краще життя, розумів, що це залежить від самих угорців.

Запитання для самоконтролю:

1. Під керівництвом якого відомого музиканта-педагога створено угорську музично-педагогічну концепцію?
2. Які історичні умови створення угорської концепції?
3. Які принципи стали основою концепції?
4. Який метод запропонували для ефективного розвитку музичних здібностей школярів автори концепції?
5. Які складові відносного (релятивного) методу сольмізації ви знаєте?
6. Який вид музичної діяльності вважають найважливішим?
7. Який музичний репертуар став основою початкової музичної освіти в Угорщині?
8. Коли відбувається перехід від відносного до абсолютного методу сольмізації?
9. Які щаблі та тривалості нот вивчають у молодших класах загальної школи на уроках "Музики"?
10. Назвати етапи розвитку навичок читання та запису музики у молодшому шкільному віці.
11. Як виглядає послідовність розвитку творчих задатків дітей в угорській концепції?
12. Як сформульовано метод і завдання музичного виховання в молодшому та старшому підлітковому віці?
13. Які психологічні основи слухання музики в 5–8 класах?
14. Як відбувається формування навичок багатоголосного співу?
15. Які дидактичні праці З.Кодая ви знаєте?
16. В яких загальноосвітніх школах західного регіону України частково адаптовано методи угорської музично-педагогічної концепції?
17. На яких засадах працюють школи з поглибленим вивченням музики в Угорщині?
18. За якими принципами побудовано музичний розвиток дошкільнят в Угорщині?
19. Які методи музичного виховання використовують вихователі в дитячих садках Угорщини?
20. Чому угорська музична концепція стала всесвітньо відомою?

Тести

1. В якому віці треба розпочинати музичне виховання на думку З. Кодая?
   а) з 3 років;
   б) з 7 років;
   в) за 9 місяців до народження.

2. Яка з названих праць належить З. Кодаю?
   а) "Проліски";
   б) "333 вправи для читання з аркуша";

в) "Молодощі".

3. Який музичний матеріал переважає на початковому етапі музичного виховання в Угорщині?
   а) дитячий фольклор;
   б) авторська музика;
   в) музика класична.

4. Який вид співочої діяльності, на думку З. Кодая, має більше користі для розвитку самостійного музичного мислення:
   а) спів із інструментальним супроводом;
   б) супроводом без супроводу ;
   в) спів за голосом вчителя.

5. Яка форма роботи з розвитку чуття багатоголосся найпростіша?
   а) виконання ритмічного двоголосся;
   б) відтворення комбінованого багатоголосся;
   в) спів поспівки каноном.

6. До якого класу вивчають "Музику" в школах Угорщини?
   а) до 9 го класу;
   б) до 8 го класу;
   в) до 10 го класу.

7. Скільки уроків на тиждень передбачено концепцією в класах з поглибленим вивченням "Музики"?
   а) один;
   б) п'ять;
   в) два.

8. Хто першим в Україні адаптував методи угорської концепції?
   а) Хлєбнікова Л.О.;
   б) Жофчак З.З ;
   в) Назар Л.Й.

9. Який ключ використовують на початковому етапі музичного виховання за відносним методом сольмізації в угорській школі?
   а) ключ *до*;
   б) ключ *соль*;
   в) басовий ключ.

10. Які щаблі засвоюють учні в 1 класі :
    а) I, II, III;

б) V, III, I;
в) III, V, VI.

11. В якому класі вивчають IV та VII щаблі ладу в угорській школі?
а) другому;
б) третьому;
в) четвертому.

12. В якому столітті сторено угорську музично-педагогічну концепцію?
а) в XIXст.;
б) в XXст.;
в) в XXI ст.

13. За допомогою якого прийому може відбуватись співоча діяльність без запису в угорській школі?
а) за ручними знаками;
б) за "рухомою нотою";
в) за ключем "йо".

14. Яка форма розвитку чуття багатоголосся на думку З. Кодая?
а) спів з ритмічним остінато;
б) спів з ритмічним двоголоссям;
в) спів поспівки каноном.

15. На якому етапі навчання З. Кодай радить вивчати сучасну музичну мову?
а) вивчивши національний дитячий фольклор;
б) вивчивши класичні музичні твори;
в) паралельно з вивченням національного дитячого фольклору.

16. Який з цих принципів став основою угорської музично-педагогічної концепції?
а) принцип "забігання вперед" і "повернення назад";
б) пісня, танець, марш – основні музичні жанри,які забезпечують єдність і зв'язок музики з життя;
в) спів – основний вид музичної діяльності.

Список літератури

1. Антология венгерской поэзии. – М., 1952. – С. 10.
2. *Вейс П.* Опыт применения наглядных пособий на уроках сольфеджио. Относительная сольмизация и советская педагогика / П. Вейс – *Л.*: Музыка, 1967.
3. *Вейс П.* Абсолютная и относительная сольмизация: автореф. канд. дис. на соискание науч. степени. – М., 1968.

4. *Вейс П.* Ступеньки в музыку. Пособие по сольфеджио / П. Вейс – М.: Советсткий композитор, 1980. – 199 с.
5. *Вейс П.* О методике ритмического воспитания в первом классе общеобразовательной школы. В сборнике статей "Вопросы методики музыкального воспитания детей". – М.: Музыка, 1975. – С. 3–49.
6. *Вейс П.* З. Кодай. Избранные статьи / Вейс П. – М.: Советсткий композитор, 1982.
7. *Верещагіна А.Р., Жофчак З.З.* Методика викладання музики в 1 класі / А.Р. Верещагіна, З.З. Жофчак. – К.: Музична Україна, 1987. – С. 3–11.
8. *Верещагіна А.Р., Жофчак З.З.* Учбовий посібник. ЗО, ВІ, ЙО для 1 класу загальноосвітньої школи (за методом відносної сольмізації) /А.Р. Верещагіна, З.З. Жофчак. – К.: Музична Україна, 1977. – 144 с.
9. *Живов Л.* По системе Кодая / Советская музика. – 1965. – № 4.
10. *Кланицай Т.* Краткая история венгерской литературы / Кланицай Т., Саудер Й., Саболчи В. – Будапешт, 1964. – С. 10–12.
11. *Мартынов И.И.* Золтан Кодай / Мартынов И.И. – М.: Советский композитор, 1988. – № 55. – С. 129–218.
12. *Мартынов И.И.* Литературно-научное наследие Кодая / В кн.: Кодай. Избранные статьи. – М.: Музыка, 1982. – С. 3–7.
13. *Мартынов И.И.* Золтан Кодай / В кн.: Музыка XX века. – М.: Советсткий композитор, 1980. – С. 21.
14. *Мартынов И.И.* Кодай – музыкант, педагог и просветитель / В кн.: Из истории музыки социалистических стран Европы. – М.: Музыка, 1975. – С. 10.
15. Музыкальное воспитание в современном мире (ИСМЕ) / под редакцией Д. Кабалевского. – М.: Советский композитор, 1973. – 416 с.
16. Музыкальное воспитание в школе. Собрник статей под редакцией А.Л. Островского. – Л. Музыка, 1975. – 246 с.
17. Музыкальное воспитание в Венгрии / Составитель Л.А. Баренбойм. – М.: Советский композитор, 1983. – С. 3–50.
18. Музыка Венгрии. Сборник статей. – М.: Музыка, 1968. – С. 13–17.
19. *Новикова Г.Н.* Относительная и абсолютная сольмизация в музыкальном обучении младших школьников: автореф. канд. дис. на соискание науч. степени. – М., 1988.
20. *Саболчи Б.* История венгерской музыки / Саболчи Б. – Будапешт, 1960. – С. 83.
21. Збірки статей під редакцією Ю.Е. Юцевича, Л.О. Хлебнікової, О.Равінова, Г.М. Падалки, А.Р. Верещагіної. Випуски 1–10. – К.: Музична Україна.
22. *Тайнель Е.З.* Музичне виховання за методом відносної сольмізації / Тайнель Е.З. – Дрогобич. : Коло , 2001. – С. 5-148.
23. *Тайнель Е.З.* Публіцистична та дидактична спадщина Золтана Кодая / Тайнель Е.З. – Дрогобич : НВЦ "Каменяр" ДДПУ, 2003 С. 9–70.
24. *Тайнель Е.З.* Теорія і практика загального музичного виховання за методом відносної сольмізації / Тайнель Е.З. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2007. – С. 9–134

25. *Цірікус К.Г.* Особливості ладоутворення в народній пісні (на матеріалі угорських та українських пісень Закарпаття) / Цірікус К.Г. – К: Музична Україна, 1972.
26. *Эссе Л.* Жизнь Золтая Кодая в фотографиях и документах / Эссе Л. – Будапешт: Корвина (перевод Марии Погань-Бертолон).
27. *Эссе Л.* Кодай Золтан день за днем / Эссе Л. – М.: Музыка, 1980.
28. Dobszay László A népdal szerepe ás helye a zenetanitásban. 1969. 93–100 oldal.
29. Szönyi Erzsébet Kodály pedagogiája. Breuer János. Kodály – mérleg 1982, Gondolat, Budapest, 1982, 289–300 oldal.
30. Kodály Zoltán A "333 olvasógyakorlat" – hoz (1943). Bónis Ferenc, Viszatekintés, 1 kötet, Zeneműriadó vállalat, Budapest, 1982, 127–129 oldal.
31. Kodály Zoltán A zenei nevelök Santa Barbara – I konferenciája elötti nyilatkozat (1966) Visszatekintés, III kötet, Hátrahagyott irások, beszédek, nyilatkozatok, Zeneműkiadó, Budapest, Közreadta Bónis Ferenc, 1989, 192–196 oldal.

КАРЛ ОРФ
(1895–1982)
видатний німецький композитор,
педагог і культурно-громадський діяч

РОЗДІЛ 5

МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА КАРЛА ОРФА (1893–1982)

Карл Орф – народився 10 липня 1895р. у м. Мюнхен в родині офіцера. Музику в родині дуже любили, вона супроводжувала всі сімейні події. Музикування батьків та імпровізовані концерти, безсумнівно, вплинули на формування майбутнього музиканта. Родина баварського офіцера брала участь у справах німецької армії. Полковий оркестр батька часто грав твори молодого Орфа.

К. Орф навчився грати на фортепіано в п'ять років. У віці дев'яти років він вже писав музичні уривки для свого власного лялькового театру.

У 1912–1914 р. Орф навчався у Мюнхенській музичній академії. З 1916 р. працював капельмейстером у Мюнхенському камерному театрі. У 1917 р., під час Першої світової війни, пішов на добровільну службу в армію – Перший Баварський Польовий Артилерійський полк.

Його запросили на посаду капельмейстера в Національний Театр у Мангеймі під керівництвом Вільгельма Фуртвенглера, а потім він став працювати в Палацовому Театрі Великого Герцогства Дармштадта. Раніше музичні твори К.Орфа – це творче експериментаторство, прагнення об'єднати декілька різних мистецтв під егідою музики. Свій композиторський почерк знайшов не відразу.

К. Орф з цікавістю вивчав класичну музику, прагнув знати все про музичну культуру, опанував інші мистецтва, щоб відшукати свій індивідуальний стиль. Захоплювався драматичним та оперним театром, музичним побутом, старовинним баварським фольклором, національними інструментами Азії та Африки.

У 1920 р. Карл Орф одружився за Алісою Зольшер (Alice Solscher), через рік народилась єдина дитина – донька Годелів, а 1925 р. він розлучився з Алісою.

У 1923 р. він познайомився з Доротеєю Гюнтер, а в 1924 спільно з нею створив школу гімнастики, музики і танцю "Гюнтершуле" в Мюнхені. З 1925 р. і до кінця життя Орф очолював відділення в цій школі, де працював з музикантами-початківцями. Постійно контактуючи з дітьми, розробив свою теорію музичної освіти.

Під час нацистського режиму Орф єдиний з композиторів відгукнувся на офіційний заклик написати нову музику до п'єси Шекспіра "Сон в літню ніч", бо музика Фелікса Мендельсона була заборонена, а інші композитори відмовилися. Над музикою до цієї п'єси К. Орф вже працював у 1917 і 1927 роках (ще задовго до фашистського режиму).

Справжнім успіхом і визнанням стала прем'єра сценічної кантати "Карміна Бурана" (1937). Це перша частина триптиха "Тріумфи". Основою цього твору для хору, солістів, танцюристів і оркестру стали вірші до пісні зі збірки побутової німецької лірики XIII ст. Починаючи з цієї кантати, К. Орф наполегливо розробляв новий синтетичний тип музично-сценічного дійства, який поєднував елементи ораторії, опери та балету, драматичного театру, середньовічної містерії, вуличних карнавальних уявлень та італійської комедії масок. Саме так вирішені наступні частини триптиха "Катулли карміну" (1942) і "Тріумф Афродіти" (1950–1951).

Жанр сценічної кантати – це етап творчості композитора, який створив новаторські за театральною формою і музичною мовою опери "Луна" (за казками братів Грімм, 1937–1938) і "Розумниця" (1941–1942) сатира на диктаторський режим "Третього рейху").

Під час Другої світової війни Орф відійшов від участі в суспільному та культурному житті країни. Своєрідною реакцією на трагічні події війни стала опера "Бернауерін" (1943–1945). До вершин музично-драматичної творчості композитора також належать: "Антігона" (1947–1949), "Цар Едіп" (1957–1959), "Прометей" (1963–1965), що становлять своєрідну античну трилогію, і "Містерія кінця часу" (1972). Останні твори Орфа – "П'єси" для читця, мовця хору і ударних на вірші Б. Брехта (1975).

Особливий образний світ музики Орфа, його звернення до античних, казкових сюжетів, архаїки – це виявлення художньо-естетичних тенденцій часу і гуманітарних ідеалів композитора.

К. Орф прагнув створити універсальний театр, який буде зрозумілим у всіх країнах. "Тому, – наголошував композитор, – і теми я вибирав вічні, зрозумілі у всіх частинах світу ... Я хочу проникнути глибше, заново виявити ті вічні істини мистецтва, які зараз забуті" [16, с. 56].

Музично-сценічні твори композитора становлять "Театр Орфа" – самобутнє явище в музичній культурі ХХ ст. "Це тотальний театр, – писав

Е. Дофлейн. - У ньому особливо виражається єдність історії європейського театру – від греків, від драми бароко аж до опери новітнього часу" [16, с. 6].

До вирішення кожного твору Орф підходив своєрідно, незважаючи на жанрові та стилістичні традиції. Творча свобода Орфа обумовлена масштабами його таланту і найвищим рівнем композиторської техніки. У музиці своїх творів композитор домагався граничної виразності найпростішими засобами. Тільки ретельне вивчення його партитур дає змогу зрозуміти, яка незвичайна, складна, вишукана і разом з тим досконала технологія використана.

Орф – найбільший майстер сучасного оркестру. "Оркестр – сама звукова плоть, а не розфарбовування, здатна викликати натуралістичну або імпресіоністичну ілюзію. Під цими мазками пензлем немає олівцевого начерку"- так говорив про оркестровку Орфа Келлер, австрійський музикознавець, педагог і композитор [30].

Музика Орфа ніколи не є звуковим фоном. Вона – ігровий елемент уявлення, завжди пов'язана з рухом виконавця. Музиканти відзначали гіпнотичну силу музики Орфа, яка зробила ім'я її автора всесвітньо відомим. Твори Карла Орфа увійшли до репертуару театрів багатьох країн Європи, Азії, Америки.

Орф відомий не тільки як композитор. Він зробив неоціненний внесок у дитяче музичне виховання. Заснувавши у Мюнхені школу гімнастики, музики і танцю, Орф був одержимий ідеєю створити педагогічну систему.

Основа його творчого методу – імпровізація, вільне музикування дітей у поєднанні з елементами пластики, хореографії, театру. "Ким би не стала надалі дитина, – говорив Орф, – завдання педагогів виховувати в ній творче начало, творче мислення. Щеплені бажання й уміння творити позначаться в будь-якій сфері майбутньої діяльності дитини" [13, с. 199].

К. Орф заснував у Зальцбурзі Інститут музичного виховання (1962) – найбільший інтернаціональний центр підготовки музичних вихователів для дошкільних установ і загальноосвітніх шкіл. Система Орфа поширилася у багатьох європейських країнах, у США, Латинській Америці, Канаді, Японії, в деяких країнах Африки.

Досягнення Орфа у галузі музичного мистецтва здобули всесвітнє визнання. Його обрали членом Баварської академії мистецтв (1950), академії Санта-Чечилія в Римі (1957) та інших авторитетних музичних організацій світу.

Не припиняв Орф і писати музику. В останні роки життя (1975–1981) композитор був зайнятий підготовкою восьмитомного видання власних матеріалів.

К. Орф помер 29 березня 1982 р.

Похований композитор у церкві, яка побудована в стилі бароко, пивоварного бенедиктського монастиря Андекського абатства на півдні Мюнхена.

5.1. Історичні умови створення музично-педагогічної системи К. Орфа

Головний елемент музично-педагогічної системи К. Орфа – імпровізація, вільне музикування дітей у поєднанні з елементами пластики, хореографії, театру.

Просвітницька діяльність організаторів і натхненників реформи шкільного музичного виховання – Лео Кестенберга, Ебехарда Пройснера, а також Фріца Йоді – створила сприятливі умови для педагогічних "експериментів" Орфа, стала тим фундаментом, на якому поступово виростала будівля нової системи музичного виховання. Становлення якої тривало близько 50 років і відбувалось стихійно під впливом різних ідей.

Система музичного виховання Карла Орфа створена під впливом ідей таких мислителів і музичних діячів: Й. Песталоцці – прагнув розвинути творчу уяву і самостійність мислення дітей; Г. Негелі – сучасник Песталоцці (Негелі довів, що основою музичного виховання є ритмічне виховання); Й. Гердера – писав, що музика, слово і жест у взаємозв'язку відкривають новий шлях до художньої творчості; Є.-Ж. Далькроза – створив систему музично-ритмічного виховання; Б.Бартока, який по-новому використав фольклор, народні лади та ритми.

Система К. Орфа виникла на підставі реформаторських перетворень у школі, які проводили в Німеччині під час Веймарської республіки. Шкільна реформа торкнулася предметів естетичного циклу: музики, малювання та пластики.

Створення К. Орфом музично-педагогічної системи стало практичною реалізацією ідей гуманістичного виховання в галузі музики. Її загально-гуманістична спрямованість дала змогу поставити в центр творчий розвиток дитини, становлення особистості та утвердження її права на унікальність, підпорядкувавши цим завданням всі інші. Орф прагнув створити для дитини умови, в яких досягається реалізація та усвідомлення потреб у творчому самовираженні засобами елементарної музики.

Отже, результатом майже півстолітніх зусиль К. Орфа та його соратниці Г. Кеетман стала стрункa система відродження і виховання природної музикальності людини, раціональні організаційні форми її реалізації, знайдені й удосконалені засоби втілення педагогічного задуму.

Перші спроби втілення системи Карла Орфа належать до 20–30 рр. ХХ ст. Він проводив різні досліди у школах німецьких міст (зокрема, у школах Зальцбурга та Мюнхена). Доротея Гюнтер, Лео Кестенберг, Гунільда Кеетман, Георг Вальдман і Вернер Томас називали досліди Карла Орфа епіграфом до створення його основної праці "Schulwerk" ("Шульверк").

Звернення до коріння світової музичної культури та пошук єдиного фундаменту для розвитку різних культур – все це стало основою фундаментальних ідей Орфа. Композитор проаналізував глибоку історичну єдність світової музичної культури, і у підсумку основою системи стали зразки фольклору багатьох країн Європи. Карл Орф побудував свою систему, опираючись на ритми біологічного життя, голоси природи. Він вважав, що ритм, рухи тіла – це первинні, архаїчні елементи культури.

За час існування "орфівської педагогіки" (понад 80 років), вона перетворилась на справжню світову імперію зі своїм Інститутом в Зальцбурзі, навчально-методичними виданнями, семінарами та конференціями в 40 країнах світу. Серед країн, в яких система Карла Орфа отримала заслужене визнання, треба назвати Німеччину, Англію, США, Швецію, Данію, Фінляндію, Португалію, Японію, Іспанію, Чехію, Корею, Австралію, Італію, Канаду, країни Південної Америки, Таїланд, Китай і ін.

Інститут Карла Орфа (Orff Institute) був відкритий у 1962 р. спеціально для навчання педагогів принципам творчої музичної педагогіки. Довгий час у ньому працював і сам Карл Орф зі своїми найближчими сподвижниками та колегами – Гунільд Кетман і Вільгельмом Келлером.

Після смерті композитора був створений Фонд Карла Орфа, який очолювала його дружина Лізелотта Орф. Фонд підтримує Інститут в Зальцбурзі і надає допомогу педагогам різних країн у навчанні, спонсоруючи проведення семінарів.

5.2. Основні принципи музично-педагогічної системи К. Орфа

В основу навчання покладено "принцип активного музикування" і "навчання в дії". На думку педагога-музиканта, дітям потрібна своя музика, спеціально призначена для музикування на початковому етапі. Власна дитяча творчість, навіть найпростіша, власні дитячі знахідки, навіть найскромніші, власні дитячі думки, навіть найнаївніші, – ось що створює атмосферу радості, формує особистість, виховує людяність, стимулює розвиток творчих здібностей, – така головна ідея музично-педагогічної системи К. Орфа. З нею пов'язана й інша ідея – закласти міцний фундамент музикальності, під яким розуміють музично-ритмічне відчуття і музичний слух, які дають змогу переживати і розуміти музику, вільно в ній орієнтуватися і творити [15, с. 132].

До прогресивних ідей К. Орфа належать:

- загальний музично-творчий розвиток;
- дитяча музична творчість як метод активного музичного розвитку та становлення творчої особистості;

– зв'язок дитячої музичної творчості з імпровізаторськими традиціями народного музикування.

Музично-педагогічна система К. Орфа інтегративна, вона ґрунтується на органічному взаємозв'язку музики, мови, руху, сприяє найбільш природному творчому самовираженню людини. Вона має безсумнівні переваги:

– система легко поєднується з іншими методиками раннього розвитку дітей з огляду на універсальність і економічність, крім того, висока можливість адаптації до різноманітних національних умов допомагає використовувати кращі зразки народної культури;
– система враховує індивідуальні особливості дитини і дає змогу ефективно взаємодіяти дітям з різними здібностями, навичками і потребами;
– система закладає величезний потенціал для розвитку дітей раннього віку для їхньої подальшої творчої діяльності.

Суть системи К. Орфа полягає у вільному музичному розвитку, не скутому умовностями сприйняття і ставленням до музичного мистецтва. Пройшовши власну творчість, дізнавшись закони елементарної музики, можна припустити, що слухач буде підготовлений до спілкування з музичною культурою в цілому, куди він увійде як невід'ємна її частина.

Вважаючи, що дитина у своєму розвитку сконцентровано проходить усі стадії, які раніше пережило людство, К. Орф дійшов висновку, що музичне виховання треба розпочинати на давній пентатонічній основі.

К. Орф вважав, що особистість не можна виховати на випадковому і довільному матеріалі. На його думку, найкращим матеріалом для виховання дітей є дитячі лічилки, дражнилки, приказки, скоромовки, закликання, колискові пісні, колядки, веснянки тощо.

Працюючи з дітьми, К. Орф радив використовувати такі правила.

1. Навчати дітей гри на простих музичних інструментах, що не потребує великої праці, дає відчуття радості й успіху. Для цього Орф придумав деякі прості інструменти і використовував вже існуючі. Головний інструмент дитини – вона сама: руки і ноги. Дитина вільно пробує плескати, тупотіти, клацати, вистукувати і т.д.

2. Колективність занять дітей молодшого віку. Мінімальна група складається з двох учасників, кожному з яких забезпечено рівноправну участь у музичній діяльності.

3. Надання дітям **свідомої волі на заняттях: можливість плескати, тупотіти**, рухатися.

4. Приділяти увагу елементам диригування, щоб кожний учень міг керувати виконанням.

5. Працювати над ритмуванням текстів, мовна основа якої – імена, лічилки, найпростіші дитячі пісні. Крім музичних цілей, виховується підсвідоме відчуття гармонійності та стрункості рідної мови.

6. Імпровізаційно осягнути значення інтонації та вибрати найточнішу для певного контексту.

7. Музикування у межах п'ятиступеневого звукоряду протягом одного навчального року, можливо, і довше. Органічне відчуття учнів п'ятиступеневого звукоряду забезпечує м'яке входження в семиступеневий звукоряд.

Отже, можна виділити основні принципи музично-педагогічної системи Карла Орфа:

- від практики до теорії;
- від цілого до деталей;
- від простого до складного;
- від спонтанності до заданості;
- від довільного до контрольно-вольового;
- від центру до периферії (розвиток активності рук – 1) плече (барабан); 2) лікоть (ксилофон); 3) фортепіано або інший мелодійний інструмент (кисть).

5.3. Методи музично-педагогічної системи К. Орфа

К. Орф прагнув засобами музики вилинути на духовний світ дитини, сприяти гармонійному розвитку особистості, виховати емоційну чутливість та музичні здібності, опанувати музику як специфічну мову людського спілкування. К. Орф був переконаний, що виховання музичності неможливе поза музичним сприйманням, що навчанню гри та співу по нотах має передувати досвід живого спілкування з музикою.

Відродження інтересу до української духовної культури, народної пісні, пошуки нових шляхів музичного виховання спонукають до ґрунтовного вивчення методичної системи К. Орфа, можливостей використання його підходів, методів і прийомів у загальноосвітніх школах України. Практично поширюються й окремі методичні знахідки Орфа:

- суміщення відносної й абсолютної сольмізацій;
- розвиток творчої фантазії й навичок імпровізації;
- використання декламаційних вправ і музично-рухових ігор на фольклорній основі;
- залучення до індивідуального та колективного музикування на простих дитячих музичних інструментах.

Ідеї К. Орфа відкрили реальний шлях до вирішення таких основоположних проблем музичної педагогіки: виховання інтересу до музики, захоплення нею; визначення основи музичного виховання, його мети

і завдань; досягнення цілісності уроку музики всупереч традиційному дробленню його на малопов'язані між собою частини (спів, музична грамота, слухання музики тощо); подолання суперечностей між змістом і структурою навчання, розриву між декларацією високих ідей і конкретним змістом програми тощо. Вони стали основою методичної системи, яка здатна практично забезпечити розкриття загальнолюдських цінностей у музиці й на цій підставі сформувати духовну сферу особистості. Це якісно новий етап розробки проблем музично-творчого розвитку дітей.

Кінцевою метою музичного виховання К. Орф вважав виховання особистості в дусі гуманізму, вивільнення її природних сил від пригнічення цивілізацією та розвитку її творчих здібностей.

5.4. Аналіз видів музичної діяльності за музично-педагогічною системою К. Орфа

Музично-виховна система К. Орфа закладає передумови для участі дітей у різноманітній музичній діяльності, оскільки ґрунтується не лише на інструментальному, а й ритмопластичному, танцювальному, співацькому музикуванні. Вона акумулює передові гуманістичні ідеї гармонійного розвитку особистості, пробудження її творчого потенціалу. Орієнтація на природні сили особистості, на елементарне музикування, на фольклор як першооснову музичної культури визначають прогресивність і плодотворність педагогічних пошуків К. Орфа.

На заняттях діти грають на різних дитячих музичних інструментах, а також танцюють легкі дитячі танці, перетворюють вірші в музичні п'єси, складають музику до казок, самі роблять шумові інструменти і грають у дитячому оркестрі.

Рухи під музику. Рух – це джерело будь-якої людської діяльності та інструмент мислення, який є на кожному Орф – занятті. Танець – це організований рух в просторі – часі. Танець використовують двох типів: 1) традиційно-соціальний; 2) художній.

Співоча діяльність. К. Орф у своїй музично-педагогічній системі значну увагу приділяв не тільки співу, а й мові, зокрема декламації слів. Він переводив увагу зі змісту слів на музикальність і барвистість їхньої звучання. Слова стають вібраціями і ритмами, які впливають на енергетику людського організму. Голос – найбагатший за можливостями інструмент, який завжди з нами. У побутовому мовленні ми використовуємо мізерну частку того, що може наш голос. На уроці використовують три варіанти мовного тексту: рідною мовою, на мовах інших культур і вигаданою мовою.

Пропонував підбирати народні пісенні зразки так, щоб вони вели від двозвучного наспіву до пентатоніки: "У мелодії вихідним пунктом стала для нас інтонація зозулі – низхідна терція, поспівка на двох ступенях, що поступово розширювалась і перетворювалась на звукоряд без півтонів, на мажорну пентатоніку. Мовною основою стали імена, лічилочки і найпростіші дитячі пісні. Це був світ, доступний усім дітям. Я не думав про виховання особливо обдарованих дітей, а мав на увазі виховання на народній основі, яка б дала змогу охопити й малообдарованих дітей" [7, с. 137].

Композитор приділяв увагу дитячому співу (значну частину п'єс Карла Орфа і Гунільди Кеетман діти співають). Розглядав спів не як найважливішу форму музичного розвитку, а писав, що музичне виховання треба розпочинати з ритмічного виховання, а після цього навчати дітей співу.

Вправи для вокального виховання, розроблені К. Орфом, мають таку структуру:

а) імітація "заклику": виконують здебільшого на малій терції (імітація кування зозулі) і чистій кварті (імітація звучання мисливського рога);
б) поспівки, які розпочинаються з затакту (створював такі поспівки під впливом німецьких імен: Вільгельм, Йоганнес);
в) інші затактові поспівки типу "Алло!" і т.п.;
г) мовні вправи, спрямовані на розвиток мовлення, а також дикції (без дикції вокальне виховання неможливе).

Музична грамота. Для вивчення основних понять музичної грамоти К. Орф пропонував поєднувати два методи: відносної та абсолютної сольмізації. Всі музично-теоретичні поняття потрібно засвоювати через їхнє практичне застосування, тобто за принципом: від практики до теорії.

Наприклад, діти, наслідуючи спів зозулі, співають малу терцію ЗО-ВІ, допомагаючи собі рухами руки. Потім вони знаходять цю інтонацію на музичних інструментах, бачать її запис (спрощений і традиційний). Так поступово накопичуються слухо-зорові враження. Щодо виховання почуття ритму, то жива ритмізована мова допомагає без будь-якого відліку засвоювати метроритмічність музики і музичного запису [15, с. 139]. Ця робота розпочинається з проплескування ритму дитячих віршів, імен і засвоєння певних ритмічних блоків, які використовують потім для співу самих дітей. Їм пропонують продовжити ритмічну побудову, виконану вчителем, продовжити перші або заключні такти почутої ритмічної побудови і придумати свою. Так у дітей пробуджується відчуття форми, врівноваженості ритмічних структур, що утворюються.

Гра. Це мова, якою говорять діти, спосіб самоорганізації, властивий дитячому віку і традиційній культурі. Задавши правила гри, не вчитель організує процес, а сама гра. Схопивши її правила, діти можуть самі пропонувати свої варіанти її розвитку, вступаючи у діалог з учителем.

Імпровізація легше виходить у дітей, ніж у дорослих. З огляду на це К. Орф слушно зауважив таке: ніщо не потребує такої ретельної підготовки, як проведення творчих й імпровізаційних вправ, які аж ніяк не дають учителю права імпровізувати.

Творчим імпровізаціям дітей має сприяти опора на рух і гру на елементарних музичних інструментах, на мову, музичну декламацію і спів. Особливу увагу композитор приділяв слову – елементу мови й поезії, його метричній структурі, мелодико-інтонаційній вимові, його звучанню (світлому або тьмяному, прозорому або насиченому тощо). У єдності слова, жесту і мелодії він вбачав першооснову музики [10, с. 9].

Театр. Історія, казка, міф – потрібні для завершення цілісності процесу в часі, без них неможливий ніякий осмислений цикл роботи. На певному етапі процесу всі перераховані види діяльності (ритм, рух тощо) потребують сюжету, який би їх об'єднав в осмислене ціле. У процесі роботи над матеріалом (піснею, танцем, казкою, історією) різні види діяльності об'єднуються навколо казки чи історії. Виникає спектакль, театральне дійство, яке передбачає глядачів. Група ділиться на кілька частин, одні показують, інші дивляться.

Театр увінчує всю споруду Шульверка. Курс початкового музичного виховання завершується спектаклем. У німецьких і австрійських школах це зазвичай різдвяна містерія, яку сьогодні, як і в стародавні часи, з нетерпінням чекають діти.

Гра на дитячих музичних інструментах за системою Карла Орфа – це унікальна можливість:

- розвивати індивідуальність дітей, їхню здатність до імпровізації, творчості, вміння фантазувати, бачити і чути навколишній світ по-своєму.
- виховувати та розвивати музичні здібності у захоплюючій естетичній грі з інструментами;
- виявити увагу до емоційного світу дітей, здібності до співпереживання;
- виховувати навички спілкування та співпраці в групі;
- тренувати різні види уваги, вміння слухати й активно сприймати.

Карл Орф створив для музичного виховання дітей спеціальний комплект інструментів – так званий орфівській набір. Вони поділяються на *мелодичні* (звуковисотні): ксилофони, металофони, глокеншпілі та *шумові* (різних видів).

Різноманітність шумових колористичних інструментів, які використовують на орф – уроках, важко навіть перелічити: трикутники, бубонці і дзвіночки, браслети з дзвіночками, пальчикові тарілочки, бубни і тамбурини, дерев'яні коробочки, ручні барабани і бонго, литаври, ручні тарілочки і багато інших різновидів.

Інтерес дітей до орфівських інструментів невичерпний. Технічна легкість гри, здатність інструментів негайно ж відтворювати звуки приваблюють і спонукають дітей до гри на них, а далі – і до практичних імпровізацій.

Комплект орфівських інструментів дає змогу грати в ансамблі з будь-яким складом дітей, незалежно від їхніх музичних здібностей, тому що кожен у ньому може отримати завдання відповідно до своїх можливостей.

5.5. Методика викладання уроках музики

На думку музиканта-педагога, початкова та музична освіта має бути побудована на позитивних емоціях й радісному відчутті гри. Комплексне навчання музики на уроці дає дітям широкі можливості для творчого розвитку здібностей. Кар Орф вважав, що найголовніше – це атмосфера уроку: захопленість дітей, їхній внутрішній комфорт, відчувати себе на уроці музики активним учасникам.

Новаторство німецького педагога і композитора виявилось у продуманому використанні "елементарної музики". Слово "елементарний" означає: первісний, початковий, найпростіший, головний. Елементарна музика – це зовсім не примітивна музика, вона опирається на ті народні музичні й мовні джерела, які дали їй початок. "Елементарна музика – це не музика сама по собі: вона пов'язана з рухом, танцем і словом; її потрібно самому створювати, в неї слід самому включатися не так слухачу, як її учаснику", – писав К. Орф [25, с. 8]. Елементарна музика у найпростішій формі може передавати значущий зміст і ні в якому разі не є примітивним, другорядним мистецтвом.

Намагаючись проникнути у таємниці природної музикальності людини, К. Орф враховував те, що кожен крок в осягненні духовного у мистецтві є утвердженням його елементарної першооснови. Першоджерелом музики він вважав ритм, якому не можна навчити, але який можна вивільнити у людині як живу силу організму і всього біологічного життя.

На думку Орфа, музичне виховання не повинно обмежуватися розвитком слуху, ритму, слуханням музики, навчанням співу і гри на інструментах. Завдання музичного виховання – стимулювати і спрямовувати творчу фантазію, уміння імпровізувати, творити у процесі індивідуального та колективного музикування. У цій роботі треба опиратися на зв'язок музики з жестом, словом, танцем, пантомімою.

Елементарна музика, елементарний інструментарій, елементарні словесні тексти стали для К. Орфа головними засобами виховання дітей. Суть "елементарного музикування" (термін К. Орфа) полягає в синтезі музики та

мови. Музика пов'язується з рухами, пантомімою, театралізованою грою.

Він писав: "Елементарна музика, слово і рух, ігри і все, що пробуджує і розвиває духовні сили, створюють основу для розвитку особистості, основу, без якої ми прийдемо до душевного спустошення. Слід підкреслити, що елементарна музика у школі має бути не чимось додатковим, а основоположним. Йдеться не лише про власне музичне виховання, а й формування людської особистості: у навчальній роботі це виходить далеко за межі так званих уроків музики і співу. Фантазію і здатність до переживання слід розвивати у ранньому віці. Усе, що дитина переживає, усе, що у ній пробуджене і виховане, виявиться протягом усього її життя" [25, с. 8].

Педагог вважав, що для дійового музичного виховання надзвичайно важливо, щоб дитина з ранніх років могла припасти до живих джерел мистецтва, навчалася зі слова, ритму, руху творити музику. Тому він відмовився від використання на першому етапі композиторської музики і обрав шлях активізації музичної діяльності дітей через їхнє власне музикування, спонукаючи цим до імпровізації й створення власної музики. З розвитком дитини музичні композиції дедалі більше відходять від елементарного музикування і приводять до цінностей великого мистецтва.

К. Орф дійшов висновку: якщо музикування проводити на класичних музичних інструментах, то оволодіння складною технікою гри на них потребуватиме значних зусиль, тривалих вправлянь, неодмінно відволікатиме увагу дітей від музики, імпровізації. Він надав перевагу елементарним інструментам, якими діти могли порівняно легко оволодіти. Для дитячого оркестру К. Орф обрав мелодичні ударні інструменти (металофони, ксилофони, глокеншпілі), немелодичні ударні інструменти (дитячі литаври, барабани, тарілочки тощо), прості духові інструменти, близькі до народної сопілки (блокфлейти різного діапазону), смичкові інструменти для гри на "пустих" струнах [25, с. 8].

Ксилофони, металофони, брязкальця та барабани зовсім не обов'язкові для дітей всіх країн світу. Вибір історико-етнографічного матеріалу (пісня, танець, інструментарій) має бути самостійним у кожній країні. Відзначимо м'якість, чистоту і приємність звучання орфівських інструментів, які він розробив з музикознавцем К.Заксом.

Вільна імпровізація стала відправним пунктом орфівського уроку. Хоча найпростіші ритми й мелодії були доступним елементарним матеріалом, імпровізація потребувала виявлення фантазії, яку треба було пробудити.

К. Орф вважав, що особистість не можна виховати на випадковому і довільному матеріалі. На його думку, найліпшим матеріалом для виховання дітей є дитячі лічилки, дражнилки, приказки, скоромовки, закликання, колискові пісні, колядки, веснянки тощо. Народна словесна творчість завжди діє на дітей безпосередньо і безвідмовно, тому педагог був переконаний,

що стародавня обрядова поезія та казка не можуть бути виключені зі світу дитинства. Важливо те, що світ простих форм поезії не потребує "композитора", щоб покласти його на музику. Він сам насичений внутрішнім звучанням, діти мимоволі стають творцями такої найпростішої музики. Обрядові тексти викликають посилену роботу уяви, активізують музичне мислення учнів.

Система Орфа створює передумови для участі в різноманітній музичній діяльності сучасної людини. Сюди належать всі форми музикування, починаючи з простих зразків європейської класики, хорового співу, виконань танцювальної музики і до музикування в джазових ансамблях і попгрупах. Сюди ж належить слухання музики, побудованої на ладотональній основі, аж до тієї серйозної сучасної музики, де основи ладотонального мислення розширені і доведені до грані можливого в межах цього типу музичного мислення. Шульверк дає основу для розуміння музики позаєвропейської традиції: африканської, східної, латиноамериканської.

Народне мистецтво, пісню і танець К. Орф розглядав не лише як найліпші зразки для виконання і слухання, а й як музику для дитячого виконання й інсценізації. Тому він підбирав для роботи такі твори, які б давали змогу дітям брати участь у їх відтворенні. У цьому контексті "Шульверк" є ніби маленькою антологією світового фольклору.

5.6. Можливість адаптації музично-педагогічної системи К.Орфа в українських школах

Відродження інтересу до української духовної культури, народної пісні, пошуки нових шляхів музичного виховання спонукають до ґрунтовного вивчення методичної системи К. Орфа, можливостей використання його підходів, методів і прийомів у загальноосвітніх школах України.

В Україні проаналізували та адаптували елементи системи К. Орфа педагоги Є.В. Куришев і Л.К. Куришев, які 1994р. видали навчальний посібник "Теорія та практика музично-естетичного виховання за системою К. Орфа" (затверджений Інститутом системних досліджень освіти Міносвіти України). Цей посібник і дотепер використовують педагоги українських шкіл.

У школах України на уроках музики і в позаурочний час використовують елементи системи німецького композитора та педагога Карла Орфа. На уроках музики і в дитячих оркестрах народних інструментів діти знайомляться з різними дитячими музичними інструментами, а саме:

а) ксилофонами з діапазоном – ДО-2, – ЛЯ-3;
б) металофонами з діапазоном – ДО-3 – ЛЯ-3;
в) сопілками: піколо з діапазоном ФА-2 – ДО-5; примою з діапазоном –ДО-2 – СОЛЬ-4; альтом з діапазоном – СОЛЬ-1- – РЕ-4; тенором з діапазоном ДО-1 – Соль-3;
г) немелодичними інструментами – барабанами, тамбуринами, трикутниками, маракасами, тріскачками, румбою;
ґ) дитячими бандурами та цимбалами;
д) басовими струнними інструментами.

У школах Києва, Львова, Дрогобича, Стебника, Яворова та інших міст, а також селищ і сіл, діють оркестри народних інструментів, в яких використовують:

- сопілки (від піколо до баса);
- дитячі барабани та цимбали;
- трикутник;
- барабани та тарілки;
- тамбурини;
- баян або акордеон;
- басовий інструмент – козобас.

У багатьох містах, селищах і селах України діють ансамблі троїстих музик, в яких використовують:

2–3 сопілки – прима, або 2 сопілки – прима і сопілка-піколо;
1–2 скрипки;
1–2 баяни (акордеони), або 1 баян і 1 акордеон;
трикутник;
великий барабан з тарілкою;
козобас.

Система Карла Орфа допомагає школярам, які її знають, опанувати дитячі музичні інструменти, або народні інструменти (оркестрові), а також сприяє музичному розвиткові дітей на уроках музики і в позаурочний час.

Ідеї К. Орфа відкрили реальний шлях до вирішення таких основоположних проблем музичної педагогіки: зацікавлення музикою, захоплення нею; визначення основи музичного виховання, його мети і завдань; досягнення цілісності уроку музики всупереч традиційному дробленню на малопов'язані між собою частини (спів, музична грамота, слухання музики тощо); подолання суперечностей між змістом і структурою навчання, розриву між декларацією високих ідей і конкретним змістом програми тощо.

5.7. Методичний посібник “Шульверк” К.Орфа

Педагогічні принципи К. Орфа втілені у методичному посібнику під назвою “Шульверк” (“Schulwerk”- назва походить від двох німецьких дієслів “wirken” і “schulen” – “діяти” і “навчати”, тобто “навчати в дії”).

Це п’ятитомне зібрання найпростіших партитур для дитячих інструментів, пісень для хорового виконання в інструментальному супроводі, вправ для вимови та декламації, ритмічних вправ, театралізованих сценок. Збірки побудовані на народних піснях, фольклорних текстах (приказках, загадках, лічилках, дражнилках тощо), а також у декількох томах “Шульверка” автор використав твори Софокла, Гете, Шекспіра як кращі зразки народної поезії.

У посібнику опрацьовано джерела дитячого музичного фольклору багатьох країн. До музично-ігрового матеріалу він долучав народні поспівки, ритмічні ігри, вправи, пісенний репертуар, театралізовані сцени тощо.

Виділимо лише основні напрями “Шульверка”: 1) від пентатоніки до мажору і мінору, дорійського і міксолідійського ладів; 2) поступове ускладнення музичної форми; 3) поєднання фольклорного матеріалу різних народів і країн з національним німецьким фольклором.

Ще однин важливий концептуальний компонент посібника – це триєдність музики, слова та руху. Цю ідею Карл Орф запозичив у Еміля Жака-Далькроза, але на відміну від методів ритмічного виховання швейцарського педагога, його інтерпретації музики через рух, він намагався “вивести елементарну музику і елементарний танок з їхнього загального першоджерела. За цією методикою діти вчаться підбирати до музики відповідні рухи або до елементарних форм руху і танцю відповідну музику” [14 , с. 141].

Партитури написані зовсім не для того, щоб діти їх розучували та демонстрували свої вміння. Враховуючи цей акцент, можна зробити висновок, що “Шульверк” – це п’єси-моделі, створені талантом великого майстра на підставі народного матеріалу і призначені для того, щоб стимулювати музичну творчість дітей, обдарованих і менш здібних. Це уподібнює “Шульверк” до народного музикування, учасники якого також нерідко продовжують творити на основі вже складених у народних традиціях зразках. У посібнику подано також рекомендації щодо залучення дітей до музики, активної творчої діяльності, яка б приносила радість і задоволення [15, с. 128].

Спроба створити “Шульверк” розпочалася ще в середині 20-х років у період розквіту німецької музично-педагогічної думки. Під час реформ у 1931 р. був створений перший варіант “Шульверка”, але незабаром, як говорив К. Орф, “політична хвиля змила ідеї “Шульверка” як небажані”. Майже через два десятиліття з’явилась друга версія “Шульверка”. Сенс

першої системи можна охарактеризувати словами: "З рухів – музика, з музики – танець", то в "Шульверку" 50-х років Карл Орф також, враховуючи ритм, опирається не тільки на основу руху і гру на музичних інструментах, а й на вимову, музичну декламацію і спів. Приділяв особливу увагу слову як елементу мови та поезії, слову, з якого народжується спів; його метричній структурі, його звучанню – світлому або гулкому, прозорому або сумному, легкому або тьмяному.

Записані п'єси "Шульверка" не можна розглядати як твори мистецтва, призначені для концертного виконання. Це моделі для музикування та вивчення стилю елементарної імпровізації. Вони були записані Орфом, щоб дати поштовх фантазії педагога для "варіювання звукового вбрання" надати записаним п'єсам нових форм і забарвлення, для творчої, імпровізаційної роботи з моделлю.

Нотні записи партитур в "Шульверку" є посібником для вчителя, а не нотами для виконання дітьми. Запис моделей "Шульверка" подає лише "спосіб виконання". Елементарна музика призначена не для відтворення, а для творчого самовираження дітей.

Орф був проти обмеження музичного слуху дитини рамками класичної музики та мажорно-мінорної гармонії. Він вважав це невиправданим і прагнув створити умови для сприймання дітьми різнонаціональної музики минулого та сучасного. Це було головною задачею Орфа: виховати "відкритий світу" слух і смак, не замикати дитину в колі європейської музичної класики XVIII–XIX ст.

Карл Орф був переконаний, що для дітей потрібна своя особлива музика, спеціально призначена для музикування на початковому етапі, повинна відповідати психологічному й емоційному стану дитини. Це не чиста музика, а музика, яка нерозривно пов'язана з мовою і рухом: співати й одночасно пританцьовувати, вигукувати дражнилку і чим-небудь дзвеніти.

Чергувати мову та спів для дітей так само природно, як просто гратися. Музика для дітей є у всіх народів світу. Дитяча музика будь-якого народу генетично нероздільно пов'язана з промовою і рухом. Її Орф назвав елементарною музикою і зробив основою "Шульверка".

"Шульверк" створювався в середині ХХ ст. і увібрав в себе тенденції розвитку музичної культури свого часу: прагнення звільнитися від самодостатнього значення класичної гармонії, пошук нового в добре забутому старому фольклорі та музиці докласичного періоду; інтерес до тембрового колориту; пріоритет ритмічного початку; пошук втраченої культури вільного імпровізаційного музикування.

За задумом автора – початкове музичне виховання має опиратися на національні музичні коріння, відштовхуватися від найглибших пластів інтонаційної свідомості, закладених у фольклорі. Для різних національних культур ці основи можуть суттєво відрізнятися. Тому поява національних

видань "Шульверка" завжди є не просто текстовим перекладом, пошуком інтонаційних паралелей між логікою орфівської системи музичного виховання та національним інтонаційним словником. Карл Орф порівнював "Шульверк" з рослиною, яка приживається там, де знайдеться потрібний ґрунт і де є умови для проростання.

Створюючи "Шульверк", музикант-педагог Орф дбав не тільки про розвиток музичного виховання, він ставив питання про виховання творчої особистості. Карл Орф пропонував поглянути на музичне виховання ширше, ніж традиційне залучення дітей до сприймання та відтворення музики. Він зробив акцент на розвитку уяви, незалежності мислення, умінні знаходити нові несподівані шляхи у вирішенні проблем.

У кожній країні "Шульверк" обов'язково має суттєво збагатитись словесним і музичним народним надбанням, зокрема, дитячим фольклором. Завдання не в тому, щоб додати до моделей "Шульверка" щось нове, а в тому, щоб знайти це нове в своєму народному багатстві, вдихнути в нього сучасне життя.

5.8. Основні напрями дошкільного виховання за музично-педагогічною системою К. Орфа

Музичні навички, знання та вміння діти здобувають у процесі різнобічної діяльності. У дошкільному віці використовують такі:

- спів і рух під музику;
- мовна декламація та ритмічні вправи;
- театралізація;
- слухання музики;
- гра на елементарних дитячих музичних інструментах.

На думку К. Орфа, в ранньому дитинстві закономірно звертатися до мовних форм спілкування, які духовно відповідають раннім ступеням розвитку свідомості. Імена, закликання, співзвуччя, які римуються, загадки, заклинання, казки з їхньою магією, міфи – ось найкращий матеріал для раннього гуманістичного виховання. Тексти, які передають з покоління в покоління, Орф вважав такими, що не потребують актуалізації, завжди діють на дітей безпосередньо і безвідмовно.

Досвід свідчить, що дитина не схильна, не упереджена проти якого б то не було стилю. Саме початкове виховання не має бути вправою в "стилі". Зразки народного мистецтва найбільше відповідають природним потребам дитини та слугують її вихованню.

Малюки в дошкільному навчальному закладі буквально з першого дня музичних занять освоюють музичний інструментарій Карла Орфа. Вони

мають такі ж назви, як звичайні інструменти: ксилофони, металофон і т.д., але помітно від них відрізняються. Карл Орф адаптував свої інструменти спеціально для дітей. Наприклад, на його ксилофоні коробка, на якій розташовані клавіші, об'ємніша, вона слугує резонатором, і завдяки цьому інструмент звучить глибше і протяжніше. Це дає йому певну особливість: звук ксилофона не заглушує голосу виконавця. Граючи, дитина чує себе. Ще одна унікальність ксилофонів Орфа – знімні клавіші. Ви можете залишити тільки ті з них, які в цей момент потрібно освоїти дитині. Грати на інструментах Орфа можна і з дворічним малюком – існують маленькі ксилофони і металофон спеціально для цього віку.

Діти поступово освоюють музичну теорію, з першого дня граючи у своєрідному оркестрі. У хід йдуть не тільки звуковисотні інструменти Орфа, а й цілий розсип шумових інструментів – тріскачки, маракаси, бубонці, дзвіночки, саморобні тарахталки. Це дає змогу кожній дитині незалежно від рівня її здібностей знайти своє місце в ансамблі. Якщо дитина не справляється з мелодією, яку потрібно заграти, їй пропонують інший інструмент. Через деякий час всі діти грають на блок-флейтах або ксилофонах. На індивідуальних заняттях, за вибором, освоюють фортепіано, гітару або флейту.

Для того, щоб розвинути у кожного музичні здібності, які в тій чи іншій мірі є абсолютно у всіх, треба дати змогу дитині бути діячем. Класичні методи навчання музики в дошкільних навчальних закладах часто бувають неефективними. Вихователь грає на фортепіано, а діти сидять і слухають, не ворушачись. Якщо ж на першому уроці дати малятам в руки дитячі інструменти і попросити вистукувати метр пісні, то ефект буде набагато ліпшим. Саме так і роблять педагоги, які працюють за системою К. Орфа. Вони впевнені: чим більше різних інструментів, нехай навіть і саморобних, запропонувати дітям, тим краще.

Попросіть, наприклад, дворічного малюка взяти в руки пластмасову пляшку, наповнену крупою, і показати як біжить мишка. Або за допомогою двох дерев'яних паличок зобразити як стрибає козлик. Навіть просто потрясти маракаси під музику, потрапляючи в такт, – захопленню не буде меж! Здавалося б, граються малюки: шарудять, стукають і нічого більше. Але насправді вони розвивають почуття ритму, відчуття метра, відчуття динаміки, тобто, свою природну музикальність.

Запитання для самоконтролю:

1. Під впливом ідей яких мислителів і музичних діячів створював свою музично-педагогічну систему К. Орф?

2. Якими були історичні передумови виникнення музично-педагогічної системи К. Орфа?
3. В якому році К. Орф створив Інститут музичного виховання в Зальцбурзі?
4. На які роки XX ст. припали перші спроби втілення системи Карла Орфа?
5. В яких країнах світу отримала заслужене визнання музично-педагогічна система К. Орфа?
6. Які головні принципи стали основою музично-педагогічної системи К. Орфа?
7. Які методичні знахідки К. Орфа отримали практичне поширення в загальноосвітніх школах України?
8. Які види діяльності використовують на орф – уроці?
9. З яких інструментів складається спеціальний комплект інструментів, – так званий орфівскій набір?
10. Які педагоги в Україні проаналізували та адаптували елементи системи К. Орфа?
11. Які елементи музично-педагогічної системи К. Орфа використовують на уроках музики і в позаурочний час у загальноосвітніх школах України?
12. Хто є автором методичної праці "Шульверк"?
13. Назвати основні напрями методичної праці "Шульверк".
14. Чому нотні записи партитур в "Шульверку" є посібником для вчителя, а не нотами для виконання дітьми?
15. Які види музичної діяльності використовуються у дошкільному музичному вихованні за системою К. Орфа?

Список літератури

1. *Амлінська Р.* Використання дитячих інструментів-іграшок на уроках музики в 4-5-х класах // Музика в школі. – К.: Музична Україна, 1983. – Вип. 9. – С. 17–22.
2. *Вишнякова Н.* Специфіка засвоєння музичних знань молодшими школярами в процесі творчої діяльності // Музика в школі. – К.: Музична Україна, 1984. – Вип. 10. – С. 24–29.
3. *Ветлугина Н.А.* Музыкальное воспитание в детском саду / Ветлугина Н.А. – М.: Просвещение, 1981
4. *Вовк М.* Етапність у музично-ритмічному розвитку учнів 1–3-х класів // Музика в школі. – К.: Музична Україна, 1983. – Вип. 9. – С. 10–16.
5. *Вовк М.* Розвиток самостійної музичної діяльності молодших школярів (у процесі навчання гри на музичних інструментах) // Музика в школі. – К.: Музична Україна, 1982. – Вип. 8. – С. 11–16.
6. *Горюнова Л.* Певческое музицирование как творческая деятельность на уроке музыки // Музыкальное воспитание в школе. – М., 1972. – Вып. 8. – С. 49–59.
7. *Дебелая Ж., Чорноіваненко Н.* Пошуки шляхів формування духовного світу людини засобами музики // Музика в школі. – К.: Музична Україна, 1980. – Вип. 6. – С. 16–23.
8. *Дмитриева Л.* Детское музыкальное творчество как метод воспитания // Музыкальное воспитание в школе. – М., 1976. – Вып. 11. – С. 71–86.

9. *Дмитриева Л.* Творческое развитие школьников на уроке музыки // Музыкальное воспитание в школе. – М., 1982. – Вып. 15. – С. 96–111.
10. *Дмитриева Л.Т.* Методика музыкального воспитания / Дмитриева Л.Т., Черноиваненко Н.М. – М. : Академия, 2000.
11. *Донгаузер Е. В.* Музыкальное образование в немецких народных школах (на примере федеральной земли Бавария) //Музыка в школе. – 2003. – № 3. – С. 44–50.
12. Элементарное музыкальное воспитание по системе К. Орфа / Под. Ред. Л. Баренбойм. – М.: Советский композитор, 1978. – 368 с.
13. *Куришев Є.В.* Теорія та практика музично-естетичного виховання за системою К. Орфа / Куришев Є.В., Куришев Л.К. – К.: ІСДО Міносвіти України, 1994. – 189 с.
14. *Келлер В.* "Шульверк" Орфа и его международное значение // Музыкальное воспитание в современном мире. – М, 1973. – С. 198–200.
15. *Князева М.М.* Опыт музыкального воспитания за рубежом // Эстетическое воспитание в современном мире: Теория и практика эстетического воспитания за рубежом. – М., 1991. – С. 141–166
16. *Леонтьева О.* Карл Орф / Леонтьева О. – М.: Музыка, 1984. – 334 с.
17. *Леонтьева О.* Музыка в театре Карла Орфа: дис. на соискание науч. степени канд. искусствоведения. – М., 1963.
18. *Леонтьева О.* Карл Орф – для детей // Сов. музыка. – 1963. – № 7, с. 60–68.
19. *Леонтьева О.* Система дитячого музичного виховання Карла Орфа, [пер. з йому. (німецький) під ред. Л. А. Баренооймa]. – Л., 1970
20. *Лужний В. М.* Методика викладання музики в 1 класі / Лужний В. М. – К.: Музична Україна, 1983. – 52 с.
21. *Лужний В. М.* Музична грамота в школі / Лужний В. М. – К.: Музична Україна, 1977. – 117 с.
22. Музыкальный энциклопедический словарь / Под ред. Г.В. Кельдыша. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
23. *Назайкинский Е.В.* Музыкальное восприятие как проблема музыкознания // Восприятие музыки – М., 1980
24. *Печерська Е. П.* Уроки музики в початкових класах / Печерська Е. П. – К.: Либідь, 2001. – с.
25. *Ростовський О. Я.* Методика викладання музики в початковій школі / Ростовський О. Я. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
26. *Румер М.* Активизация мышления на уроке музыки // Музыкальное воспитание в школе. – М., 1972. – Вып. 8. – С. 86–95.
27. *Самолдіна К.* Використання рухів на уроках музики в загальноосвітній школі // Музика в школі. – К.: Музична Україна, 1980. – Вип. 6. – С. 31–34.
28. *Силіна Г.Т.* Питання формування творчої активності дітей молодшого шкільного віку в педагогічній літературі кінця XIX початку XX століття // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Херсон, 2001. – № 14. – С. 39–43.
29. *Сургаутайте В.* Использование музыкальных инструментов на уроках // Музыкальное воспитание в школе. – М., 1971. – Вып. 7. – С. 4–16.

30. *Сургаутайте В.* О начальном этапе развития чувства ритма // Музыкальное воспитание в школе. – М., 1970. – Вып. 6. – С. 19–28.
31. *Уманець В.* Чуття ритму – першооснова музичного розвитку дітей // Музика в школі. – К.: Музична Україна, 1977. – С. 48–56.
32. *Тютюнникова Т.Э.* Уроки музыки. Система обучения Карла Орфа / Тютюнникова Т.Э. – М.: Астрель, 2000.
33. *Carl Orff.* Ein Bericht in Wort und Bild, 2aufl., Mainz, 1960
34. *Keetman G., Elementaria.* Erster Umgang mit dem Orff-schulwerk, Stuttg., 1970
35. *Michael H.* Kater, "Carl Orff im Dritten Reich," Vierteljahrshefte Zeitgeschichte 43, 1 (January 1995): 1-35.)
36. *Vanagaite G.*, Mes ir žaislai. Pjesés barškučiu orkestrui [Redagawo ir metodines pastabas, paruoše V. Krakauskaité], Vilnius, 1967

Сініті Сузукі
(1898–1998)
Всесвітньо відомий скрипаль, засновник унікальної системи навчання дітей на скрипці “методу виховання талантів”

РОЗДІЛ 6

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СІНІТІ СУЗУКІ

6.1. Принципи японської системи музичного виховання

Особливим є досвід японської системи музичного виховання дітей.

Всесвітньо відомий скрипаль і педагог Сініті Сузукі народився в місті Нагої в родині засновника скрипкової фабрики. Протягом восьми років він навчався в Німеччині у Карла Клінглера. В 1928 р. повернувся до Японії і почав виступати з концертами, викладати музику. Разом з братами заснував квартет Сузукі. Заснував інститут виховання талантів. Його методи роботи активно використовують у всьому світі. Професор Кліфорд Кук застосовував їх у консерваторії Оберліна (штат Огайо).

Загальноосвітня державна система музичного виховання в Японії сприяла впровадженню класичного підходу до виховання талантів.

Особливість японської традиційної системи музичного виховання – органічний зв'язок її з вітчизняною культурою, взірцем якої є шлях наслідування Вчителя, входження в світ його духовних цінностей. В японській міфології, зокрема у буддійських трактатах (передусім, у дзенській традиції) використовують теоретично обґрунтовану концепцію [1], яка має назву suizen – медитація на звуці флейти shakuhachi. Зародилась ця концепція XVII ст., коли вперше в історії Японії композиції для традиційного інструмента ввійшли в канон аскетичної монастирської практики секти Фуке, де реалізувалась ідея передачі музичного досвіду, адекватного до передачі священного знання від духовного наставника. Аналогом такої системи навчання музики є iemotoseido. Почала формуватися з моменту появи придворно-церемоніальної музики gagaku і збереглася до сьогоденні, тобто час її існування понад 1300 років.

До поняття iemoto входять два ієрогліфічні знаки: ie – дім, moto – основа, seido – в перекладі з японської означає система. Історично японське мистецтво передавалось з покоління в покоління, діти наслідували сімейні традиції, чоловік – голова сім'ї – очолював виконавську школу. Далі простір ie поширювався, і цей дім перетворювався в професійну школу як особливий напрям у мистецтві. В цій школі навчались не тільки представники одного роду. Всі виконавці, які належали до цієї школи, звичайно, присвоювали прізвище майстра, який очолював цю школу. Так формувались традиційні школи, кожна з яких має свої характерні особливості в галузі методики викладання, збереження канонів музичного досвіду, який передається з покоління в покоління.

6.2. С. Сузукі – творець інституту виховання талантів

Зберігаючи традиційну систему музичного виховання, в якій відображені національні особливості, що ґрунтуються на філософсько-світоглядних позиціях, вчитель-майстер С. Сузукі успішно її розвинув, опираючись на єдиний і головний постулат: кожна дитина – талановита. Він вважав, що талант потенційно є у кожної дитини. Тому добрі задатки при народженні – це лише здатність швидко пристосуватися до навколишнього середовища. Ось умови, які визначають його здібності та таланти [2].

Ефективне впровадження майстром принципу емоційності навчання, дало змогу Сузукі враховувати інтереси дитини. Наприклад, створювати сприятливі умови для її розвитку, щоб вона отримувала задоволення від гри, бо не має значення, що ви їй запропонуєте: скрипку, барабан, фарби чи молоток. Головна мета – підтримувати дитину, радіти разом з нею. Це і є виховання таланта.

В чому помагає сутність методики Сініті Сузукі? На його думку, кращим вчителем для дитини – є батьки. Коли маленька дитина навчилась розмовляти рідною мовою? Тільки під час спілкування з батьками, шляхом наслідування. Природний метод розвитку дитини за допомогою материнської мови викликає у неї відчуття задоволення і є надзвичайно ефективним. Якщо дитина не знає арифметики, то це, на думку майстра, не свідчить про те, що у неї інтелект нижче середнього. Вона ж бездоганно розмовляє рідною мовою. Хіба це не примушує замислитися?

Діє принцип наочності: на підставі живого сприймання "материнського голосу", постійно повторюючи перші звуки, зазвичай це звуки "ма..ма.. мама" і т.д. В таких умовах дитина виявляє дивовижні здібності: відчуває

серцем інтонації матері, наслідує її рухи. Цей метод С. Сузукі назвав – метод "Материнської мови".

Наступний етап в методиці професора Сузукі – адаптувати цей метод у процесі музичного навчання дітей. На його думку, музичне виховання дитини має розпочинатись одразу після її народження, в процесі повторення ігрових дій на підставі того самого музичного супроводу. Такими, наприклад, є музичні твори: "Брандербурзький концерт" або "Серенада" Чайковського, квартет Бетховена. З цих творів Сузукі вибирав лише одну фразу, яку дитина слухає цілий день. Приблизно через п'ять місяців, стверджував автор ідеї, дитина запам'ятовує цю мелодію. Такий метод застосовують і для виховання неперевершеного співу солов'я. Солов'ї, які живуть у домашніх умовах, мають звикнути до неволі, коли вони починають брати корм у людей, до них підсаджують "вчителя", який цілий день виводить свої трелі. Такий метод використовують в Японії з давніх часів. Вважається, якщо гарний "вчитель", то пташеня наслідує його досвід, якщо ж для тренування буде використовуватись програвач, то птах заспіває аналогічно, імітуючи навіть звук голки, яка рухається по поверхні платівки.

Тому треба вчити не дітей, а їхніх батьків. Спочатку, протягом трьох місяців мати приходить на заняття разом з дитиною За цей час вона вивчає пісні, зокрема "Світи, світи, зіронько", вивчає на скрипці легеньку п'єсу, стежачи за правильною поставою корпуса і рук. Наслідуючи досвід матері, дитина фактично виховується вдома і на заняттях з вчителем. Доки мати навчається грати один фрагмент, дитині взагалі не дозволяють грати. Головна мета таких занять, – щоб дитина сама захоплено проголосила: "Я хочу грати?" Отож, завдяки спілкуванню з мамою дитина не тільки вільно розмовляє складною японською мовою, а й успішно засвоює гру на музичному інструменті.

З іншого боку, якщо мати, наприклад, співає фальшиво, то дитина також співає неправильно. Сузукі в такій ситуації пропонував: "Дитина обов'язково повинна слухати спів, але запропонуйте співати в родині тому, хто має музичний слух. Якщо таких немає, то використовуйте техніку – хай дитина слухає спів у запису. Це допоможе зберегти їй музичний слух, не пошкодивши природних даних" [3, с. 33].

Коли створена ситуація успіху і дитина починає успішно опановувати голос, інструмент – грає мелодію, співає дитячі пісні – батьки питають: чи бажає вона грати, співати з іншими учнями. Безумовно, ми чуємо позитивну відповідь: "Тепер я зможу грати, співати разом з іншими дітьми".

Після 40 років навчання маленьких дітей, С. Сузукі вважав проблему мотивації – основною для батьків і дітей. Він радив, якщо педагог і мати грамотно керують дитиною, то похвала з їхнього боку не завадить. Голов-

на формула похвал Сузукі: "Дуже добре. Чи не можеш ти зробити ще ліпше?" Тобто, діє принцип гуманізму, який полягає в глибоко людяному ставленні до дітей, повазі до їхньої гідності.

В умовах гри, співу, через спостереження, наслідування та в спільній діяльності збагачуються уявлення, відбувається музично-творчий розвиток дітей і найбільш ефективно реалізується згідно з системою майстра – принцип радості.

Сузукі наполягав, щоб мати кожного тижня влаштовувала для батька, інших членів родини показові концерти дитини, щоб продемонструвати її успіхи за останній час. На першому етапі дитина лише збирається на імпровізовану сцену разом зі скрипкою і смичком у руці. Дивиться на батька, гордо кланяється і сходить зі "сцени". Такі дії стимулюють, мотивують учня на успіх. Наступним кроком стає те, коли на концерті, який улаштувала префектура міста, взяли участь близько чотирьохсот учнів. Діти виходили на сцену урочисто зі скрипкою під правою рукою і затисненим кінчиками пальців смичком. Після того, як вони вишиковувалися, звучав фортепіанний акорд, всі вони кланялися, чекаючи аплодисментів, і щасливими збігали зі сцени.

Часто на таких концертах були присутні відомі музиканти, діячі мистецтв. Видатний музикант, віолончеліст Пабло Казальс був свідком виступу 400 дітей у віці від 5–12 років на сцені токійського залу Бункьо, де діти зіграли концерт Вівальді, концерт Баха для двох скрипок. Особливо він був захоплений, коли 16 дітей, яких вчив на віолончелі учень Казальса – Йосіо Сато, виконали "Лебедя" Сен-Санса і Бурре Баха. У промові 75 річний Пабло Казальс з хвилюванням промовив: "Як важливо, що з самого початку життя дітей їх супроводжують благородні почуття і вчинки. Ви вчите їх грати і розуміти таку музику, яка врятує світ"[3, с. 177–178].

6.3. Роль сімейного виховання в музичному розвитку дитини

Наголошуючи на ролі сімейного виховання, Сузукі сформулював десять побажань для батьків.

Прослуховування музичних творів – найважливіший механізм розвитку музично-почуттєвої сфери.

Матір-вчитель відтворює якісні звуки на інструменті (дуже важливо).

Знаходити звукову квінтесенцію – особливу вібрацію струн – тільки після знаходження звукової "точки" насиченості.

Виховувати чуття ритму в дотриманні правильного темпу твору потрібно шляхом запобігання прискорень та уповільнень гри.

Інтонацію при грі на інструменті варто удосконалювати в першій позиції. Витрачати необхідний час для налаштування кожної ноти.

Удосконалювати трелі поступово, прискорюючи темп гри на одному звуці з подальшим додаванням інших нот. Кожна нота має чітко звучати незалежно від темпу виконання.

Починаючи з перших музичних фраз, треба розвивати експресію та темперамент виконавця. Це ефективніше досягається за допомогою показу та ілюстрацій, аніж словесного пояснення.

Варто наголошувати важливості розміщення струни Е для правої руки.

Роль домашньої підготовки є завданням матері – це практичний показ, висловлювання на власому прикладі. Тому вчителю потрібно працювати не тільки з дітьми, а й з матерями.

Навчати кожну дитину, стимулюючи її бажання займатись музикою, не відмовляючись від слабкого учня.

Велику увагу приділяв С. Сузукі, поряд з індивідуальними, груповим заняттям, які мають важливе значення в стимулюванні навчання дитини. Майстер пропонує, щоб такі заняття проводили двічі, у крайньому випадку, один раз на місяць. Їхній зміст може варіюватись від групової практики і просто навчання, до міні-концертів, де діти виконують вивчений репертуар. Групові заняття приносять багато радості від взаємодії зі старшими, більш підготовленими учнями. На таких концертах дитина може почути музичні фрагменти і п'єси, які сама гратиме в майбутньому.

Зауважимо, що Сузукі попередньо планував методику проведення групових занять, в яких навчальний процес поєднував із розважальними моментами. Якщо учні не підготовлені на індивідуальних заняттях, то групові заняття втрачають свою педагогічну цінність. Учителям не варто працювати за усталеною моделлю під час проведення групових занять, їх варто постійно модернізувати. Для групового навчання важливим є наявність професійного акомпаніатора, який відчуває художній та емоційний зміст виконуваних творів.

Крім того, автор запропонував такі види роботи на групових заняттях.

Виконання кожної музичної фрази з відповідними коментарями має бути у центрі уваги всіх учнів.

Підготовка до концертного виконання з усіма потрібними музичними вимогами стосується абсолютно всіх. Надзвичайно важливо, щоб діти усвідомили, що якість музичного звучання залежить особисто від кожного. Це розвиватиме у дітей уміння грати в ансамблі.

Важливе значення має виконання складних технічних фрагментів кожним учнем окремо. Це пов'язано з технікою пальців і роботи смичком (трелі, вібрато тощо).

Увагу треба приділити досягненню ансамблевості, узгоджуючи власну гру з грою сусіда в групі, оркестрі.

У методиці використовують виконання соло, дуетів, тріо тощо, щоб підготувати дітей до сольних репетицій і гри на публіку.

Вивчення основ теорії та нотної грамоти.

Читання нотних знаків.

С. Сузукі розробив серію ігор, щоб удосконалити виконавські навички учнів, які є популярними не лише в Японії, а й США та інших країнах. У таких іграх вчитель має бути впевненим у собі, підходити до них творчо. Можна виокремити такі ігри:

Діти стоять на місці. Плескають в долоні у такт з акомпанементом на фортепіано.

Діти стоять на місці. Піднімають та опускають почергово праву та ліву руку в такт з фортепіанним супроводом.

Крокування на місці під звуки фортепіано.

Діти стоять на місці. Вчитель показує як правильно тримати смичок, діти повторюють. Повільно відводять ліву ногу вліво, повертають голову вліво, залишаючи корпус нерухомим, піднімають ліву руку в позицію для гри, імітуючи гру на скрипці.

Учні тримають скрипки в руках у позиції для відпочинку. На прохання вчителя діти швидко і безшумно кладуть на підлогу скрипку і смичок. Коли вчитель плескає, дитина швидко бере скрипку та смичок, тримає їх у позиції для гри.

Діти вчаться слухати команди вчителя спочатку без скрипки: "Підніміть ліву ногу", "Торкніться кінчика носа вказівним пальцем правої руки", "Торкніться правого вуха лівої рукою" та ін.

Діти тримають свої смички перед собою. Під звуки маршу на фортепіано опускають-піднімають смички на повну руку.

Гра "Вітрячок". Діти крутять смичками в руках, імітуючи рухи крил вітряка.

Гра "Замерзни". Діти стрибають на місці, і за командою вчителя: "Замерзни", зупиняються у правильній для гри позиції. Вчитель перевіряє правильність позиції.

Гра "Зорова увага". Учитель розмахує смичком, а діти стежать за смичком поглядом.

В Японії не уявляють освітньої системи без розгалуженого естетичного виховання. Саме активний розвиток чуттєвої сфери є основою виховання в цій країні. Японські батьки розуміють, що основи освіти треба закладати в ранньому дитячому віці. Тому з перших років життя діти починають відвідувати заняття з ритміки, музики, малювання, фізичної культури. Від рівня засвоєння дитиною вмінь і навичок залежить її можливість вступити до

престижної школи, а надалі і до університету. Хоча дитячі садки в Японії приватні, переважна більшість батьків віддає дітей у ці заклади. Адже тут з малюками не лише займаються естетичними видами діяльності, а й прищеплюють їм навички спілкування в колективі, що привчає до дисципліни і породжує прагнення до самовдосконалення.

У цей період найактивніше формуються здібності дитини, її емоційна сфера, накопичуються уявлення про навколишній світ, розвивається слух, зір, рухова система. Натомість засоби масової інформації, навколишнє музичне середовище пропонують легкі для сприймання, примітивні, розважальні кліше, які не потребують емоційних і розумових зусиль, тому їх засвоюють діти автоматично.

Ось чому в час комп'ютеризації та інформатизації сучасної освіти впровадження системи Сініті Сузукі в галузі музичного виховання дітей раннього віку надзвичайно актуальне, бо переконує в тому, що кожна дитина талановита, а творчість є основою розвитку емоційно-чуттєвої сфери.

Разом з розвитком слуху удосконалюється і зорове сприйняття, покращуються координація рухів дитини, концентрація уваги. Регулярні заняття з позитивними емоціями формують здатність до самоконтролю. Ситуація успіху, яку дитина отримує на заняттях з музики, переносяться й на інші сфери життя. Дитина стає впевненішою в своїх силах, з бажанням береться за інші справи, оскільки хоче і там отримати успіх.

Отже, система виховання талантів Сініті Сузукі ґрунтуватиметься на любові, на систематичній праці, яка оберігатиме в майбутньому від багатьох проблем і благотворно вплине на формування здорової, гармонійної особистості.

Близьким за духом і змістом до концепції японського майстра був видатний педагог-гуманіст В. Сухомлинський. Вони творили в одну епоху, в XX ст., але в різних частинах світу. Український педагог вважав, що краса нерозривно пов'язана з душею людини, її працею, поведінкою, мовою, зовнішністю. Творча душа людства, в тім числі й українського народу, створила справжні шедеври виховання в дитині почуття прекрасного: від маминої колискової пісні до складних видів мистецтва, які може опанувати людина протягом життя, якщо їхня основа закладена у ранньому віці. "Все прекрасне, що існує в навколишньому світі і створене людиною для інших людей, повинно доторкнутися до серця дитини і облагородити його", - стверджував В. Сухомлинський [4].

Не випадково програма з музики для початкових класів, яку розробив композитор, академік, доктор мистецтвознавства Д.Б. Кабалевський, розпочинається з епіграфа В. Сухомлинського "Музичне виховання – це не виховання музиканта, а передусім виховання людини".

Символічно, що приблизно в той самий час Сініті Сузукі на іншому кінці світу писав: "Якщо би таку національну політику можливо було провести, по можливості, в більшої кількості країн (без сумніву, як лідера в цьому питанні я бачу Японію), то через 20–30 років світ позитивно би змінився. Любов, яку батьки виявляють до своїх дітей, була би посіяна в їхніх душах. За допомогою спеціально підготовлених інструкторів, і добрий характер, і великі здібності проникли би в кожний дім. Я вважаю, таким чином була би збережена велика кількість дітей на землі. Коли усвідомлюєш, що дітей можна виховувати по-різному, то стає зрозумілим, що проблема розвитку дитини лежить на свідомості усіх дорослих світу" [5].

В Україні методика Сузукі набуває все більшої популярності у системі музичного виховання дітей дошкільного віку. Зокрема, музичний керівник з Хмельниччини Ірина Трофімченко розробила систему роботи з малюками за методикою Сузукі. Педагог дотримується таких рекомендацій.

Дитині варто давати слухати якомога більше гарної різноманітної музики. Музика може звучати як фон у повсякденному житті: під час занять, ігор, підготовки до обіду або сну вдома і в дитячому садку. Обирати музику потрібно відповідно до того, який настрій створюють. Для спокійних занять добре підійдуть "Пори року" А. Вівальді, симфонії В. Моцарта. Для підняття духу він радив використовувати "Слов'янські танці" А. Дворжака.

Доцільно давати малюку прослуховувати кілька разів на день твори, які він розучує або буде розучувати в майбутньому.

Малюка постійно треба зацікавлювати заняттями. Маленьким дітям важко концентрувати увагу на тривалий час, тому щоденні заняття мають складатися не з одного уроку на 30 хв, а з декількох міні-уроків по 5-6 хв кожний.

Починаючи з перших музичних фраз, варто розпочинати розвиток експресії і темпераменту виконавця.

Добре організовувати на заняттях колективне музикування: спів з акомпанементом (один співає, один грає), гра в чотири руки на фортепіано, гра у скрипковому ансамблі (на 2–3 і до 10-ти інструментів).

Спільне музикування (особливо з маленькими дітьми) може бути проведено і за допомогою дитячих інструментів (ксилофон, металофон, бубон, барабан тощо) [7].

Методика музичного виховання за принципами С. Сузукі дає кожній дитині величезний поштовх для розвитку музичних і всіх інших здібностей.

Запитання для самоконтролю

1. Яка Ваша думка з приводу ієрархічної японської структури виховання, що піднімає майстра – Учителя на п'єдестал духовної особи – носія не стільки інформації, скільки філософсько-духовних цінностей?
2. У чому полягає принципова різниця західноєвропейської системи навчання зі східними країнами, зокрема, Японії, яка стверджує, що треба зберігати традиції, а потім розвивати індивідуально-творчі здібності?
3. Як Ви ставитесь до такого висловлювання одного з японських вчителів музики: "Навчаючи, я не даю власної інтерпретації – я просто показую те, що знаю" [6].
4. Схарактеризувати основний зміст системи музичного виховання дітей дошкільного віку (керівник Сініті Сузукі).
5. Розкрити сутність музично-педагогічної концепції С. Сузукі.
6. Обгрунтувати, чому автор у своїй діяльності приділяв увагу груповій формі роботи.
7. Визначити роль мотивації та середовища у формуванні музичних здібностей дітей за системою С. Сузукі.
8. Як Ви розумієте таке старовинне японське прислів'я: "Який ти в три роки, такий і в сто".
9. Чому автор розробив свою методику навчання дітей, використовуючи скрипку? Відомо, що це досить складний інструмент для навчання маленької дитини.
10. Як, на Вашу думку, систему Сузукі можна використовувати у навчанні дітей гри на інших інструментах.

Тести

1. Мета музичного виховання – це …
   а) становлення, розвиток музичної культури дітей як частини їхньої духовної культури;
   б) розвиток у дитини потенційних можливостей, щоб більше було радості в житті;

в) розвиток музичних здібностей дітей.

2. Завдання музичного виховання охоплюють …
   а) розвиток особистісних якостей дітей у процесі педагогічно-організованого спілкування дітей з музичним мистецтвом;
   б) формування музичних знань, умінь і навичок у різних жанрах музичного мистецтва;
   в) зробити життя дитини цікавим, навколишнє оточення духовно багатим.

3. Музичне виховання, враховуючи специфіку музичного мистецтва, опирається на такі принципи:
   а) єдність емоційного і свідомого; єдність художнього і технічного; єдність форми і змісту; принцип зв'язку з життям;
   б) психологічні, соціологічні, комунікативні, організаційні;
   в) створення потреби в набутті знань і навичок.

4. Музичне виховання опирається на методи, які визначають специфіку музичного мистецтва:
   а) творча гра, спрямованість на розвиток уявлення і дитячої фантазії;
   б) опора на інтонаційний, жанровий, стильовий підходи для вивчення музики;
   в) методи співпереживання; музичного узагальнення; емоційної драматургії, інтонаційно-стильового осягнення музики.

5. В організації музично-слухацької діяльності умовно можна виділити такі етапи:
   а) вступне слово вчителя; слухання твору; бесіда за змістом прослуханого твору; аналіз прослуханого; повторне слухання;
   б) музично – теоретична діяльність, музично – історична діяльність;
   в) слухання твору доти, доки він стане для нього абсолютно знайомим (дотримуватись "дозованої" тактики).
6. Виконавська діяльність передбачає засвоєння таких навичок:
   а) співоче дихання, звукоутворення, артикуляція, дикція, стрій, ансамбль;
   б) стимуляція музичного слуху для удосконалення зорового сприйняття та координації рухів;
   в) ритмічний рух під музику, спів, танець, хоровод тощо.

Список літератури

1. *Гводзевская Г.А.* Традиционное музыкальное образование в Японии: историко-теоретический аспект // Музыкальное искусство и образование. Вестник кафедры ЮНЕСКО при МПГУ. – 2013. – С. 151.
2. *Образцова Л.Н.* Академия раннего развития. Методика Синити Судзуки. Воспитание творчеством / Образцова Л.Н. – М., АСТ; СПб.: Сова, 2007.
3. *Судзуки С.* Взращенные с любовью: Классический подход к воспитанию талан-

тов / Пер. с англ. С.Э. Борич. – [С. Судзуки] Мн.: ООО "Попурри", 2005. – С. 30.
4. Скрипаль за методом Сузукі або Школа виховання талантів (від 2-х до 15 років). Посібник. – К.: АДДЕВ, 1993.
5. *Сухомлинський В.О.* Вибрані твори: Т. 5. – Київ, 1977–1980.
6. *Трофімченко І.* Як навчати музики найменших (за методикою "Виховання талантів" Сініті Судзукі) // Дошкільне виховання. – 2010. – № 2. – С. 24–26.
7. Цутия Комэй Но // Ниппониа. – 2007. – № 22. – С. 10.

ДМИТРО БОРИСОВИЧ КАБАЛЕВСЬКИЙ
(1904–1983)
видатний радянський композитор,
доктор мистецтвознавства, педагог, просвітитель,
громадський діяч, народний артист СРСР

РОЗДІЛ 7

КОНЦЕПЦІЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДМИТРА БОРИСОВИЧА КАБАЛЕВСЬКОГО

Відомості про автора

Дмитро Борисович Кабалевський (1904–1983) – видатний радянський композитор, доктор мистецтвознавства, педагог, просвітитель, громадський діяч, народний артист СРСР. Закінчив Московську державну консерваторію імені П.І. Чайковського 1929 р. по класу композиції у М. Мясковського, а 1930 р. по класу фортепіано в А. Гольденвейзера. З 1932 р. до кінця свого життя викладав композицію в цьому навчальному закладі. У повоєнні роки був головним редактором журналу "Советская музыка", членом Союзу композиторів СРСР.

Д. Кабалевський писав музику в різних жанрах. *До творчого доробку композитора належить п'ять опер, балет, оперета, чотири симфонії, оркестрові поеми та сюїти, кантати й інструментальні концерти, значна кількість фортепіанної музики.* Крім того, митець писав музику до театральних постановок і кінофільмів. найпопулярнішими серед творчого доробку композитора є опери "Кола Брюньйон" і "Родина Тараса", кантата "Реквієм" на слова Р.Рождественського, написана на героїко-патріотичну тему, а також пісні для молоді: "Наш край", "Шкільні роки", "Пісня про школу", "Шкільний вальс".

Певну частину своїх творів митець присвятив молоді, з-поміж яких: тріада інструментальних концертів, цикл фортепіанних п'єс і пісень, Десять сонетів Шекспіра, а також значну кількість пісень для дітей різних вікових груп. Окремі з цих творів включено до шкільної програми "Музика", вони звучать на концертних майданчиках, конкурсах і фестивалях, об'єднують і збагачують молодих людей різних країн світу.

Д. Кабалевський (1962) очолював комісію з естетичного виховання дітей і юнацтва. Він також був віце-президентом Міжнародної спілки з музичного виховання (ISME). Митець постійно опікувався музично-естетичним вихованням молоді. За його ініціативи й безпосередньої участі в Колонному залі Будинку Союзів (м. Москва) проводилися "Музичні вечори для юнацтва" або "Вечори ровесників", де молодь знайомилася з симфонічною музикою, написаною композиторами у різні історичні періоди.

Д. Кабалевський був членом журі Першого й Другого Міжнародного конкурсів виконавців імені П. Чайковського, концерти яких відбувалися у Великому залі Московської консерваторії. Написані композитором "Рондо для фортепіано" та "Рондо для скрипки з фортепіано" стали обов'язковими для виконання конкурсантами.

*Д*митро Борисович заснував методичний журнал "Музыка в школе" (1983), на шпальтах якого й зараз друкують кращі розробки уроків музики, сценарії позакласних виховних заходів художньо-естетичного спрямування, презентують досвід роботи провідних фахівців музично-педагогічної освіти, публікують нотні матеріали, пісні та музичні твори, написані для дітей.

7.1. Історичні умови створення нової концепції

Наприкінці 60-х років XX ст. *Д.*Кабалевський переконався в тому, що *треба реформувати систему масового музичного виховання, яка за п'ятдесят років існування виконала свою роль і потребувала нагального оновлення.* Це відчували вчителі, організатори музично-освітньої системи, а також діти, які втрачали інтерес до занять музикою. Уроки "Музики і співів", що органічно поєднували хоровий спів, вивчення основ музичної грамоти й слухання музики потребували оновлення і створення такої системи, яка задовольняла б потреби молоді в пізнанні світу музичного мистецтва, формування духовної культури й музичного світогляду особистості.

На підставі багаторічного досвіду та спостереження за організацією вітчизняної музично-освітньої системи й викладання "Музики і співів" у загальноосвітніх школах *Д.*Кабалевський дійшов висновку, що протрібно створити таку систему або концепцію, яка сприяла б уведенню учнів у великий світ музичного мистецтва, навчила їх любити й сприймати музику різних форм і жанрів, виховала в учнів музичну культуру, сформувала їхній внутрішний духовний світ.

Необхідно було розробити й запровадити таку методику, яка суттєво вплинула б на зміст уроків і сприяла б формуванню інтересу учнів до занять музикою, бажання активно займатися музично-творчою діяльність. Треба було зацікавити молодь змістом навчального матеріалу й процесом

засвоєння цінностей музичного мистецтва. Д.Кабалевський був глибоко переконаний у тому, що в школярів треба сформувати зацікавленність і бажання займатися музикою, а вчителю створити всі умови для повноцінного розвитку музично-творчих здібностей дітей у будь-якому виді музичної діяльності.

Враховуючи зазначене, *у 70-х роках XX ст. Д.Кабалевський розробив, апробував й науково обґрунтував нову концепцію музично-естетичного виховання молоді.* Експеримент з розробки та апробації зазначеної концепції розпочали 1973 р. Для цього створили лабораторію музичного навчання, до складу якої увійшли фахівці з музикознавства, педагогіки, психології. Співробітники лабораторії, якою керував Дмитро Борисович, розробили кілька варіантів програми з "Музики", апробація якої відбувалася на базі Московської школи № 209. Разом з Д.Кабалевським у паралельних класах уроки музики вів Е.Абдуллін. Це була експериментальна перевірка сприймання учнями змісту програми й випробовування провідних підходів і принципів, покладених в її основу.

Перший варіант програми з "Музики" та поурочні методичні розробки опублікували 1980 р. До її адаптації залучали науковців різних республік колишнього СРСР. За такого підходу *створено 14 варіантів програми з урахуванням національних особливостей і музичного фольклору кожної республіки. Програма стала основою нової концепції музично-естетичного виховання школярів.*

Збереглися відеоматеріали уроків, які проводив Дмитро Борисович з учнями цієї школи. Отже, ми маємо змогу стежити як працював з дітьми великий педагог і відомий композитор XX ст. Ці уроки вважають взірцем високого рівня педагогічної майстерності й можливості спілкуватися з музикою та її творцем. *Підходи, методи й прийоми пізнання закономірностей музичного мистецтва, які використовував на уроках Д. Кабалевський, уможливили педагогічну спільноту спостерігати як музика змінює атмосферу в класі й своїм змістом наповнює життя дітей.*

7.2. Основні принципи побудови нової програми

Концептуальні підходи стали основою нової програми з "Музики". Програма побудована за ***тематичним принципом,*** де навчальний матеріал пов'язаний з темою уроку. Тематична побудова уможливила поєднання різних видів музичної діяльності. *Доцільно намагатися об'єднати всі види роботи в єдиний тематичний вузол, наголошував Д.Кабалевський.* Музичні твори, їхня інтерпретація, обговорення й дискусії навколо проблемних питань, колективне музикування, хорові твори та музика, яку учні створюють у процесі

імпровізації, мають розкривати зміст теми уроку. "Об'єднати всі елементи, з яких складається урок, підпорядкувати їх основній темі уроку, чверті, року, усього шкільного курсу" [5, с. 21], – є головним завданням учителя музики.

Запропонований принцип тематизму проростає з музики й на музику опирається, природно пов'язує можливість досягти цілісності навчального процесу не лише в межах одного уроку, а протягом чверті та всього навчального курсу. Тематична побудова програми створює умови для досягнення ***цілісності уроку.*** "Урок музики завжди має бути цілісним, поєднувати всі його елементи в єдине поняття: музика, музичне мистецтво" [5, с. 25], – наголошував Д. Кабалевський.

Цілісність уроку музики вважається головним принципом і можливістю для розкриття теми уроку. Цілісним має бути урок у свідомості учнів, в оволодінні ними різними видами музичної діяльності. Натомість доцільно враховувати, що кожен учитель виділяє окремі структурні компоненти уроку, які будують за певними принципами й становлять сценарій уроку. Ці принципи мають бути орієнтиром тільки для вчителя, а у свідомості учнів структурні компоненти уроку мають спрямовуватися на розкриття заявленої теми.

Наступним принципом й особливістю нової програми є її ***орієнтація на попередній життєвий досвід учнів,*** який поступово збагачується, дає змогу нагромаджувати, розвивати й закріплювати набуті музичні враження. Відправними формами є пісня, танець і марш. "Опора на "трьох китів" визначає природний зв'язок шкільних занять музикою з повсякденним життям школярів" [6, с. 20], – зазначав Дмитро Борисович. Вивчаючи музику, діти розуміють, вони вивчають й усвідомлюють життєві принципи, а музика – це саме життя. *Пісню, танець і марш Д.Кабалевський подавав як три кити в музиці, що дають змогу об'єднати велике музичне мистецтво з шкільними уроками музики.* Саме йому належить заслуга в педагогічному осмисленні й методичному втіленні цієї ідеї в практику музично-естетичного виховання.

Найголовніший принцип нової програми – принцип ***опори на трьох китів у музиці.*** "Подібно до того, як фундамент зв'язує дім з землею, з грунтом, на якому він стоїть, так і *пісня, танець і марш зв'язують будівлю музики з великими масами людей, з народним грунтом"* [5, с. 11], – писав Д. Кабалевський. Три кити є основними сферами музики. На цьому зосереджували увагу й мистецтвознавці, які досліджували основи професійної музики.

Пісня, танець і марш об'єднують шкільний предмет "Музика" з великим мистецтвом, розширюють і поглиблюють музичну культуру учнів. "Опора на "трьох китів" дає змогу входити до будь-якої галузі музичного мистецтва, зокрема, найскладніші жанри – оперу, балет, симфонію, інструментальний концерт" [14, с. 5], – наголошувала Л. Хлєбникова.

Тому цілком імовірно стверджувати, що *педагогічна концепція Д. Кабалевського є вінцем музичної педагогіки XX ст., бо вона увібрала ідеї його попередників і ґрунтується на міцному методологічному фундаменті сучасних наук*. Концепція науковця побудовано на засвоєнні закономірностей музичного мистецтва у формуванні музичного сприймання і музичної культури школярів як складової їхнього духовного становлення.

Варто зазначити, що для розробки педагогічної концепцій та нової програми з "Музики" Дмитро Борисович певне місце відводив ***"календарним пісням"***, і не тільки пісням, а й музиці, присвяченій знаменним подіям у житті суспільства. Це пісні та музичні твори присвячені Великій Вітчизняній війні, наприклад, "Ленінградська" симфонія №7 Д. Шостаковича. "Теми, поєднані назвою "календар", надзвичайно значущі, наповнені великим громадянським, ідейно-політичним й емоційним змістом" [5, с. 22], – зазначав Д. Кабалевський. Науковець підкреслював їхнє соціальне значення, спрямованість на виховання патріотизму, суспільної активності, толерантного ставлення до музичних культур різних народів світу.

Сказане засвідчує, що окреслені принципи побудови нової програми стали орієнтиром для учнів і вчителів, а також науковців, які досліджують і розробляють стратегічні напрями розвитку музично-педагогічної освіти, теорії і практики музичного виховання.

7.3. Методи музичного навчання і виховання

Аналіз концепції музично-естетичного виховання, яку запропонував Дмитро Борисович, засвідчує, що *в ній розкрито окремі спеціальні методи навчання, які стали основою конкретних видів музичної діяльності.* Вони значною мірою впливають на організацію навчального процесу та якість засвоєння знань, формування умінь і навичок учнів.

Метод забігання наперед та повернення до пройденого запровадив Д. Кабалевський та науково обгрунтував Е. Абдуллін у процесі роботи над новою програмою з музики в 70-х роках минулого століття. Запровадження в музичній освіті цього методу зумовлено організаційними та змістовно-процесуальними *характеристиками*, а саме:

- метою активізації пізнавального інтересу учнів;
- усвідомленим сприйманням і відтворенням музичних явищ і фактів;
- підвищенням рівня якості знань;
- створенням цілісної картини й уявлень про закономірності розвитку музичного мистецтва.

Ці обставини дали змогу довести доцільність складових зазначеного методу. Отже, цілком закономірно, що *забігання наперед* стимулює не тільки

пізнавальну активність учнів, а також сприяє *послідовному засвоєнню навчального матеріалу*, що забезпечує *якість* музичної освіти. Забігання наперед допомагає *конкретизувати й уточнити* музичні явища та факти, навколо яких виникла дискусія, або які стали об'єктом самопізнання й визначають орієнтири самостійної роботи на досягнення очікуваного результату.

Повернення до пройденого зумовлено логікою навчального процесу, спрямованого на міцність знань та якість художньо-естетичного виховання молоді. Відтворення в пам'яті тих знань, які потрібні для засвоєння нового музичного матеріалу, робить процес навчання і спілкування з творами музичного мистецтва *послідовним і стабільним*. Під час роботи над шкільним пісенним репертуаром учитель постійно працює над удосконаленням вокально-хорових навичок. Механізм їхнього відпрацювання потребує врахування попереднього досвіду: навичок звукоутворення, чистоти інтонування, відчуття ансамблю, розвиток гармонічного слуху тощо. Крім того, щоб працювати зі шкільною піснею, треба мати музично-теоретичну підготовку, а це зумовлює вчителя постійно звертатися до попереднього матеріалу.

З огляду на зазначене метод забігання наперед та повернення до пройденого сприяє послідовному засвоєнню музичного матеріалу, дає змогу конкретизувати й уточнити музичні явища та факти, забезпечує стабільність і цілісність навчального процесу.

Метод музичного узагальнення. Його в комплексі з іншими методами музичної педагогіки активно запроваджували науковці на різних етапах історії розвитку музичної освіти. Ще на початку ХХ ст. В.Шацька в дитячій колонії "Бадьоре життя" пропонувала дітям слухати музику й узагальнювати музичні явища. У 70-х роках минулого століття Д.Кабалевський та Е.Абдуллін активно використовували метод музичного узагальнення, розробляючи й запроваджуючи нові концепції музично-естетичного виховання молоді.

На тлі історичних тенденцій розвитку музичної педагогіки виявляються механізми дії методів музичного навчання. *Характеризуючи метод музичного узагальнення, варто пам'ятати, що він має певні механізми та є результатом розумових дій, до яких належить порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, класифікація та систематизація.* Спостерігаючи за розвитком драматургії музичного твору, ми зосереджуємо увагу на певних засобах музичної виразності. Після порівняння, аналізу й синтезу виокремлюємо їхні частини, аспекти, елементи, ознаки та властивості.

За допомогою абстрагування музичного образу, виокремлення характерних його ознак і властивостей у мозку дитини відбувається *класифікація і систематизація* засобів музичної виразності, що у підсумку уможливлює узагальнення музичного образу. Такі розумові операції сприяють упоряд-

куванню музично-теоретичних знань, потрібних для якісного узагальнення під час інтерпретації творів музичного мистецтва.

Тож цілком закономірно, що узагальнення ознак і властивостей, частин та елементів музичної мови є процесом складним, динамічним і багатоплановим. Для цього потрібне послідовне й систематичне засвоєння музично-теоретичних знань, досвід використання набутих умінь і навичок в інтерпретації творів музичного мистецтва, знання історії музичної культури та цілеспрямоване педагогічне керівництво цим процесом.

Варто зазначити, що *метод музичного узагальнення є складним механізмом мовленнєвої дії, який допомагає розкрити музичні явища та образи за істотними ознаками, спільними для них самих.*

Метод емоційної драматургії *Д.* Кабалевський інтерпретував як метод, за допомогою якого виконується режисура уроку, складається план-конспект сценарію виховного заходу. Залежно від підготовки кожного окремого учня й класу в цілому вчитель готує різні сценарії уроку для кожного паралельного класу. Коли в процесі вокально-хорової роботи учні показують добрі результати, співають інтонаційно чисто, виразно, дотримуються потрібного звукоутворення і звуковедення, своєчасно реагують на зауваження вчителя, не варто переривати цей вид роботи й переходити до наступного, який заплановано відповідно до плану-конспекту. Доцільно продовжити роботу над шкільною піснею або хоровим твором, а на наступному уроці більше уваги приділити імпровізації або слуханню музики.

Отже, зазначені методи навчання є спеціальними в системі музично-педагогічної освіти, які впливають на якість процесу навчання і засвоєння знань, умінь і навичок у певних видах музичної діяльності.

7.4. Аналіз видів музичної діяльності

В основу концепції Д.Кабалевського покладено формування музичної культури як складової духовної культури особистості. Під музичною культурою науковець розумів соціально-художній досвід у сфері музичного мистецтва та засвоєння художніх цінностей людства. Формування музичної культури відбувається в процесі опанування основних видів музично-творчої діяльності, з-поміж яких: *слухання музики, вокально-хорова робота, вивчення музичної грамоти, гра на елементарних музичних інструментах, імпровізація та рухи під музику.*

Позитивно сприймаючи педагогічні концепції своїх попередників, Дмитро Борисович уважав, що *в основі музично-естетичного виховання і розвитку музикальності міститься активне* ***сприймання музики*** *в будь-яких її виявах*: слуханні, виконанні (хоровий і сольний співи, гра на музичних інструмен-

тах), імпровізації, рухах під музику, твореннях музики. Під час сприймання музики в дітей формуються музично-художні образи, асоціюються відповідні події та ситуації, які трансформуються в норми й правила поведінки. Емоційні враження зумовлюють емоційні переживання, які позитивно впливають на свідомість особистості й спонукають молодь до активної творчої діяльності в навколишньому середовищі.

Д. Кабалевський наголошував на тому, що навички сприймання та набуття музично-слухового досвіду активно формуються в процесі слухання музики. "Слуховий досвід, набутий учнями за перші два роки навчання музики, дає змогу підвести учнів до відчуття стилю того чи іншого композитора, сформувати в них здатність виявити автора нової, раніше не знайомої їм музики" [7, с. 42].

Композитор написав багато музики для молоді, яку він презентував учням на своїх уроках, організовував з ними живу дискусію, стимулював обговорювати твори музичного мистецтва за допомогою засобів музичної виразності й досвіду спілкування з шедеврами світової музики.

Аналізуючи музичні твори, які є основою будь-якої теми шкільної програми, Дмитро Борисович налаштовував учнів на сприймання музики як живого, образного мистецтва, народженого життям і безпосередньо пов'язаного з життям. Він намагався навчити дітей відрізняти справжню музику від поганої, розвивав здібності виявляти на слух характер музики, відчувати внутрішній взаємозв'язок між характером музики й характером її виконання, за особливостями викладення музичного матеріалу виявляти автора твору, розпізнавати сам твір, характеризувати індивідуальність творчого стилю композитора.

Важливим для автора концепції було підбирання великого значення відбору репертуару для прослуховування. Він уважав, що *високохудожні твори вітчизняних і зарубіжних композиторів-класиків і сучасних авторів містять значний виховний потенціал.* Вони спроможні зумовити позитивну емоційну реакцію у слухачів, сприяють формуванню загальнолюдських естетичних якостей і духовної культури особистості. Актуальною для композитора була і народна музика, яку вважав джерелом натхнення для композиторів і могутнім засобом виховання почуття патріотизму й любові до рідного краю.

Сприймання музики в процесі хорового та сольного виконання позитивно впливає на *залучення дітей до* ***вокально-хорової роботи.*** "Кожен клас – хор", – наголошував *Д.* Кабалевський. Це свідчить про те, що педагог надавав важливого значення хоровому й вокальному вихованню молоді. Не випадково, що до змісту програми "Музика" увійшли твори дитячих композиторів та обробки народних пісень, зроблені для дітей різних вікових категорій. Багато пісень для молоді написав і Дмитро Борисович. Вони поряд з піснями інших композиторів також ввійшли до змісту програми.

Вокально-хорова робота вважається найбільш доступною і поширеною формою музикування, під час якої відбувається *сприймання, відтворення й засвоєння* творів музичного мистецтва. У процесі поєднання музики й поезії в дітей виховується інтерес до музики та художньо-виконавської діяльності, формуються вокально-хорові вміння і навички, розвиваються музично-творчі здібності, відбувається самовиявлення і самореалізація особистості.

Вокально-хорова робота передбачає оволодіння *вокальними та хоровими навичками.* "Під навичками ми маємо на увазі доведені до автоматизму багаторазові повторення певних дій без усвідомленого контролю" [13, с. 243]. *До вокальних навичок належать: співацька постава, дихання, звукоутворення, звуковедення, дикція. Навички строю й ансамблю, а також навички співу за диригентськими жестами вчителя вважають хоровими навичками.*

Варто зазначити, що Д.Кабалевський зосереджував увагу на тому, що формування вокально-хорових навичок відбувається в комплексі. Це зумовлено тим, що в процесі співу бере участь увесь організм дитини й насамперед центральна нервова система та голосоутворювальні органи. Коли вчитель працює над чистотою інтонування, обов'язково піклується про звуковедення, артикуляцію, зосереджує увагу на ланцюговому диханні тощо.

Треба наголосити на тому, що механізм формування вокально-хорових вмінь і навичок у дітей буде діяти успішніше, коли учні навчаться аналізувати, фіксувати зміни, які відбуваються внаслідок спільної виконавської вокально-хорової діяльності, порівнювати звучання з власними слухо-зоровими та просторовими відчуттями.

Чільне місце композитор відводив ***вивченню музичної грамоти,*** наголошуючи на тому, що діти мають володіти основними категоріями й знати елементарну теорію музики. Це потрібно для того, щоб інтерпретувати інтонаційно-образний зміст музики, яку вони виконують, або слухають. За такого підходу укладачі шкільної програми, починаючи з другого класу, уводять поняття, які дають змогу усвідомити закономірності музичного мистецтва.

Досвід свідчить, що засвоєння елементарних основ музичної грамоти виводить учнів на вищий рівень сприймання музики. Але це не має бути самоціллю, зазначав автор нової концепції. Оволодіння основами теорії музики забезпечить учням подальше якісне спілкування з музичним мистецтвом на будь-якому рівні. "Музична грамотність – це по суті музична культура, рівень якої не перебуває в прямій залежності від рівня засвоєння музичної (нотної) грамоти, хоча й передбачає знання цієї грамоти" [5, с. 28], – говорив Д. Кабалевський.

Приділяючи увагу розвитку художньо-творчої уяви, автор концепції наголошував на тому, що потрібно розвивати в дітей мисленнєві здібності.

Д.Кабалевський рекомендував учителям налаштовувати дітей на діалог з музикою. Інтерпретація інтонаційно-образного змісту музики має відбуватися з використанням музичної термінології. За допомогою засобів музичної виразності діти повинні характеризувати музичні образи і зміст музичного твору.

Крім розучування шкільного пісенного репертуару з голосу вчителя, діти самостійно вивчають мелодію відповідно до нотного запису. Для цього треба розвивати навички читання нот з листа. Опанування музичної грамоти допоможе самостійно розучити улюблену пісню, зробити аналіз музичного твору, довести власний погляд стосовно впливу музики на життя людини.

Складовою музично-естетичного виховання він уважав *залучення дітей до* ***гри на елементарних музичних інструментах*** *(бубон, барабан, трикутник, металофон, ксилофон тощо).* Це ударні й шумові інструменти, а також інструменти з визначеною висотою звучання. Гра на цих інструментах потребує відповідних умінь і навичок, позитивно впливає на розвиток музично-виконавських і творчих здібностей школярів. Дмитро Борисович пропонував різні форми роботи з використанням музичних інструментів. Це може бути супровід до шкільної пісні, рухи під музику, а також ансамблеве музикування.

Автор концепції передбачав створення на уроках музики невеликих ансамблів і надання можливостей кожній дитині виявити індивідуальні здібності, оволодіти навичками гри на музичних інструментах. Доцільно цю роботу продовжити в позаурочний час, приділити дітям більше уваги в оволодінні певним музичним інструментом. Ансамблеве музикування сприяє не тільки формуванню естетичних цінностей молодих людей, а й також виховує в учнів почуття відповідальності та колективізму, навчає долати труднощі, отримувати задоволення від творчої самореалізації.

Важливе місце Д. Кабалевський відводив розвитку творчих здібностей школярів у всіх видах музичної діяльності, у процесі залучення до різних форм музикування. Одним з таких видів діяльності митець уважав ***імпровізацію*** або творення музики. Найдоступніші види імпровізації на уроках музики – *ритмічна й вокальна імпровізація.* Певні види ритмічної імпровізації автор пропонував у творчих завданнях зі створення акомпанементу до шкільної пісні або ритмічного супроводу до інструментальної мініатюри, яку виконує вчитель. Учні можуть за допомогою ударних і шумових елементарних інструментів організувати ансамбль, створити різні варіанти ритмічної імпровізації відповідно до запропонованої мелодії.

Зауважимо, що учнів цікавить вокальна імпровізація. Д. Кабалевський розроблено різні варіанти творчих завдань з вокальної імпровізації. Автор шкільної програми пропонував продовжити учневі рекомендовану вчите-

лем мелодію (інструментальну або вокальну) і завершити її на тоніці заданої тональності. Доцільно запропонувати учневі вихід за межі мажорно-мінорних ладових співвідношень, "коли мелодія не завжди повинна завершуватися на тоніці, а може спрямовуватися в різні "запитальні", "незавершені" інтонації" [5, с. 32].

На жаль, у науково-методичній літературі мало уваги приділяється розвитку імпровізаційних навичок учнів масової загальноосвітньої школи. Натомість автор зазначив, що заняття імпровізацією сприяють "по-перше, розвитку інтонаційного й ладового слуху; по-друге, розвитку творчої фантазії" [5, с. 32]. Заняття імпровізацією стимулюють розвиток творчої фантазії у дітей, сприяють усвідомленню засобів музичної виразності, за допомогою яких учні висловлюють свої почуття й емоції, ставлення до навколишнього середовища, допомагають усвідомити свою роль у житті суспільства.

Д. Кабалевський ставив питання про те, щоб переглянути плани підготовки вчителів у системі музично-педагогічної освіти, спроможних на належному рівні організовувати роботу з дітьми стосовно розвитку імпровізаційних навичок. Доцільно готувати фахівців, які володіли б методикою і навчили дітей імпровізувати, готували їх до самовиявлення та самореалізації у царині музичного мистецтва.

Для розвитку творчої уяви Дмитро Борисович пропонував дітям різні за спрямованістю ***музично-ритмічні рухи,*** за допомогою яких діти молодшого шкільного віку ліпше запам'ятовують зміст хороводних пісень, які вивчають на уроках. Тут вони є учасниками театралізованої дії. "Діти стежать за координацією рухів, у них з'являється почуття відповідальності за спільні дії та ансамблеву узгодженість, відчуття гармонії у створенні музичної композиції" [13, с. 284].

Виконуючи народні пісні, доцільно запропонувати учням висловити свої почуття за допомогою рухів, які доповнюють і глибше розкривають музично-художні образи. Ці почуття передаються слухачам і сприяють точному відтворенню інтонаційно-образного змісту народних пісень. Отже, виконання народних пісень з рухами сприяє зосередженню уваги слухачів, проникненню у зміст тих подій, які покладено в основу сюжету твору, уможливлює емоційне сприймання художньо-образного змісту музичного твору.

Підводячи підсумок, треба зазначити, що запропоновані Д.Кабалевським і покладені в основу шкільної програми основні види музичної діяльності позитивно впливають на процес музично-естетичного виховання школярів, формують загальнолюдські цінності і становлення особистості на різних етапах навчання.

7.5. Методика викладання музики в початковій школі

Опанування методики викладання музики в початковій школі передбачає взаємозв'язок педагогічної дії зі змістом самих уроків. Увага учнів першого класу зосереджується навколо народних пісень і танців, а також творів композиторів, які допоможуть дізнатися: ***"Які почуття передає музика", "Про що говорить музика", "Як розповідає музика" та "Про що і як розповідає музика".*** Діти вивчають характер, емоційний зміст музичних творів, художні образи, передані в музиці, з засобами музичної виразності.

Уведення в чарівний світ прекрасного відбувається в процесі прослуховування фрагментів музичних творів, доступних і зрозумілих дітям. Музика має бути короткою за тривалістю звучання, а вступне слово вчителя містити інформацію, яка допоможе зосередити увагу першокласників на ролі музичного мистецтва в повсякденному житті людини та його впливу на внутрішній стан особистості.

Учителю треба віднайти найдоцільніші прийоми обговорення з дітьми того, що вони візуально сприйняли, що зумовило в них емоційний відгук. Одним з таких методичних прийомів може бути обговорення з аналізом відповідей на запитання, поставлені класу перед прослуховуванням твору. За такого підходу учні усвідомлюють, що музика впливає на внутрішній стан людини й змінює її настрій. Композитор досягає це завдяки основним засобам музичної виразності: мелодії, метру, ритму, темпу, динаміці, нюансів тощо [14].

Головне завдання вчителя у засвоєнні, на перший погляд, схожих між собою тем – поєднати елементи, з яких складається урок, в одне ціле, а також підпорядкувати їх головній темі чверті. На уроці має бути діалог, побудований на усвідомленні учнями основних засобів музичної виразності взаємозв'язку.

У другому класі учні вивчають ***"Три типи музики – пісня, танець, марш"***. Учитель підводить їх до того, що діти самостійно визначають типи маршів (військовий, спортивний, казковий тощо). За допомогою ударних і шумових інструментів засвоюють різні типи танцю, відчувають сильні й слабкі долі, набувають уявлення про музичну фразу. За подібною методикою молодші школярі опановують і визначають третього кита – пісню.

Опанування знань, умінь і навичок з теми "Три типи музики – пісня, танець, марш" сприятиме формуванню в учнів уявлень про основні типи музики та їхні різновиди, що є підґрунтям для подальшого засвоєння закономірностей і тенденцій розвитку музичного мистецтва. Крім того, музично-слухові уявлення, які учні отримують у процесі сприймання музики, сприяють набуттю музичного досвіду й розширенню музичного кругозору дітей.

Засвоєння теми ***"Про що говорить музика"*** відбувається на вже знайомому другокласникам репертуарі. Діти відчувають настрій твору, розпізнають як змінюється музика, роблять висновок, що музика розкриває не тільки внутрішній світ людини – її думки, почуття, настрої, а й зображує різноманітні рухи та явища навколишнього середовища.

Сприймання творів музичного мистецтва, передбачені шкільною програмою "Музика", сприяє засвоєнню учнями співвідношень виражальності й зображальності в музиці. Вони переконуються в тому, що композитор за допомогою засобів музичної виразності передає внутрішній світ людини: стани й настрої, думки й почуття. Зображаючи різні рухи, картини природи, композитор прагне висловити почуття особистості, її особистісне ставлення до життєвих явищ [13].

Друге півріччя розпочинають з вивчення теми ***"Куди ведуть нас пісня, танець, марш".*** Учитель розповідає учням про оперу, балет, симфонію, інструментальний концерт. Доцільно планувати сценарій уроку так, щоб діти відчували контрасти, які уможливлюють підтримувати увагу, створювати творчу атмосферу, ситуації зацікавленості й бажання спілкуватися з музикою і брати участь у її творенні.

Вивчення теми ***"Що таке музична мова"*** сприяє узагальненню знань учнів про елементи музичної мови. Діти відчувають відмінність між розмовною і музичною мовою, усвідомлюють виразне значення елементів музичної мови (мелодії, ритму, метру, ладу, темпу, тембру, динаміки, регістру, фактури, виконавських штрихів) у взаємозв'язку й взаємозалежності.

На прикладі симфонічної казки С. Прокоф'єва "Петя і вовк" учні пізнають виражальні й зображальні можливості тембру в музиці, опановують окремі теми й музичні інструменти. За такої ситуації ми підводимо дітей до сприймання інструментів симфонічного оркестру.

Учитель має переконати учнів у тому, що оволодіння основними елементами музичної мови допоможе сприйняти будь-який музичний твір, інтерпретувати його інтонаційно-образний зміст, що допоможе зрозуміти думки й почуття композитора.

Уроки музики в третьому класі дають змогу учням сприйняти й усвідомити основні типи музики, опановуючи тему ***"Пісня, танець, марш перерастають у пісенність, танцювальність, маршовість".*** З трьох типів музики постають три особливості музики, які відіграють у ній важливу роль. У процесі спостереження за розвитком музики учні роблять висновки, що пісенність – музика, пройнята співучістю, пісенною мелодійністю, але необов'язково призначена для співу. Танцювальність – музика, пройнята танцювальними ритмами, але не обов'язково під неї танцювати. Маршовість – музика, пройнята маршовими ритмами, але не обов'язково під неї крокувати .

На прикладах музики М. Глінки, Е. Гріга, Р. Щедріна, Д. Кабалевського, Ж. Бізе, П. Чайковського, Л. Бетховена, Ф. Шопена та на вивченні народної музики учні опановують пісенність, танцювальність й маршовість. Діти переконуються в тому, що існують пісні-марші, пісні-танці, є пісенно-маршова й пісенно-танцювальна музика.

Прикладом поєднання можуть слугувати прелюдії № 7 і 20 Ф. Шопена, де танцювальність і маршовість поєднуються з пісенністю. У прелюдії № 7 відчувається любов композитора до польських народних пісень і танців, а в прелюдії № 20 відчувається сум за стражданнями пригнобленого польського народу. Прослухавши полонез A dur Ф. Шопена, учні мають відчути в ньому урочистий крок і танцювальний характер. Отже, пісенність, танцювальність і маршовість ми знаходимо у творчості різних композиторів, це робить їхню музику доступною і зрозумілою, а також уможливлює її вплив на формування музичного світогляду молоді [13].

Зміст уроків другої чверті охоплено темою ***"Інтонація".*** Насамперед учителю треба звернути увагу дітей на те, що музика близька до розмовної мови. Для підтвердження варто прочитати відомий дітям вірш. Перший раз це варто зробити без інтонації, другий – виразно. Варто запитати: що вони зрозуміли?; який варіант їм більше сподобався?; у чому відмінність щодо сприймання тексту вірша? Спільно з учителем клас робить висновок, що в мові і в музиці є послаблення та посилення звучання, є сильні й слабкі долі, наголоси, паузи, розділові знаки. Інколи людина може говорити виразною співучою мовою, наближеною до ліричної музики. Те, що говорить дитина, можна записати словами, а музичну інтонацію записуємо за висотою та тривалістю. Прикладом може слугувати пісня Д. Кабалевського "Хто черговий?", де відчувається розмова дітей, які обговорюють обов'язки чергового в класі, тому в музиці з'являються запитальні й стверджувальні інтонації. Учні визначають головні інтонації у творах, що звучать на уроках. Зрештою, вчитель підводить їх до висновку, що інтонація – основа музики й від її яскравості залежить і яскравість музики.

Вивчаючи цю тему, вчитель має толерантно ставитись до кожного учня й поважати індивідуальність сприймання ним інтонаційно-образного змісту музичного твору. "Від учителя вимагається багато терпіння, такту, вміння в необразливій формі роз'яснити учневі допущену ним помилку, повести його від неправильної відповіді до правильної, підкріпити її самою музикою" [14, с. 22].

У третій чверті третього класу діти опановують тему ***"Розвиток музики".*** На прикладі шкільного пісенного репертуару вчитель доводить, що залежно від літературного тексту запропонована композитором мелодія видозмінюється в кожному куплеті. Цей процес відбувається завдяки зміні

темпу, динаміки, нюансів, регістрів та інших засобів музичної виразності. Це стосується також й інструментальної музики.

Безумовно, аналіз творів, передбачених шкільною програмою, допомагає підвести учнів до визначення й закріплення поняття "виконавський розвиток". Укладачі шкільної програми "Музика" для засвоєння та усвідомлення теми "Розвиток музики" пропонують різні за змістом та жанрами музичні твори. Учителю доцільно зосередити увагу дітей на розвитку мелодії російської народної пісні "Во поле береза стояла", яку використав композитор П.Чайковський у четвертій симфонії.

Незаперечним є факт, що музика – це мистецтво, яке розвивається в русі та просторі, без розвитку музики не існує. Вивчаючи тему "Розвиток музики", молодші школярі переконуються, що розвиток – це передусім зміна в інтонаційно-образній структурі самого твору, а інтонація є основою музики, від якої залежить яскравість сприйняття музичного твору. Д. Кабалевський порівнює розвиток музики з життям людини, під час якого постійно відбувається розвиток думок і переживань, настроїв і почуттів.

Автор шкільної програми наголошував на тому, що кожна дитина є особистістю, до якої треба ставитися доброзичливо, з довір'ям і повагою. Варто поважати думку кожного учня і знаходити в ній раціональне зерно. Розмірковуючи про музику, школярам доцільно вживати такі висловлювання: "Я вважаю", "На мою думку", "Я відчуваю", "Я переконаний".

Під час вивчення теми ***"Будова (форми) музики"*** вчитель знайомить молодших школярів з одночастинними, двочастинними та тричастинними формами музичного твору, звертає увагу на принципову відмінність між двома формами – рондо й варіації. Слухаючи "Пісні Сольвейг" Е. Гріга, учні переконуються, що вона складається з двох контрастних частин: спокійна, сумна, наспівна мелодія змінюється рухливішим, світлим, танцювальним ритмом. Мінор змінюється на мажор, першу частину співають з текстом, а другу – вокалізом.

Вивчаючи теми, треба нагадати учням, що варіаційна форма передбачає зміну теми, а рондо означає коло. Увагу молодших школярів варто концентрувати на повтореннях і контрастах музичних форм, принциповій відмінності між формами рондо й варіації. Учителю треба набувати знання та вміння, формувати інтонаційно-слуховий досвід учнів, навчити дітей розуміти музичну мову твору, творчо сприймати його образний зміст.

Тема першого півріччя четвертого класу ***"Музика мого народу".*** З першого уроку вчитель уводить учнів у світ народної та композиторської музики. Це відбувається під час обговорення дітьми вражень від літніх зустрічей з музикою. З-поміж цього потрібно звернути увагу на те, що народна пісня передається від покоління до покоління, від родини – до родини. А композиторські пісні пишуть композитори й поети. Вони за своїм характером

і змістом можуть бути схожими на народну пісню. Не випадково про них говорять, що написані ці пісні в народному дусі [13].

Зазначена тема має особливе значення в патріотичному вихованні учнів, вихованні любові до рідного краю, поваги до історичного минулого свого народу, до тих, хто захищав свободу й незалежність Батьківщини.

Д. Кабалевський виважено підійшов до розв'язання зазначеної проблематики, поєднавши народну музику з музикою професійною. Після прослуховування і вивчення російських народних пісень учні роблять висновок, що провідною ознакою російської народної пісні є розспівність, наявність підголоскової поліфонії, зіставлення мажору з мінором.

Заглиблюючись у тему "Музика мого народу", учні переконуються, що композитори часто пишуть музику в народному дусі. Ознайомившись з музикою російських композиторів, діти роблять висновок, що народна й композиторська музика розкриває найрізноманітніші настрої, почуття, думки й характери людей. Вона буває повільною і швидкою, сумною і веселою, героїчною і ліричною, про працю людей, красу рідного краю, оспівує кохання молодих людей і любов до Батьківщини.

Логічним продовженням у другому півріччі теми попереднього півріччя є усвідомлення того, що ***"Між музикою мого народу й музикою інших народів немає неперехідних меж".*** Головна мета вчителя полягає в тому, щоб переконати учнів, що російська народна музика за своєю інтонаційною структурою близька до музики слов'янських народів. Для порівняння слушно запропонувати учням прослухати білоруський народний танець "Бульба" та грузинську – "Лезгинку". Крім того, варто вивчити українську народну пісню "Вийди, вийди, Іванку", яку російський композитор П. Чайковський майстерно використав у фіналі Першого фортепіанного концерту для фортепіано з оркестром, а мелодію української народної пісні "Журавель" П. Чайковський поклав в основу варіаційного циклу експозиції фіналу Другої симфонії. Вивчаючи й виконуючи народні пісні, треба досягати протяжності й наспівності, зосередити увагу на вільному русі голосів у підголосковому багатоголоссі.

Ця тема розвиває взаємозв'язок і взаємовплив музики різних народів. Учні переконуються, що кожний народ має свою музику (народну й композиторську), яка різниться або, навпаки, настільки подібна, що важко визначити, якому саме народові вона належить [10, с. 56].

Діти слухають білоруський народний танець "Бульба", латиську народну пісню "Вій, вітерець", узбецьку народну пісню "Мавриги", українську народну пісню "Женчичок-бренчичок". На прикладі цих творів діти роблять висновок про спільність і відмінність народної музики. Аналогічний підхід використовують для ознайомлення з композиторською музикою.

Узагальнюючи змістовну складову уроків музики в початковій школі та підходи до методики викладання, варто зазначити, що вчитель має творчо підходити до реалізації змісту програми. Використовуючи сталі та відшукуючи нові методи музичного навчання, треба організовувати роботу з дітьми так, щоб зацікавити учнів і стимулювати їхній духовний розвиток, можливість самореалізації та самовдосконалення в галузі музичного мистецтва.

7.6. Методика викладання музики в основній школі

Зміни в психофізіологічному розвитку учнів 5–8 класів впливають на процес навчання, а також і на сприймання музики. Удосконалюється зміст програмного матеріалу. Тематика першого півріччя: ***"Що сталося б з музикою, якби не було літератури" і "Що сталося б з літературою, якби не було музики",*** допомагає виявити *взаємозв'язок музики з мистецтвом слова.* Акцент ставиться на порівнянні різних видів мистецтв: музика та література.

Очевидним є те, що сприймання творів музичного мистецтва, а також історичних фактів та явищ відбувається на фоні розвитку логічного мислення підлітків. Використовуючи базові знання щодо спорідненості музики, літератури та живопису, учні самостійно роблять висновок, що за допомогою слова письменник передає свої думки й почуття, композитор робить це за допомогою музичних звуків. Поєднанням слова і музики є пісня. Учитель підводить учнів до того, що композитори використовують мелодії народних пісень для створення інструментальної музики.

Цінним є те, що учні поглиблюють свої знання, усвідомлюючи, що опера має лібрето, тобто літературну основу. Це синтез багатьох видів мистецтв, який виник в Італії понад 400 років тому. Учні дізнаються про історію становлення та особливості цього жанру музики, слухають й обговорюють характер музичних образів.

Багатогранний підхід до розкриття змісту навчальних тем першого півріччя дає змогу збагатити уявлення про музику до кінофільмів і театральних спектаклів, де звучить музика у виконанні головних дійових осіб або ансамблів, а також поглибити уявлення підлітків про втілення казкових сюжетів у музичному мистецтві. Такий підхід учителя до організації навчально-виховного процесу допомагає створити творчу атмосферу та надати можливість молоді реалізувати свій внутрішній потенціал. Учні з задоволенням і відповідальністю будуть брати участь у пошуковій діяльності, виявляти пізнавальну активність й ініціативу щодо подальшого спілкування з музичним мистецтвом.

У другому півріччі Д. Кабалевський пропонує розкрити зв'язок музики з образотворчим мистецтвом під час вивчення темами ***"Чи можемо ми пока-***

чити музику" та "Чи можимо ми почути живопис". Прослуховуючи твори А. Вівальді "Зима" з циклу "Пори року" та Г. Свиридова "Співа зима, агукає" з кантати "Поема пам'яті С.Єсеніна" й перегляду репродукцій картин І. Грабара "Лютнева блакить" та Й. Бокшая "Зима", доцільно зосереджувати увагу підлітків на тому, як композитори та художники засобами музичної виразності та за допомогою зіставлення і поєднання кольорів розкривають образ зими.

Тема поєднання, взаємовпливу музики та живопису підводить молодь до усвідомлення імпресіонізму як напряму в музиці, образотворчому мистецтві та літературі кінця XIX – початку XX ст. З'явившись у французькому живописі 60-70 років, імпресіонізм у музиці виділявся прагненням відтворення стихійності природи, витонченості й невизначеності мелодичного строю. Невипадково, слухаючи симфонічну сюїту К. Дебюссі "Море" й переглядаючи репродукції картини "Враження. Схід сонця" К. Моне, учні обмінюються думками, спостерігають за динамікою розгортання художнього образу та співпереживають з виконавцями музичного твору.

Узагальнюючи тематику п'ятого класу, зауважимо, що поєднання музичного й образотворчого мистецтва позитивно впливає на інтелектуально-художній, розумовий, моральний та естетичний розвиток підростаючого покоління. Порівняння, зіставлення, узагальнення та творче уявлення творів мистецтва стимулюють розвиток креативного мислення, збагачують духовний світ підлітків, стимулюють до саморозвитку та самоудосконалення особистості.

Значно ускладнюється зміст шкільної програми в 6-му класі, коли учні переконуються в тому, що *музика впливає на духовний світ людини.* Вивчивши теми першого півріччя ***"Перетворююча сила музики",*** можна зробити висновки, що *музика є мовою почуттів.* Це дуже важлива проблема для підліткового віку, вона дає відповіді на питання, які виникають у стосунках між молодими людьми, пояснює появу перших почуттів, пов'язаних з ними, мріями, надіями й перспективами.

Безсумнівно, що музика передусім впливає на *розвиток емоційної сфери особистості.* Підлітки замислюються про свою роль і місце в суспільстві, стосунки з людьми, навколишнім середовищем. Молодь перебуває в стані пошуку відповідей на питання, пов'язані з сенсом життя, появою першого почуття до осіб протилежної статі, замислюються над власним майбутнім.

Відповіді на ці та інші питання підлітки знаходять на першому уроці, коли переконуються в тому, що *музика здатна впливати на людину й породжувати в неї думки й почуття, змінювати характери, пробуджувати сміливість, виховувати благородство й гуманність, надихати на позитивні зрушення.* Слухаючи Вальс Ж. Бреля, учні переконуються, що музика впливає на стиль життя людини, її моральні та естетичні переконання, поведінку в навколишньому середовищі.

Прикладом *виховного впливу музики на свідомість підлітків* уважається зміст 2-го уроку, на якому учні слухають першу частину Симфонії № 6 П. Чайковського, яка має назву "Патетична". Ця симфонія звучала в блокадному Ленінграді в період Великої Вітчизняної війни. Наприклад, наводяться спогади російського хірурга С.Юдіна щодо значення цього твору в його житті.

Продовженням роботи з виявлення впливу музики на емоційний стан людини може слугувати вивчення творчості німецького композитора Й. Баха. Учні розучують "Весняну пісню" та слухають Органну фугу g moll. Поліфонічна музика завжди цікавила підлітків. У зв'язку з цим доцільно запропонувати різні за складністю творчі завдання на сприймання поліфонічного та гомофонного типів музики. Це може бути зосередження уваги на вступі кожного наступного голосу в фузі.

Прикладом *емоційного впливу музики на свідомість людини* та героїчну боротьбу за щастя може бути П'ята симфонія Л. Бетховена. Варто розповісти про книгу чеського письменника-антифашиста Ю. Фучека "Репортаж із зашморгом на шиї", де автор писав про вплив музики Л. Бетховена на в'язнів фашистського концтабору. Ритм "мотиву долі" з П'ятої симфонії був знаком для спілкування в'язнів, які перебували в тюремних камерах. Отож, ми переконуємося, що музика з великою силою може впливати на людину, породжувати в неї патріотичні думки й почуття, формувати ставлення до навколишнього середовища та суспільства в цілому, надихати на творчі зрушення, стимулювати енергетичний потенціал учасників навчального процесу.

Продовжуючи роботу над темою, пов'язаною з жанрами інструментальної музики на прикладі Скерцо сі бемоль мінор та Ноктюрна сі мажор Ф. Шопена, учні знайомляться з поняттям скерцо та ноктюрн. Прослухавши скерцо, підлітки відшукують епітети, за допомогою яких автор передає жартівливі відтінки гумору. Протилежним за музичними характеристиками є ноктюрн. Учні самостійно знаходять засоби музичної виразності, які передають ліричний і наспівний характер цього твору. За такого підходу підлітки вивчають історію, дізнаються про нові жанри інструментальної музики, використовують музично-теоретичні знання для характеристики інтонаційно-образного змісту музичного твору, збагачують музично-слуховий досвід.

Учні висловлюють власне емоційно-естетичне ставлення до музичних творів, які вони слухають і виконують, виявляють зв'язки музики з літературою й образотворчим мистецтвом через споріднені за характером образи та емоційні настрої, які виражені в художніх творах. *Порівняння інтонаційно-образного змісту музичного твору з творами літературного та образотворчого мистецтва відбувається на основі набуття емоційно-образних визначень головних засобів виразності.* Такий підхід впливає на формування музично-інтелектуальних можливостей, світосприймання і творчий розвиток особистості [14].

Незаперечним є факт, що друге півріччя 6-го класу дає змогу учням зануритися в тему ***"У чому сила музики".*** Д. Кабалевський неодноразово

наголошував, що учні мають усвідомити, що сила впливу музики на людину визначається в її красі та правді. Прекрасним є твір мистецтва, який стимулює життя, утверджує волю та прагнення людини, спонукає до активності й модернізації навколишнього світу. Сила музики у правді та красі. Вона може прикрасити життя та збагатити духовний світ людини.

Для відтворення інтонаційно-образного змісту твору вчитель відшукує різні способи *звуковедення.* Відповідно до характеру пісенного репертуару залежить і характер звуковедення. Як і в молодших класах, у 5–6 класах триває робота над *кантиленою звучання,* підлітки удосконалюють навички "тягнути" звук. Цей спосіб використовують у більшості пісень. У ліричних творах, де запроваджується *штрих легато,* характер звука має бути світлим, ніжним і прозорим.

Незаперечним є факт, що позитивну роль у процесі вокально-хорової роботи відіграє те, що учні 5–6 класів *вільно орієнтуються в диригентських жестах.* Вони обізнані з диригентськими схемами й розуміють значення вимог диригента. Підлітки відгукуються на динамічні відтінки й нюанси, відповідно до інтерпретаційних вимог диригента адекватно відтворюють музичний текст. За такої ситуації вчитель має заздалегідь визначитися стосовно інтерпретації інтонаційно-образного змісту твору й чітко уявити трактування кожної частини або куплету шкільної пісні.

Закріплення основних знань, умінь і навичок з теорії музики відбувається в процесі ансамблевої гри на уроках музичного мистецтва. Оволодіння навичками гри на музичних інструментах з фіксованою висотою звучання сприяє засвоєнню ключових понять з нотної грамоти: розташування нот на нотоносці, розмір, такт, тактова риска, тональність, ключові знаки, музична фраза, сила звука, динаміка тощо.

Досвід свідчить, що використання загальноприйнятої музичної термінології не становить труднощів для учнів 5–6 класів коли: опанування нотною грамотою у молодших класах відбувалося послідовно і за певною системою; учитель використовував адекватні методи засвоєння ключових понять; у дітей зберігався пізнавальний інтерес до оволодіння навичками гри на певних музичних інструментах, зокрема, й уроку музичного мистецтва взагалі.

Узагальнюючи зміст уроків у 6-му класі, переконуємося, що у кожному творі є частка життя композитора та виконавця. Музика породжує життя і збагачує його. Краса творів музичного мистецтва позитивно впливає на духовну красу кожної людини, навіть коли ми цього не помічаємо. Можливо у цьому і помагає перетворююча сила музики.

Новий рівень осягнення інтонаційної природи музичного мистецтва учнями 7-го класу забезпечується вивченням теми ***"Музичний образ".*** Поглиблення в образний зміст музики передбачає *усвідомлення взаємозв'язків елементів музичної мови.* Узгодженість мелодії та ритму, регістрів і тембрів, темпу і метра, нюансів і динаміки визначається індивідуальністю компо-

зитора, його уявленням і відчуттям сутності інтонаційно-образного змісту музичного твору. Отже, підлітки, слухаючи музику, повинні віднаходити ці взаємозв'язки і визначати їхню роль у структурі музичного образу.

Яскравим прикладом гармонійного взаємозв'язку елементів музичної мови вважають всесвітньовідому Другу угорську рапсодію композитора й піаніста, представника романтичного стилю Ф. Ліста. Для того, щоб зрозуміти інтонаційну структуру музики Ф. Ліста, основою якої є угорська народна музика, учителю треба розповісти учням найцікавіші епізоди з творчого життя композитора, акцентуючи увагу на тому, що геніальний піаніст Ф. Ліст підвів звучання фортепіано до рівня цілого оркестру. Після прослуховування Другої угорської рапсодії доречно організувати з учнями її обговорення, зосередивши увагу на тому, що твір складається з двох контрастних розділів. Музика першого розділу повільна, романтична, світла й піднесена, у другому розділі відчувається метроритм угорської танцювальної музики. Динамічно стрімкий чардаш збуджує творчу уяву підлітків, вражає позитивними емоціями, дає змогу відчути особливості інтонаційної структури угорської народної музики.

Слухаючи музику різних композиторів, учні зосереджують увагу на *контрастності музичних образів.* Прикладом існування багатьох з них є музика польського композитора й піаніста Ф. Шопена. Творчість композитора учні вивчають на попередніх уроках. За такої ситуації вчителю потрібно дати класу відповідне завдання, виконання якого потребує знайти матеріал, який розкриває творчий і життєвий шлях композитора. Сприймаючи два різнохарактерні твори: Вальс ре-бемоль мажор і Вальс до-дієз мінор, учні аналізують інтонаційно-образний зміст, порівнюють засоби музичної виразності, роблять висновки, що в основі образного змісту музики є контрастність.

У другому півріччі учні й надалі опановують палітру музичних образів і поглиблюють свої знання з теми ***"Музична драматургія".*** У процесі колективного обговорення й аналізу драматургії та композиції музичних творів різних жанрів і форм підлітки продовжують вивчати увертюру, симфонію, концерт, сонату, ораторію. Перш ніж перейти до слухання увертюри, доцільно пригадати, що це інструментальний музичний вступ до театральної вистави: опери, балету, оперети, кантати, ораторії, кінофільму. Крім великих музичних форм, особливу увагу треба приділити сонатно-симфонічній формі, основу якої становить принцип конфліктного розвитку.

Вивчаючи тему "Музична драматургія", учні роблять висновок, що кожен композитор самостійно вибирає композиційний план твору, наповнює його певним змістом і за допомогою засобів музичної виразності створює музично-художній образ. Сприймання музики композиторів різних епох, жанрів і напрямів сприяє створенню цілісного уявлення про закономірності розвитку музичного мистецтва. В учнів формуються вміння та навички

свідомої інтерпретації змісту музичного твору, гуманістичного ставлення до життя і мистецтва.

Оволодіння знаннями, уміннями й навичками в галузі музичного мистецтва учнями 8-го класу відбувається в процесі засвоєння теми першої чверті ***"Що означає сучасність у музиці".*** Підлітки вивчають музику, яка створена в наш час і музикою минулих століть, яка відповідає сучасним ідеалам. Звернення до творчості німецького композитора Й.С. Баха зумовлено тим, що його музика відповідає сучасним ідеалам і є цікавою для молоді. Геніальний композитор створив велику кількість творів для органа: хоральні прелюдії, хорали, токати, фантазії, прелюдії та фуги. Токата – це віртуозна інструментальна п'єса для фортепіано або органа, написана в чіткому, швидкому темпі звуками рівної короткої тривалості, яку виконують нон легато. Органні токати Й.С. Баха написані у вільній імпровізаційній формі. Ці п'єси схожі на прелюдію або фантазію.

Молодь із захопленням сприймає музику Й.С. Баха тому, що вона генерує велику життєву силу, відкриває глибину почуттів і думок, спонукає особистість до боротьби за ідеали. Перед прослуховуванням токати й фуги ре мінор доцільно учнів налаштувати на те, щоб вони під час сприймання відшукували спільні та відмінні інтонації, які поєднують цей твір з музикою композитора, яку слухали раніше.

Варто допомогти підліткам розібратися у змісті теми ***"Музика серйозна й музика легка".*** Доцільно це зробити на творі, який привернув увагу двох композиторів різних епох і століть: новела П. Меріме "Кармен". Французький композитор епохи романтизму Ж. Бізе написав оперу "Кармен", а радянський композитор Р. Щедрін зробив транскрипцію музики Ж.Бізе й створив геніальну "Кармен-сюїту" – шедевр світової музичної культури. Інформацію про творчий шлях та історію створення двох творів учні можуть знайти самостійно й розповісти на уроці. Пізнавальним з історичного погляду є той факт, що балетмейстер А. Алонсо написав лібрето і зробив хореографічну постановку "Кармен-сюїти", де головну партію виконала відома танцівниця М. Плисецька. Молодь завжди з піднесенням сприймає музику "Кармен-сюїти" й бере активну участь в обговоренні. Учителю важливо зосередити увагу на тому, що це перший твір епохи романтизму, у якому Ж. Бізе за допомогою засобів музичної виразності вивів образи простих людей, показав історію кохання робітниці та солдата.

У третій чверті розглядають ***"Взаємопроникнення легкої й серйозної музики".*** Важливим завданням учителя музичного мистецтва є навчити підлітків сприймати розважальну музику. Учні мають усвідомити, що музика австрійських композиторів Й. Штраусів (батька і сина) увійшла до золотого фонду світової музичної культури. Марш до кінофільму "Веселі хлоп'ята" радянського композитора І.Дунаєвського став брендом ХХ ст. "Полька-піцикато" Й. Штрауса й Марш І. Дунаєвського учні слухають у виконанні

симфонічного оркестру. Підлітки самостійно можуть підготувати реферати й виступити з повідомленнями про життя та творчий шлях цих композиторів. Учні дізнаються, що "Польку-піцикато" виконують засобом видобування звука не смичком, а щипком пальців. Композитор Й. Штраус-син створив твір, сповнений радості життя, щастя й кохання. Важливо почути ставлення учнів до розважального жанру музики та їхнє відчуття інтонацій музики різних епох.

Завершуються уроки музики у 8 класі темою ***"Наші великі сучасники".*** Узагальнивши творчості композиторів-класиків, учні мають дати відповідь на запитання, чому Й. Баха, В. Моцарта, Л. Бетховена ми називаємо сучасниками. Треба визнати, що музика ніколи не залишала людину байдужою і завжди давала надію на ліпше майбуття. Вивчаючи твори музичного мистецтва (як сучасногота минулого), налагоджуючи діалог між сьогоденням і минувшиною, молодь отримує не тільки насолоду, а також пізнає історію, сутність людського буття, набуває художньо-естетичного досвіду, розширює інтелектуально-мистецькі можливості.

Уроки музики в основній школі завершують весь курс занять музикою. Молоді люди мають усвідомити, що значення основ вітчизняної та зарубіжної музичної культури є базою для подальшого спілкування з великим світом музичного мистецтва. Як буде розвиватися і збагачуватися цей досвід надалі залежить від кожного особисто.

7.7. Адаптація концепції в українських школах

Наприкінці 70-х років XX ст. вчителі-новатори різних регіонів України почали впроваджувати окремі елементи нової концепції Д. Кабалевського в роботі з дітьми молодших класів у загальноосвітніх школах. Координаційним центром з розробки й запровадження нової програми, покладеної в основу концепції, став сектор естетичного виховання НДІ педагогіки України, який очолювала Л. Хлєбникова.

З ініціативи українських науковців 1981 р. було проведено перший методологічний семінар, на який запросили вчителів, які брали участь в експерименті з апробації програми, та викладачів методики музичного виховання вищих навчальних закладів, які готували вчителів музики для загальноосвітніх шкіл.

Методологічний семінар проводили на базі Сумського обласного інституту перепідготовки вчителів. Учасникам роздали програми з поурочними методичними розробками та хрестоматії для першого класу. Вчителі-новатори з Москви й Ленінграда, науковці разом з Е. Абдулліним протягом тижня опрацьовували з учасниками семінару зміст кожного уроку першого класу.

Після закінчення конференції, повернувшись у регіони, учасники семінару мали змогу ознайомити педагогів з принципами й методами побудови програми, змістом уроків, визначити подальший план роботи з адаптації нової програми вчителів музики та студентів музично-педагогічних факультетів ВНЗ України.

Варто зазначити, що новий варіант програми адаптували співробітники НДІ педагогіки України разом з О. Ростовським, Л. Хлєбниковою, Р. Марченком, З. Бервецьким для загальноосвітніх шкіл України й рекомендувало Міністерство освіти УРСР для запровадження в загальноосвітніх школах республіки.

Зміна назви предмета "Музика і співи" на предмет "Музика", перехід на нову програму навчання позитивно сприйняла педагогічна громадськість. Учителі загальноосвітніх шкіл почали активно розробляти зміст уроків, готувати музично-ілюстративний матеріал, спрямований на засвоєння нової програми, яка передбачала розвиток художньо-творчих здібностей учнів засобом активної творчої діяльності, формування ціннісно-орієнтованого ставлення до музичного мистецтва. Метою музичного виховання було проголошено "формування у школярів музичної культури як важливої складової частини культури духовної" [11, с. 5].

Міністерство освіти УРСР 1981 р. надрукувало програму "Музика" для 1–3 класів, а пізніше – для 4–8 класів з поурочними методичними розробками уроків, в основу яких покладено українську народну культуру: досвід народної педагогіки, обряди й традиції українського народу; музично-творчий розвиток за допомогою співів і рухів під музику; виховання музичного слуху на ладовій основі. Укладачі програми опиралися на провідні ідеї українських педагогів і композиторів: В. Верховинця, Ф. Колесси, П. Козицького, М. Леонтовича, С. Людкевича, Л. Ревуцького, Я. Степового, К. Стеценка щодо ролі фольклору в музичному вихованні молоді, розвитку музично-творчих здібностей і музичного слуху. Не забували вони й про досвід представників зарубіжної педагогіки: Е. Далькроза, З. Кодая, К. Орфа.

І. Гадалова зауважила "Адаптація програми, розробленої під керуванням Д. Кабалевського для шкіл України полягала в основному в заміні частини репертуару зразками української музики. Основні вихідні положення не змінилися. Такими ж залишилися мета, завдання, принципи, концепція, теми чвертей". Як справедливо зауважала Л. Хлєбникова: "В адаптованій для шкіл УРСР програмі 54 назви творів (фрагментів) російських композиторів минулого, відповідно українських композиторів – 50, зарубіжних – 95, радянських – 293, народної музики – 127. З них дві третини вокальних творів й одна – інструментальна" [14, с. 6].

Отже, в Україні було розроблено й апробовано новий варіант програми "Музика" для 1–4 та 5–8 класів загальноосвітніх шкіл, в основу якої було покладено кращі зразки народної та професійної музики. Наприкінці 80-х років відбувався процес активного запровадження адаптованого варіанта програми в різних регіонах України.

Дидактичні праці

Д. Кабалевський написав багато книг, підручників і статей, присвячених проблемам музично-естетичного виховання молоді: Програма з "Музики" для молодших та середніх класів, М., 1980; "Про трех китов и про многое другое. Книга о музыке" М., 1970; "Как рассказывать детям о музыке" М., 1977; "Дорогие мои друзья" М., 1977; "Ровесники": Беседы о музыке для юношества" М.,1981; "Воспитание ума и сердца" М., 1981; "Музыка и музыкальное воспитание" М.,1984; "Музыка в начальных классах" М., 1985; "Педагогические размышления" М., 1986.

Запитання для самоконтролю

1. Визначити головні етапи життя *Д.* Кабалевського.
2. Схарактеризувати передумови створення нової концепції.
3. Обґрунтувати початковий етап експериментальної роботи з розробки нової шкільної програми "Музика".
4. Сформулювати й схарактеризувати основні принципи побудови програми *Д.* Кабалевського з музично-естетичного виховання школярів.
5. Обґрунтувати основні методи навчання, які запропонував *Д.* Кабалевський.
6. Визначити й обґрунтувати зміст основних видів музичної діяльності, які покладено в основу нової програми.
7. Який має бути взаємозв'язок між вокально-хоровою роботою і вивченням музичної грамоти, опрацьовуючи шкільний пісенний репертуар?
8. Визначити вплив сприймання музики на формування музичної культури школярів.
9. Як впливає імпровізація на розвиток музично-творчих здібностей учнів молодшого й середнього шкільного віку? Схарактеризувати особливості методики викладання музики в 1–2 класах.
10. Визначити головні напрями музично-естетичного виховання учнів 3–4 класів.
11. Прокоментувати головні підходи до методики викладання музики в 5–6 класах.
12. Довести вплив змісту уроків музики в 7–8 класах на формування музичної культури школярів.
13. Обгрунтувати сутність адаптації шкільної програми "Музика" в загальноосвітніх школах України.
14. Назвати головні науково-методичні праці *Д.* Кабалевського.

Тести

1. Яку з цих пісень написав *Д.* Кабалевський?
   а) "Молодощі";
   б) "Шкільний вальс";
   в) "Ровесники".

2. Визначити тематику вечорів для молоді, які проводив *Д.* Кабалевський у Колонному залі Будинку Союзів (м. Москва):
   а) "Три кити в музиці – пісня, танець, марш";
   б) "Вечори ровесників";
   в) "Прекрасне пробуджує добро".
3. Який методичний журнал заснував *Д.* Кабалевський 1983 р.?
   а) "Музика в школі";
   б) "Музика";
   в) "Радянська музика".
4. Віце-президентом якої Міжнародної організації був *Д.* Кабалевський?
   а) Спілка молодих композиторів;
   б) Міжнародна спілка науковців;
   в) Міжнародна спілка з музичного виховання (ISME).
5. Визначити назву шкільної програми, яку запропонував *Д.* Кабалевський:
   а) "Музика і співи";
   б) "Музика";
   в) "Мистецтво".
6. Автором якої концепції є *Д.* Кабалевський?
   а) художньо-естетичного виховання;
   б) музично-естетичного виховання;
   в) музичного виховання.
7. В якій школі працював учителем музики *Д.* Кабалевський?
   а) Московська школа № 209;
   б) школа-інтернат;
   в) школа з поглибленим вивченням музики.
8. В якому році було опубліковано перший варіант нової програми з "Музики"?
   а) 1980 р.;
   б) 1990 р.;
   в) 1975 р.
10. Який принцип став основою нової програми з "Музики"?
    а) єдності навчально-виховних завдань;
    б) тематизму;
    в) природовідповідності.
11. За яким принципом *Д.* Кабалевський пропонував об'єднати компоненти програми "Музика"?
    а) взаємодоповнення;
    б) цілісності;
    в) збалансованості.
12. Який принцип *Д.* Кабалевський уважав головним у побудові програми "Музика"?
    а) орієнтація на попередній життєвий досвід;
    б) комплексного підходу до вивчення предмета "Музика";
    в) забігання наперед та повернення до пройденого.

13. Яке місце в програмі "Музика" Д. Кабалевський відводив "календарним пісням"?
    а) взагалі немає в програмі;
    б) другорядне;
    в) безпосереднє.

14. Який із названих принципів став основою програми "Музика"?
    а) опора на трьох китів;
    б) шанобливе ставлення до традицій у музиці;
    в) засвоєння музичної термінології.

15. Метод забігання наперед та повернення до пройденого є методом:
    а) навчання;
    б) організації позакласної роботи;
    в) підбору пісенного репертуару.

16. Метод музичного узагальнення – це:
    а) аналіз і синтез;
    б) порівняння;
    в) узагальнення.

17. Метод емоційної драматургії стосується:
    а) сценарію уроку;
    б) будь-якого виду діяльності;
    в) звуковедення.

18. Сприймання музики сприяє:
    а) набуттю музично-слухового досвіду;
    б) формуванню навичок гри на музичному інструменті;
    в) музично-ритмічному розвитку.

19. Вокально-хорову роботу вважають:
    а) методом навчання;
    б) видом діяльності;
    в) формою діяльності.

20. Опанування основ музичної грамоти має бути:
    а) самоціллю;
    б) сприянням розвитку музичної грамотності;
    в) методом навчання.

21. Гра на музичних інструментах сприяє:
    а) розвитку музично-виконавських навичок;
    б) формуванню вокально-хорових навичок;
    в) розвитку музично-ритмічних здібностей.

22. Зазначити, чи сприяє імпровізація:
    а) розвитку творчої фантазії;
    б) визначенню методу навчання;
    в) визначенню принципу навчання.

23. Чи музично-ритмічні рухи є:
    а) видом діяльності;
    б) принципом навчання;
    в) формою роботи.

24. Визначити тему третьої чверті першого класу:
    а) "Музичний образ";
    б) "Які почуття передає музика";
    в) "Як розповідає музика".

25. Яка з цих тем є темою другого класу?
    а) "Які почуття передає музика";
    б) "Три типи музики – пісня, танець, марш";
    в) "Розвиток музики".

26. В якому класі діти вивчають теми "Інтонація" та "Будова (форми) музики"?
    а) перший клас;
    б) другий клас;
    в) третій клас.

27. В якому класі діти вивчають музику свого народу?
    а) другий клас;
    б) четвертий клас;
    в) шостий клас.

28. В якому класі діти вивчають тему "Що сталося б з музикою, якби не було літератури":
    а) третій клас;
    б) п'ятий клас;
    в) сьомий клас.

29. Яку тему учні опановують у шостому класі?
    а) "У чому сила музики";
    б) "Чи можемо ми побачити музику";
    в) "Музична драматургія".

30. Якою темою завершується вивчення музики у восьмому класі?
    а) "Що означає сучасність у музиці";
    б) "У чому сила музики";
    в) "Музика мого народу".

31. Коли розпочався процес адаптації програми *Д*. Кабалевського в Україні?
    а) 70-ті роки;
    б) 80-ті роки;
    в) 90-ті роки.

32. Хто з вітчизняних науковців очолив роботу з адаптації нової програми в загальноосвітніх школах України?
    а) В. *Л*исенкова;
    б) *Л*. Хлєбникова;
    в) *Л*.Масол.

33. Хто очолив авторський колектив, який склав програму з музики для шкіл України?
    а) Л. Хлєбникова;
    б) О. Ростовський;
    в) З. Бервецький.

34. Яка з дидактичних праць належить Д. Кабалевському?
    а) "Воспитание ума и сердца";
    б) "Теорія і практика навчання музиці";
    в) "Теорія музичної освіти".

35. Хто з науковців брав активну участь у розробленні нової програми з "Музики"?
    а) Е. Абдуллін;
    б) Ю. Алієв;
    в) П. Іванов.

Список літератури

1. *Абдуллин Э.Б.* Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя / Абдуллин Э.Б. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Методичний лист /Л.О. Хлєбникова. К.: Рад. школа, 1986. – 39 с.
3. *Гадалова І.М.* Методика викладання музики у початкових класах /*Гадалова І.М.* [навч. посібник]. – К.: ІСДО, 1994. – 272 с.
4. *Кабалевський Д.Б.* Про трьох китів та про інші цікаві речі. Книга про музику / Кабалевский Д.Б. – К.: Музична Україна, 1973. – 189 с.
5. *Кабалевский Д.Б.* "Ровесники": Беседы о музыке для юношества. Вып. 1. – М.: Музыка, 1980. – 120 с., ил., нот.
6. *Кабалевский Д.Б.* Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с., ил.
7. *Кабалевский Д.Б.* Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады. –М.: Педагогика, 1986. – 192 с.
8. *Кабалевский Д.Б.* Как рассказывать детям о музыке? – 3-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1989. – 191 с., 8 л. ил. – (Б-ка учителя музики).
9. Музика. Програми та поурочні методичні розробки для 1–4 класів загальноосвітніх шкіл. Музика. – К.: Перун, 1996. – 126 с.
10. Программа по музыке для общеобразовательной школы, 1–3 классы. – М.: Просвещение, 1984. – 76 с.
11. Програма та поурочні методичні розробки для 3–4 класів загальноосвітніх шкіл. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002. – 63 с.
12. *Ростовський О.Я.* Методика викладання музики у початковій школі: навч.-метод. посібник / Ростовський О.Я. – 2-е вид., доп. / Ростовський О.Я. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
13. *Ростовський О.Я.* Методика викладання музики в основній школі: навч. посібник / Ростовський О.Я. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.
14. *Ростовський О., Хлєбнікова Л., Марченко М.* Програми для загальноосвітньої школи / Ростовський О., Хлєбнікова Л., Марченко М. – К. : Пед. думка, 1986.
15. *Черкасов В.Ф.* Теорія і методика музичної освіти: навч. посібник / Черкасов В.Ф. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – 520 с.

Едвін Гордон
(нар. 1932)
відомий американський професор-дослідник, педагог,
редактор і лектор у галузі музичної освіти

РОЗДІЛ 8

ЕДВІН ГОРДОН ТА ЙОГО ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ МУЗИЦІ (1932)

8.1. Едвін Гордон та його теорія навчання музиці

На підставі численних емпіричних досліджень і спостережень професор Гордон зробив вагомий внесок у вивчення музичних здібностей, навчання теорії музики, її ладових та ритмічних структур, музичний розвиток немовлят та маленьких дітей, ввів новий термін і поняття "*audiation*". Він є автором багатьох книг, монографій, статей, а також семи тестів з виявлення музичних здібностей.

Гордон здобув ступінь бакалавра та магістра як виконавець-контрабасист в Істманській музичній школі, другий ступінь магістра з педагогіки в університеті Огайо, а у 1958 р. отримав звання доктора філософії в університеті штату Айова.

Працював професором музики в університетах штату Нью-Йорк, у місті Буффало та штату Айова, з 1979 до 1997 – професором-дослідником з музичної педагогіки на кафедрі музично-освітніх досліджень ім. Чарльза Сішора в університеті Темпл у Філадельфії, де отримав нагороду імені Ліндбек та нагороду "Великий учитель".

Протягом багатьох років професор Гордон спостерігав і вивчав музичний розвиток малюків від одного до вісімнадцяти місяців, шукав шляхи вдосконалення цих навичок у дітей від півтора до трьох років. Відтак його наукові інтереси зосереджувались головно на дослідженні рівнів музичного навчання (Music Learning Theory), етапів і видів аудіації (*audiation* – не має аналога в українській мові), розвитку та стабілізації музичних здібностей.

Свої спостереження, висновки та пропозиції він виклав у декількох фундаментальних працях, присвячених проблемам музичної освіти: "Психологія викладання музики" (*The Psychology of Music Teaching),* "Навчання послідовностей в музиці: майстерність, значення та моделі" (*Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*), "Теорія музичного навчання для новонароджених і маленьких дітей" (*A Music Learning Theory for Newborn and Young Children),* "Ритм: контрастні результати аудіації та нотації" *(Rhythm: Contrasting The Implications of Audiation and Notation)* та "Підготовча аудіація, аудіація та музична навчальна теорія: всебічний довідник музики" (*Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory: A Handbook of a Comprehensive Music)* та ін. Усі праці та публікації дослідника є в особистому архіві університету Південної Каролiни (Columbia).

Його концепція музичного розвитку особистості отримала всесвітнє визнання і поширення в багатьох європейських країнах насамперед завдяки тому, що вона спрямована не тільки і не стільки на виховання професійних музикантів, а допомагає сформувати креативну, самоактуалізовану особистість, яка через спілкування з музикою зможе розкрити весь свій інтелектуальний потенціал і комплекс здібностей у будь-якій царині. Він створив спеціальний інститут музичної освіти (The Gordon Institute for Music Learning).

Система Гордона ґрунтується на зв'язках музичного та лінгвістичного мислення, поширює засади теорії японського музиканта-педагога Сініті Сузукі про сприйняття музики як материнської мови "в глибину" і "в ширину", тобто розпочинати заняття музикою не з 3–4 років, а з перших днів і навіть ще до народження дитини. З іншого боку, система Гордона не стільки спрямована на те, щоби дитина неодмінно навчилась добре грати на будь-якому інструменті, скільки має на меті сформувати максимально чутливе, повноцінне, різнобічне та скоординоване сприйняття музики у розмаїтих історичних, національних, жанрових, образно-тематичних зрізах.

Теорія музичного навчання, досліджена та розроблена Е. Гордоном з середини 1950-х років і до тепер, – являє собою ряд ідей про те, як людина навчається музиці через *audiation*. Цей спеціальний термін, Гордон ввів у 1975 р. для пояснення особливого психоакустичного явища, а саме – процесу уявного слухання та осмислення музики навіть тоді, коли реального її звучання немає. *Аудіація* співвідноситься до звука, як уява до образу, оскільки в англійській мові не існує слова, схожого на загальновживаний термін "уява", призначений для характеристики особливого типу уяви слухових образів (адже "imagination" має на увазі візуальні образи). **Audiation** – це пізнавальний процес, за допомогою якого мозок надає значення музичним звукам. По суті, *audiation* в музиці є аналогом мислення в мові, а точніше – це розвиток і спосіб формування музичного

мислення. В українській музичній теорії відповідного терміна, який би позначав суть явища не має. Польські музикознавці (E.A. Zwolińska, M.M. Gawryłkiewicz) теж користуються словом аудіація (audiacja), тому для зручності викладення подальшого матеріалу, ми також будемо використовувати термін *аудіація*.

Поняття аудіації не варто плутати з традиційним прослуховуванням музичних творів або простим сприйняттям звуків. Це дещо більше, ніж просто форма слухової імітації. Розвинена аудіація – це розуміння музики для того, щоб дозволити собі прогнозувати музичні моделі або певні музичні структури (patterns) в незнайомій музиці.

Для того, щоб ліпше зрозуміти, що саме має на увазі Гордон під багаторівневим, об'ємним поняттям "аудіації", варто навести цитату з його книги:

"Хоча музика не є мовою, процес аудіації (audiating) і надання значення музиці є таким самим, як і мислення та надання значення мовленню. Коли ви слухаєте мову, ви надаєте значення тому, що було сказано, згадуючи та утворюючи зв'язки з тим, що ви чули раніше. Водночас, ви можете очікувати або прогнозувати те, що ви почуєте далі, опираючись на свій досвід та розуміння. Аналогічно, під час прослуховування музики ви осмислюєте те, що почули, пригадуючи почуте раніше. Одночасно ви очікуєте або прогнозуєте те, що почуєте далі, опираючись на свої власні музичні досягнення. Іншими словами, коли ви аудіюєте (audiating) під час слухання музики, ви підсумовуєте та узагальнюєте ті конкретні музичні моделі, які ви щойно почули і прогнозуєте, що буде звучати далі. Кожна дія стає взаємодією. Те, що ви аудіюєте, залежить від того, що ви вже проаудіювали. Чим ширше та глибше розвивається аудіація, тим більше вона у змозі відображати саму себе. Слухачі, які не аудіюють, зазвичай не знають, коли уривок з незнайомої або знайомої музики добігає кінця. Вони можуть зааплодувати будь-коли або не зааплодувати взагалі, поки не отримають підказки від інших слухачів, які аудіюють. Під час процесу аудіації ми рухаємося та співаємо у своїй голові, і нам зовсім не треба рухатися або співати насправді" [5, с. 5–6].

Аудіація – важливий елемент теорії навчання музики. Наукові дослідження засновані на поясненні того, як люди навчаються музики в процесі самого навчання. Хоча термін "аудіація" поки що не увійшов в загальноприйняту (зарубіжну та українську) музичну термінологію, він продовжує набувати популярності в музичних педагогів різних країн. Гордон постійно критикує традиційно мислячих вчителів музики, які не навчають аудіації, не виховують активну образно-звукову уяву, яку він вважає основою музикальності.

Зауважимо, що і перед Гордоном були спроби педагогів-музикантів сформулювати та впровадити в педагогічну практику аналогічні засади. Наприклад, у методиці Золтана Кодая термін "внутрішній слух" можна

розглядати дещо подібно до аудіації. Метод Кодая пропонує просту практичну техніку для розвитку внутрішнього слуху: проспівати чи заграти музичну п'єсу, по черзі співаючи деякі такти в голос, а деякі виконувати за допомогою внутрішнього слуху.

Незважаючи на деякі подібності внутрішнього слуху та аудіації, Гордон заперечує їхню тотожність. Він стверджує: "Хоча імітація може служити першим кроком до розвитку аудіації, її не варто плутати з самою аудіацією. Імітація, яку подекуди називають внутрішнім слухом, є продуктом, тоді як аудіація є процесом" [4].

Едвін Гордон будує теорію музичного навчання на численних дослідженнях у галузі психоемоційного потенціалу, який має кожна людина для досягнення певних музичних успіхів. Музичні здібності та музичні досягнення особистості часто відрізняються, але за правильного підходу виявляються тісно взаємопов'язаними, оскільки музичні здібності, якщо їх правильно розвивати, – це той потенціал можливостей, який неодмінно приведе до значних музичних досягнень, тобто музичні досягнення – це реалізація цих можливостей. Гордон вважає, що ми всі народжені з більшими чи меншими музичними здібностями, тому неправильно говорити, що хтось "не має слуху", "немузикальний" тощо. Аналогічно до інших видів здібностей людини існує надто широкий спектр (діапазон) рівнів музичних здібностей. І музичні здібності, і музичні досягнення доволі інтенсивно залежать від рівня музичної аудіації (audiation). Отож, вчений робить висновок, що наш потенціал до музичного навчання та наші музичні досягнення ґрунтуються на нашому музичному мисленні.

У своїх дослідженнях Гордон стверджує і на прикладах переконливо доводить, що музичні здібності найінтенсивніше розвиваються від народження приблизно до віку 9 років, а потім стабілізуються. Взаємодія між музичними здібностями, які ми отримуємо при народженні, та музичним оточенням, яке ми маємо протягом перших років життя, визначає рівень індивідуального музичного розвитку.

Протягом перших років життя в ідеалі кожна людина має отримати багатогранні, різноманітні та послідовно представлені музичні враження, які вона сприймає в ігровій чи будь-якій іншій формі, при тому беручи активну участь у процесі освоєння звукового світу. Потім настає етап формальної музичної освіти в школі, який допомагає нашому попередньо набутому музичному потенціалу максимально стабілізуватися й інспірувати музичні досягнення. Гордон пояснює, що через природне освоєння звукового, музичного середовища, а також через початкову музичну освіту ми розвиваємо так звані music vocabularies. Дослівно це словосполучення перекладається з англійської як "музичні словники",

щоб точніше зрозуміти явище, треба подавати не дослівний, а змістовно доцільний переклад. Дозволимо собі замінити його на "джерела інформації" (мовної або музичної), або, що відповідає завданням системи, "музичний словниковий запас". Адже йдеться про те, що дитина, спілкуючись з музикою від перших днів свого життя, природно набуває потрібний музичний досвід і має змогу інакше сприймати та спілкуватись з музикою не лише в дитинстві, а й протягом всього життя.

Далі вчений порівнює розвиток джерел музичної інформації з початковим розвитком джерел мовної інформації і знаходить у цих процесах багато спільного.

На думку Гордона, музика та мова мають певні паралелі та відмінності. Наприклад, дитина вивчає рідну мову за допомогою розвитку п'яти джерел вербальної інформації (vocabularies): слухання, мовлення, мислення, читання та письма. В утробі матері плід, який розвивається, починає формування словникового запасу через прослуховування, сприйняття та реакцію на певні звуки. Народжуючись, дитина продовжує поглиблювати та розширювати цей запас, слухаючи та сприймаючи те, що дорослі чи діти говорять до неї або в її присутності. Обсяг цього словникового запасу залежить від об'єму лексики, яку використовують у цьому навколишньому середовищі. Різноманітні мовленнєві комбінації, які чує дитина від тих, хто її оточує, дають змогу малюкові використовувати усі згадані джерела інформації. Коли дитина починає говорити, у неї розвивається мовлення, згодом мислення. У молодшому шкільному віці додається читання та письмо. Розуміння мови під час слухання та розмови робить можливим усвідомлення дитиною мови під час читання та письма [4].

Позиція Гордона полягає в тому, що усі види джерел музичної інформації дитини розвиваються, на його думку, подібно. Тому отримуємо п'ять аналогічних до мови джерел – фундаментальних стимулів музичного розвитку: слухання, виконання, audiating/імпровізація, читання та письмо. До народження в дитини розвивається імпульс слухання музики, що звучить в навколишньому середовищі. Після народження ця сфера звукових вражень поширюється шляхом сприйняття того, що співають або грають дорослі в присутності дитини. Чим більше різноманітної музики чує дитина, тим глибшими та багатшими можуть стати її музичні слухові враження, які стануть основою для розвитку усіх наступних джерел музичної інформації [5].

Хоча діти не можуть народжуватись з відповідною музичною вразливістю, що фіксується англійським словом "audiating", проте вони народжуються готовими до її розвитку, тобто мають потенціал, що англійською транслюється як "to audiate". В ідеалі дорослі та однолітки з оточення дитини виховують аудіацію, музичні здібності та сприяють музичним досягненням, починаючи від народження. Подібно до того, як навчання мови у дитини

відбувається через комунікативні процеси обміну інформацією з дорослими й однолітками (про що писали ще Б. Брунер та *Л.* Виготський), так само і музичний тезаурус, тобто обсяг музичної інформації, утворюється та розвивається через музичне спілкування з дорослими й однолітками. Початкове навчання музики, як і початкове навчання мови, не може бути формальним процесом, завжди має індивідуальні особливості, але все ж таки залишається послідовним [5].

Стверджуючи, що для переходу до аудіації треба підготуватись, Гордон пропонує чотири етапи підготовки, які дуже подібні на етапи підготовки у вивченні мови:

– в перші місяці ми чуємо звуки;
– у 9–18 місяців ми вчимося їх артикулювати;
– потім починаємо говорити;
– від 5-ти років розпочинається шкільний етап, коли ми чуємо, читаємо, пишемо.

Так само з музикою:

– спочатку етап слухання, під час якого формується наш звуковий словник;
– після того настає етап виконання, під час якого ми імітуємо звуки (наприклад, співаємо);
– у більш свідомому віці доцільно перейти на етап читання, коли прочитуємо музику, розшифровуючи символи;
– найвищий рівень – етап запису музичного тексту, коли ми вивчаємо музичну теорію, вчимося імпровізувати (паралельно з вивченням граматики у мові).

Отже, уже з 8 років можна переходити до повноцінної аудіації, тобто до етапу, який подібний до мислення в мові, на якому можливо, наприклад, передбачити подальший розвиток пісні в різних її виразових засобах, зокрема визначення наступної ритмічної фігури чи мелодичного звороту і т.д. Зауважимо, що Гордон розмежовує тональну та ритмічну аудіацію.

Загалом він виділив ***шість типів аудіації***:

1) ***внутрішньо-слуховий*** – коли ми слухаємо музичний уривок, отримуємо загальне враження, в контексті цього уривку, виділяючи головні звуки та ритмічні малюнки, на противагу незначним;
2) ***зоровий*** – коли ми здатні уявити звучання, читаючи ноти, без зовнішньої звукової допомоги;
3) ***графічний*** – коли ми записуємо те, що чуємо (наприклад, музичні диктанти);
4) ***моторно-руховий*** – коли ми виконуємо п'єсу напам'ять на інструменті або подумки;

5) ***креативно-спонтанний*** – коли ми імпровізуємо на незнайомі теми (або за інструментом, або подумки);
6) ***творчий*** – коли ми створюємо музику.

Кожний з цих типів проходить шість власних етапів: перші три етапи відбуваються одночасно: слухаючи звуки та ритми, організовуючи їх у мотиви і фрази, імітуючи їх у голові аж до рівня впізнавання усієї мелодії, її тональних та ритмічних моделей. Четвертий етап – це збереження в голові того, що ми вже почули й організували в мелодію. Ми впізнаємо мелодію, ритмічні послідовності, повтор, форму, стиль, динаміку, та інші важливі чинники, які мають значення для цієї п'єси. Цей момент тісно пов'язаний з трьома попередніми, оскільки весь процес відбувається циклічно. На п'ятому етапі відбувається свідоме пригадування того, що чули раніше (наприклад, день або місяць назад), тобто активне тренування пам'яті. Шостий етап – коли ми передбачаємо, що буде відбуватись у невідомій нам музиці. Тут простежується певна закономірність: чим більше ми слухаємо музики, тим збільшується наш музичний словник, тим легше і цікавіше визначати, передбачати музичний розвиток.

8.2. Методологічна основа теорії навчання Едвіна Гордона

Враховуючи розуміння аудіації та теорії вивчення музики, якузапропонував Едвін Гордон, співвідношення аудіації і музичних здібностей, які забезпечують відповідні музичні досягнення, а в зв'язку з цим – важливість творчого підходу до сольфеджіо в моделях аудіації та виконання, треба сформулювати інноваційні підходи до теорії вивчення музики. Адже ця теорія ілюструє, які типи та стадії аудіації осягають у процесі того, як учні здобувають певні музично-слухові та креативні навички, як вони опановують тональний, ритмічний, мелодичний зміст нового твору, як вміщують його в контекст знайомої музики.

У книзі "Навчання послідовностей в музиці: майстерність, значення та моделі" (*Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*) Е. Гордон використовує три терміни: ***теорія вивчення музики***, ***послідовності вивчення музики*** та ***етапи послідовності вивчення***. Він наголошує, що може бути тільки одна теорія вивчення музики, але в ній виділяють чотири послідовні етапи вивчення музики – це послідовність вивчення навичок, послідовність вивчення тону, послідовність вивчення ритму, послідовність вивчення моделей. Заняття з цих послідовностей вивчення є зразком того, як теорію вивчення музики можна використати практично згідно з особистим і педа-

гогічним вибором учителя. Окремо чи у поєднанні ці заняття не розраховані на те, щоб стати методом навчання.

Гордонівську теорію вивчення музики іноді розглядають як унікально новий підхід до всіх аспектів викладання музики. Така характеристика не зовсім точна, оскільки мета теорії вивчення музики – забезпечити всіх вчителів музики знаннями та засобами для розвитку тонової, ритмічної аудіації їхніх учнів у рамках традиційного викладання музики. Теорію вивчення музики варто розглядати як потужний метод поліпшити те, що висококваліфіковані вчителі музики вже застосовують на практиці.

Хоча заняття з послідовності вивчення – це саме той плацдарм, де безпосередньо вживається теорія вивчення музики, вони насправді займають від п'яти до десяти хвилин кожного уроку. Решта уроку присвячується традиційним заняттям або репетиціям. Загалом будь-який підхід до вивчення музики можна підсилити навичками та термінологією, яку пропонують дітям на заняттях з послідовності вивчення.

За словами Е. Гордона, "теорія вивчення музики не має наміру коментувати те, як вас навчали музиці, проте вона може виявитися досить цінною, пропонуючи ідеї того, як ви могли би продовжити навчатися музиці. Так само вона не має наміру стверджувати, що навчання, яке ви отримали, було поганим, або те, що ви поганий музикант, якщо нові ідеї видаються вам недоречними. Вони можуть прозвучати протилежно до того, чого вас навчали на курсах з музичної теорії та музичної педагогіки. Але ми сподіваємося, що теорія вивчення музики відкриє ваш розум до нових думок та заохотить до перегляду ефективності різних підходів до викладання. Ті, хто втілює нові ідеї в свою педагогічну практику, керуючись бажанням стати кращими, безсумнівно виявляються надзвичайними вчителями. Батьки, які почуваються впевненими та відкритими щодо інноваційних концепцій, з'ясовують, що вони та їхні діти в змозі вивчити набагато більше, ніж колись вважали можливим" [2, с. 94].

Якщо діти не мали слушного музичного виховання та навчання вдома чи в дошкільному закладі щодо підготовчої аудіації, то вони можуть бути збентеженими та заплутаними, або втратити інтерес до уроків музики в початковій школі. Отже, рекомендують, щоби старші діти, які не мали в ранньому дитинстві сприятливого музичного середовища вдома чи в дошкільному закладі, отримували неструктуроване та структуроване музичне неформальне виховання в школі, до того як вони почнуть формальне навчання музиці. Хоча найліпші результати отримують тоді, коли учні починають формальне навчання, яке ґрунтується на теорії вивчення музики в дитсадках. Всі учні, незалежно від віку, отримують користь від неформального неструктурованого чи структурованого музичного виховання.

8.3. Основні напрями дошкільного виховання

Проводячи паралелі між вивченням мови та вивченням музики, і тим, як ці два процеси пов'язані послідовним розвитком словникового та музичного запасу, Гордон турбується про те, що музичне середовище дітей не таке багате, як мовне. Діти більшу частину часу оточені членами родини, які говорять до них та один до одного. Таке багате мовне середовище безперечно йде на користь їхньому мовному розвитку. Однак, діти не мають такого багатства в музичному середовищі. Тому їхній музичний розвиток не отримує достатньої підтримки під час перших років життя, коли навчання може відбуватися швидкими темпами. Це засмучує Гордона, як і багатьох інших музичних педагогів, які працюють з дітьми раннього віку.

У статті "Зловживання в навчанні музиці в період раннього дитинства: злочини та нехтування", Е. Гордон сформував декілька конкретних практичних пропозицій для усіх музичних працівників, які працюють з дітьми раннього віку.

Починайте рано

Діти можуть навчатися музиці з народження або навіть у третьому триместрі, коли повністю розвивається слух внутрішньоутробно. Музичні педагоги, які працюють з дітьми раннього віку, мають пропонувати уроки для дітей від їхнього народження або ще раніше. Позаяк слух – це перший словник, що розвиває дитина, діти мають чути музику якомога раніше, навіть якщо вони не реагують помітно чи не видають жодних звуків. Це допоможе їм розвинути словниковий запас слухання, який стане основою для розвитку всіх інших словникових запасів.

Збагачуйте музичне середовище

Якість музики, яку чують діти, є центральним у музичному розвитку. Дослідники з'ясували, що у дітей краще розвиваються мовні навички, коли у батьків великий словниковий запас, мовні навички таких дітей розвиваються в швидшому темпі ніж навички тих дітей, батьки яких мають обмежений словниковий запас. Отже, дітям треба чути багатий музичний словниковий запас, який би підтримував їхній музичний розвиток. Музичним педагогам, які працюють з дітьми раннього віку, варто підбирати такий репертуар, який би легко входив у середовище вивчення музики в ранньому дитинстві, та збагачував музичний словник дітей.

Підтримуйте домашню освіту

Чим розвинутіші музичні навички батьків тим більше вони знають про навчання музиці, тим більше вони можуть зробити для своїх дітей і разом з ними вдома. Діти проводять 45 хв на тиждень на уроці музики для дітей

раннього віку, під час яких музичний професіонал робить все, щоби підтримати вивчення музики дітьми. Проте діти проводять набагато більше часу вдома з батьками. Якщо батьки мають навички та знання, то вони можуть підтримувати музичне навчання своїх дітей щоденно. Музичним педагогам, які працюють з дітьми раннього віку, варто запрошувати батьків на свої уроки, треба розглядати кожен урок як шанс розвивати нову, музично доречну, модель батьківської поведінки, інформувати батьків про те, як вони можуть відповідати музичним потребам своїх дітей. Заняття з орієнтації батьків і вчительско-батьківські конференції можуть бути корисними засобами повідомлення важливої інформації з вивчення музики. Музичним педагогам, які працюють з дітьми раннього віку, варто забезпечити батьків додатковим матеріалом, який пов'язаний з класними заняттями, щоби вони могли використовувати його вдома.

Використовуйте пісні без слів

Е. Гордон наполягає на тому, щоби виконувати пісні та наспіви, використовуючи нейтральний склад, а не зі словами. Він вважає, що слова пісень втручаються в вивчення музики, оскільки мовний словник текстів пісень і наспівів набагато більше знайомий дітям, ніж тональний і ритмічний словник, тому відволікає їх від музичного змісту. Музичним педагогам, які працюють з дітьми раннього віку, та батькам потрібно навчитися виконувати дещо з класного репертуару, використовуючи нейтральний склад. Коли діти стануть старшими, вчителі та батьки зможуть ввести тексти тих самих пісень.

Давайте імпровізувати

У випадку з мовою діти мають змогу виражати свої власні ідеї через мовлення, а згодом і через письмо. Проте в процесі навчання музиці діти рідко мають таку змогу. Вони співають пісні, які склали інші, та імітують звуки вчителя. Коли учні удосконалять словник співу, наспіву та руху, їм треба дати змогу виражати власні музичні ідеї через імпровізацію. Музичні педагоги, які працюють з дітьми раннього віку, можуть і повинні заохочувати дітей до спілкування через співи, наспіви та рух, бо це допоможе дітям думати музично.

Увага до неформального виховання, а не до формальної освіти

Е. Гордон вважає, що діти мають чути багато музики, до того як вони почнуть формально вчитися музиці. Враховуючи це, музичним педагогам, які працюють з дітьми раннього віку, варто дозволяти дітям "гратися" з музикою в неформальній обстановці обставинах, і тільки після того, як вони розвинули словники слухання, співу та руху, вчителям треба вивчати формальні музичні концепції – сольфеджіо та читання нот з аркуша. Неформальний музичний досвід забезпечує основу, на якій буде побудоване все формальне музичне навчання. Чим міцніша основа неформального

музичного досвіду, тим більшим буде досвід дитини з формального музичного навчання [6].

Отже, втілення цих шести ідей сприятиме розвитку зміни в практиці навчання на багатьох уроках музики для дітей раннього віку. Можливо, якби окремі музичні педагоги, які працюють з дітьми раннього віку, самі дослідили деякі з цих ідей на власній практиці та переконались в їхній ефективності, то більше дітей було би з розвиненою готовністю займатися формальним вивченням музики.

8.4. Методи викладання музики в молодшій школі

Описуючи послідовність вивчення навичок, Е. Гордон пояснив, що для навчання ми використовуємо два загальні способи: розрізняння і припущення (discrimination and inference). Вчитися за допомогою розрізняння важливо, тому що воно забезпечує готовність до навчання припущенням, яке концептуальне. Розрізняння та припущення не виключають одне одного. Вони існують разом. Імітація – це важливий елемент для навчання розрізнянням. Вона забезпечує основу для узагальнення та абстракції, які використовують пізніше в аудіації під час навчання припущенням. Коли учні займаються розрізнянням, вони роблять прості припущення; коли вони займаються навчанням припущення, використовують те, чого навчились розрізняти.

Навчання припущенням і виконання аудіації розвиває розумову діяльність ліпше, ніж навчання розрізнянням, хоча воно є вищим порядком розумової діяльності. Щоб розрізняти ми спочатку сприймаємо. Сприймаємо тоді, коли усвідомлюємо своє оточення. Без вміння розрізняти ми схильні вважати, що все є однаковим, отже, наше вміння робити припущення стає обмеженим.

Найпростіший рівень навчання розрізнянням – акустично-усний (aurel/oral). Він забезпечує готовність для кожного іншого рівня з навчання розрізнянням і для всіх рівнів з навчання припущенням. В акустично-усному навчанні слухання музики є акустичним процесом, а виконання музики – усним. На цьому рівні навчання учні використовують нейтральний склад для імітації тональних і ритмічних моделей. Вони також вчаться впізнавати модель, наприклад, почувши її у виконанні більше, ніж один раз. Акустична частина активується без усної частини. Коли учні імітують спів, наспів і рухи під модель, яку вони почули, починає діяти усна частина. Імітація

відбувається тоді, коли учні виконують те, що учитель, а також коли учитель та учні виконують це разом. Учень вивчає словники тонових і ритмічних моделей, в усній частині акустично-усного навчання. Коли акустична та усна частини поєднуються, стає можливою відповідна педагогічна реакція, аби допомогти учням засвоїти словники аудіації з тонових і ритмічних моделей.

Виконання на акустично-усному рівні взаємодіє з акустичним і усним. Коли учні чують тонові та ритмічні моделі, то співають те, що вони чують, вчаться аудіювати, слухати та виконувати ці моделі з розумінням. Коли акустичне та усне навчання поєднується з вивченням навичок, вони підсилюють одне одного та стимулюють розвиток навичок аудіації в учнів. Якщо вони не поєднуються, то можна очікувати, що учні навчаться слухати поверхнево або, імітувати.

Коли учні виконують без словника слухання, результатом є погана інтонація, неточний ритм і, ще гірше, брак музичної виразності та певного стилю. Можна порівняти зі спортом. Чи можуть учні зрозуміти й отримати задоволення від того, що вони бачать на полі, якщо самі ніколи не грали в цю гру? Їхня власна гра поліпшується, коли вони бачать, як інші грають з вмінням і досвідом. Напевно існує більше фанатів спорту, ніж ентузіастів музики, тому що справжній зорово-кінестетичний досвід на уроках фізкультури є звичним явищем. Оскільки акустично-усні навички учнів рідко розвиваються в неформальному та формальному музичному вихованні, то є мало людей, які оцінюють музику через аудіацію.

Отже, для розвитку усіх цих навичок Е. Гордон пропонує навчати учнів пісням методом повторення. Вивчення пісень методом повторення – це головний компонент акустично-усної основи кожного учня. Всі вчителі музики мають навчати своїх учнів пісням методом повторення. Учні-інструменталісти особливо схильні до того, щоби багато років вчитися й так і не навчитися грати на слух. Тому їм варто, звичайно, навчитися співати кожну пісню перед тим, як її грати.

Наведемо деякі рекомендації щодо ефективного навчання пісень методом повторення.

Повторення

Клас має прослухати пісню від чотирьох до шести разів перед тим, як більшість учнів зможе її проспівати правильно. Нехай вони будуть активно задіяні у процесі слухання, додавайте нове завдання до кожного повторення. Наступна послідовність добре працює.

Просто слухати як учитель співає пісню.

Стукати ногою під сильні долі під час прослуховування.

Рухати руками (легко плескати по стегнах) під слабкі долі під час прослуховування.

Рухатися під сильні та слабкі долі під час прослуховування.

Аудіювати основний тон під час прослуховування. Проспівати основний тон, після того як учитель закінчить співати пісню.

Проаудіювати пісню.

Проспівати пісню без акомпанементу.

Проспівати пісню з акомпанементом.

Викидайте чи додавайте пункти так, як вам потрібно. Якщо група має складнощі зі співом окремої частини пісні, то не повертайтесь до самого початку. Відокремте проблемний уривок і повторіть його стільки, скільки треба, і лише потім повторіть всю пісню.

Співайте для учнів, а не разом з ними

Учням потрібно спочатку почути, як ви співаєте пісню, щоби вивчити її. Коли настає їхня черга співати не забезпечуйте їх акустичною моделлю (ваш голос або піаніно), яку вони могли б імітувати. Просто слухайте, або грайте акомпанемент без мелодії. Коли мелодія для них вже озвучена, учні можуть навчитися лише відшліфовувати свої навички, швидко знаходити висоту звука. Вони не обов'язково вчаться заглиблюватися в пісню шляхом аудіації.

Навчайте спочатку пісням, а потім словам

Слова – це невід'ємна частина пісень, але найліпше вчити їх після того, як учні вивчили музичний аспект пісні. Якщо ви спочатку навчаєте тексту, то більша частина уваги учнів буде спрямована на слова, а не на аудіацію. Збільшуйте їхню можливість навчатися аудіювати пісню, відкладаючи вивчення слів. Коли ви будете навчати тексту, навчайте його уривками, наспівуючи (без висоти звуку) під мелодичний ритм пісні.

Навчайте басовим лініям

Сумлінні вчителі музики прагнуть, щоб їхні учні могли охопити "цілісну картину" в музиці, зрозуміти, як їхня партія пов'язана іншими в загальній музичній текстурі. Що повинні слухати учні? Як їм треба слухати? Розпочинають з викладання басових ліній і до знайомих пісень. Кожна пісня має басову лінію, а знання басової партії є основою для розуміння гармонії пісні. Навчіть учнів співати басову лінію так, як вчите їх звичайним пісням. Якщо ви викладаєте інструментальну музику, то навчіть їх грати її. Створіть імпровізований дует, поділивши клас навпіл, де одна половина співає чи грає мелодію, а друга – басову лінію. Нехай учні співають чи грають басову лінію, під час аудіювання мелодії, та навпаки (співають чи грають мелодію, аудіюючи басову лінію). Поступово учні навчаться краще розуміти гармонію в музиці, яку вони співають, чують або грають [7].

Послідовність систематичного вивчення навичок забезпечує ступені готовності, потрібні для опанування кожної нової музичної навички. Учні,

яких навчають за цією теорією, вивчають нотне письмо лише після того, як вони розвинули здатність аудіювати нотні моделі, написані на папері. Отож, читання стає процесом впізнавання, а не розшифровування.

Отже, узагальнюючи сказане, зауважимо, що запропоновані Гордоном методи дають учням основу навичок слухання та виконання через спів, ритмічні рухи, викладання тонових і ритмічних моделей до того, як їх ознайомлять з нотним письмом і музичною теорією. До цієї теорії вивчення музики подібна методика С. Судзукі, Ж. Далькроза, З. Кодая та К. Орфа. Теорія Е. Гордона унікальна тим, що є спробою залучити психологічні принципи до викладання та вивчення музики. Прикладів, які чітко ілюструють послідовний процес вивчення музики, в його теорії, небагато. Е. Гордон продовжує проводити дослідження, оскільки він прагне поліпшити свій підхід до вивчення музики. В його книзі "Послідовності вивчення в музиці: навички, зміст і моделі" ("Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns"), яка вийшла в 1989 р., використано деяку нову термінологію. Крім того, за цей час автор здійснив кілька її перевидань, останнє – у 2012 році.

Моріс Елтон Бьорд, аналізуючи внесок Е. Гордона у навчальну музичну практику, писав: "Загалом, учителі музики та розробники навчальних планів, здається, не готові для такої "зміни", яку пропагує Гордон. Навчальні практики, на яких наголошує вчений-дослідник, доволі відрізняються від традиційних практик. Наприклад, Гордон вважає, що опановування мелодичними та ритмічними навичками треба відокремлювати одне від одного – та викладати їх на різних тижнях. Він стверджує, що дочитальні техніки (зображення, картинки тощо) є шкідливими у вивченні музики. Більшість музичних навчальних планів та навчальних процесів глибоко вкорінені в традиційні методи викладання музики, і це буде дуже важко змінити, особливо в такому масштабі, який впливає на всю галузь музичної освіти. Щоби краще зрозуміти підхід Гордона до навчання музиці, вчителям будуть потрібні майстер-класи з того, як найефективніше вживати його навчальний план, а курси з методики в інституті повинні будуть викладати "термінологію Гордона" та його теорію, аби майбутнім вчителям, завучам і адміністраторам було комфортно з його практиками. Далі, додаткові майстер-класи повинні проводитися Гордоном та його колегами, з метою ознайомлення з його теоретичним підходом практикуючих учителів. І музичним педагогам та науковим дослідникам треба буде переконатися в тому, що "теорія вивчення" Едвіна Гордона добре задокументована та досліджена, "апробована, доведена та працює". Можна посперечатися з приводу того, що сучасна загальна музична методологія не доведена і не працює. Але вона "апробована" і має довгий вік, якого потрібно досягти працям Гордона, якщо його методам доведеться революціонізувати вивчення та викладання музики в цій країні" [1].

Едвін Гордон є одним з не багатьох дослідників, які намагаються забезпечити професію музичного педагога "теорією вивчення". Незважаючи на критику з приводу того, що його теорія плутана, негнучка та надто технічна, що знижує її практичне використання та вживання на шкільних уроках, він створив модель, яка варта серйозного вивчення. Гордон дав зрозуміти, що ця модель ще не цілком "вдосконалена", адже він часто адаптував і змінював свій підхід з появою нових даних. Наприклад, його книга "Застрибуй: музичний навчальний план" ("Jump Right In: The Music Curriculum") перевіряється в школах по всій країні (США). Він продовжує читати лекції, додавати матеріали до своїх книг.

Хоча професор Е. Гордон відомий як дослідник і теоретик музичної освіти, а не як філософ, його праці відображають філософію про значення музики у житті кожної людини: "Музика є унікальною для людей. Як і інші види мистецтв, музика є основною мовою для існування та розвитку людини. Через музику дитина отримує можливість проникнути у себе, в інших та саме життя. Можливо, найбільш важливим є те, що музика здатна краще розвивати та підтримувати її уяву. Без музики життя було би безрадісним. Бо не минає жодного дня, коли би дитина не слухала або не грала музику, і в її інтересах знатися на музиці якомога краще. Як дитина дорослішає, вона навчається цінувати, слухати та виконувати таку музику, яку сама вважає гарною. Завдяки такій культурній свідомості, її життя ставатиме більш значущим для неї" [4, с. 2–3].

Запитання для самоконтролю

1. Хто такий Едвін Гордон? Який внесок він зробив у теорію музичної освіти?
2. Що становить дослідницькі інтереси Е. Гордона?
3. Який навчальний заклад створив професор-дослідник?
4. У чому полягає суть концепції музичного розвитку особистості?
5. Розкрити суть введеного Гордоном терміна "*audiation*" (аудіація).
6. Які спільні риси має процес оволодіння мовою та розвитком джерел музичної інформації?
7. Яке значення має теорія навчання Е. Гордона в системі традиційної музичної освіти?
8. Які рекомендації пропонує педагог для раннього музичного розвитку дитини?
9. Як відбувається вивчення пісень методом повторення?
10. У чому полягає подібність теорії навчання музиці Е. Гордона з методикою С. Сузукі, Ж. Далькроза, З. Кодая та К. Орфа?

Тести

1. Едвін Гордон – це:
   а) американський вчений-педагог;
   б) відомий англійський професор-дослідник, педагог;
   в) відомий американський професор-дослідник, педагог, лектор у галузі музичної освіти.

2. Зацікавлення Е. Гордона:
   а) вивчення етапів і видів аудіації;
   б) розвиток музичних здібностей;
   в) дослідження рівнів музичного навчання, етапів і видів аудіації, розвиток музичних здібностей.

3. Який навчальний заклад створив професор-дослідник?
   а) науково-дослідна лабораторія;
   б) спеціальний інститут музичної освіти;
   в) академія раннього музичного розвитку дітей.

4. Концепція музичного розвитку особистості Е. Гордона отримала всесвітнє визнання завдяки тому, що:
   а) формує креативну і самоактуалізовану особистість;
   б) спрямована на виховання лише професійних музикантів;
   в) навчає музиці за особливою методикою.

5. Суть введеного Гордоном терміна "*audiation*" (аудіація):
   а) внутрішній музичний слух;
   б) розумовий процес, який пов'язаний з уявними музичними образами;
   в) процес уявного слухання та осмислення музики навіть тоді, коли її реального звучання немає.

6. Які етапи розвитку джерел мовної інформації проходить дитина, вивчаючи мову?
   а) мислення, мовлення, слухання, читання, письмо;
   б) слухання, мовлення, мислення, читання та письмо;
   в) мовлення, слухання, мислення, письмо та читання.

7. Назвати п'ять аналогічних до мови, джерел музичного розвитку?
   а) слухання, виконання, audiating/імпровізація, читання та письмо;
   б) виконання, audiating/імпровізація, слухання, читання та письмо;
   в) audiating/імпровізація, слухання, виконання, читання та письмо.

8. Як автор пропонує вивчати пісні на музичних заняттях?
   а) спів пісень по нотах;
   б) спів учнів разом з вчителем;
   в) навчання пісень методом повторення.

9. Подібність теорії навчання музиці Е. Гордона з методикою С. Сузукі, Ж. Далькроза, З. Кодая та К. Орфа полягає у тому, що спочатку відбувається:
   а) вивчення нотної грамоти, а потім навчання музиці;
   б) оволодіння навичками музикування, а потім вивчення нотної грамоти;
   в) обидва процеси відбуваються паралельно.

10. Теорія Е. Гордона є унікальною тим, що прагне залучити психологічні принципи до викладання та вивчення музики:
   а) так;
   б) ні.

Список літератури

1. *Byrd, M.E.* (1991, Spring & Summer). Gordon's sequential music learning and its applicability to general music. The Quarterly, 2 (1–2), pp. 59–62. (Reprinted with permission in Visions of Research in Music Education, 16(2), Autumn, 2010). Retrieved from http://www-usr.rider.edu/~vrme.
2. Gordon Edwin Umuzykalnienie niemowląt i małych dzieci. – Wydawnictwo ZamKor Kraków, 1997 – S. 130.
3. *Ewa A.* Zwolińska, Mirosława M. Gawryłkiewicz. Podstawa programowa nauczania muzyki wg teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona. – Bydgoszcz: Kreska 2007 – S. 79.
4. *Gordon E. A Music Learning Theory for Newborn and Young Children, 2003 Edition.* Chicago: GIA Publications, 2003.
5. Gordon E. *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns. – A Contemporary Music Learning Theory, 2012 Edition.* Chicago: GIA Publications, Inc. 2012 – 336.
6. *Taggart, C. C.* (2011). Response to Edwin Gordon's "Early childhood music abuse: Misdeeds and Neglect". http://www-usr.rider.edu/~vrme/v17n1/visions/article5
7. The Gordon Institute for Music Learning (GIML) http://giml.org/

РОЗДІЛ 9

ПРИНЦИПИ ТА МЕТОДИ ЗАГАЛЬНОГО МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПОЛЬЩІ

9.1. Проблеми загального музичного виховання в Польші у кінці XIX на початку XX ст.

Польська система освіти минулого століття опиралася на теоретичні й організаційні положення, що були сформовані теорією і практикою XIX ст. (тоді шкільництво досягнуло високого рівня і становило надзвичайно важливий чинник у розвитку європейської цивілізації), з яким у післявоєнні роки було зроблено "косметичний ремонт" соціалістичного зразка. Основною причиною незадоволення польської громадськості діяльністю навчальних закладів різного типу став той факт, що в освіті панували старі схеми мислення, хоча з часу формування її програмно-організаційних принципів цивілізація досягла кардинальних зрушень у кожній галузі, а особливо в педагогіці, дидактиці, психології тощо. Тому в багатьох країнах, у тім числі і в Польщі, тривають постійні дискусії щодо реформування освітянських систем відповідно до гуманістичних та інформаційних устремлінь нового тисячоліття.

Апріорне твердження про особливе місце в освіті майбутнього мистецьких дисциплін (у тім числі й музики) з їхнім неоціненим морально-естетичним виховним потенціалом стикається з переконаністю адептів комп'ютерних технологій в непотрібності цих навчальних предметів у зреформованій школі. Крім того, на пересічну думку, з метою економії доцільніше звузити музичне виховання, ніж математику, а чи не найдорожчу професійно-педагогічну підготовку – підготовку вчителя музики – можна скоротити або у спрощеному вигляді сумістити з іншими спеціальностями. Хоча не можна не враховувати запитів прийдешнього, інформаційного суспільства (деякі дослідники пророкують заміну уроків образотворчого мистецтва і музики

на заняття з комп'ютерної графіки та композиції), позитивний вплив на особистість елементарного музикування чи відтворення краси рідного краю за допомогою олівців і фарби неможливо нічим замінити. На наш погляд, вирішенню цих проблем може сприяти аналіз еволюційних процесів і висвітлення позитивних тенденцій у музичній шкільній освіті найближчого українського сусіда – Польщі.

Результати аналізу науково-методичної думки польських музикантів-педагогів у 20–30-ті роки минулого століття свідчать, що найпоширенішим був підхід до навчання музики (до речі, задекларований шкільними програмами) як до навчання співу. Назвемо прізвища авторів методичної праці "Методика навчання співу в загальноосвітніх школах" – Юлія Барановська-Борова та Ядвіга Вєржбіньська, а також Кароль Хлавічка та Петро-Машиньський. Він уклав посібник („*Polski śpiewnik: Podręcznik do nauki szkolnej śpiewu zbiorowego wraz z teorią"*), до якого поряд із традиційним теоретичним матеріалом і методичними рекомендаціями для вчителя вперше підібрали вдалий пісенний репертуар. Зауважимо, що посібник використовували у навчальному процесі середніх шкіл різних типів, випускники яких мали право обирати вчительську професію.

Інша група педагогів-музикантів розуміла, що треба виходити за межі співу, щоб розвинути загальну музикальність. У цьому сенсі як найоригінальнішу назвемо концепцію "омузичування" Стефана Висоцького. Третій напрям музично-педагогічної думки того часу полягав у розгляді музики як необхідної складової гуманістичної (естетичної) освіти майбутніх учителів.

Теоретична і методична думка польських музикантів-педагогів розвивалась на підставі психологічного підходу до розвитку особистості, де музиці відводилась значна роль (Станіслав Добровольський, Пауліна Лоебльова та ін.). Зазначимо, що такі видатні особистості, як Казуро, Йотейко, Щепановська акумулювали різні підходи, вбачаючи в музичному вихованні та музично-педагогічній підготовці вчителів психолого-педагогічні й соціально-виховні аспекти, а також художньо-естетичні.

У Польщі міжвоєнної доби підхід до навчання музики як до *навчання співу* був офіційно закріплений в інструкціях для шкільних учителів і опирався на універсальність людського голосу, який називали найстарішим і найдоступнішим, абсолютно загальним музичним інструментом, одностайно визначаючи його як базовий засіб музичного виховання, що відрізняється безпосередністю експресії, інтенсивним естетичним переживанням прекрасного, а у хоровому варіанті ще й виховує почуття спільноти.

Співочі товариства виникли у Познанському Князівстві ще в першій половині XIX ст., а в наступні п'ятдесят років активно розвивались у Сілезії та Малопольщі. За часів поділу Польщі хори співочих товариств були протестом проти чужої культури, осередком плекання польської музики та поезії, і на-

віть більше – рідної мови. Після проголошення незалежної держави в 1924 р. утворилось централізоване Об'єднання співочих колективів (*Zjednoczenie Zespolów Śpiewaczych*), яке підтримувало патріотичні й культуротворчі традиції діяльності польського хорового руху; організовувало з'їзди та свята пісні, серйозно впливаючи на відчуття важливості такої форми контакту з музичним мистецтвом; мало свої друковані органи "Музичний огляд" (*"Przegląd Muzyczny"*) в Познані та "Співак" (*"Śpiewak"*) у Сілезії.

Боротьба концептуальних підходів до навчання музики у загальноосвітній і професійно-педагогічній школі описана в науково-педагогічній літературі двадцятих років, передусім у дискусіях щодо термінів "наука музики", "сольфеджіо", "формування слуху", "розвиток музичності", "музикування". Під "наукою музики" найчастіше розуміли правила співу, пов'язані з нотним записом, елементарною теорією музики, а також комплекс слухових і ритмічних вправ. Термін "сольфеджіо" трактували як читання голосом нотного тексту. Під впливом тогочасних тенденцій розвитку, головно концепції сольфеджіо Еміля Жак–Далькроза, семантичне поле цього поняття розширювалось і, зрештою, термін був замінений на "культивування слуху". Розглянемо цей процес детальніше.

У тридцяті роки видатні діячі музичної педагогіки Польщі почали адаптувати західноєвропейські системи та концепції музичного виховання. Ілюстрацією може бути цикл статей Ф. Щепановської щодо методики розвитку слуху Жак–Далькроза, надрукований в 1929–1932 рр. у часописі "Музика в школі". У статті "Метода Жак–Далькроза і культивування слуху" (вийшла у сьомому номері "Музики в школі" за 1932 рік) Флора Щепановська обґрунтувала використання німецького терміна "*Gehörbildung*" (освіта слуху, формування слуху), який переклала польською як *"kształcenie słuchu"* (виховання, формування, розвиток, удосконалення, "освічування", культивування слуху) замість "сольфеджіо". Ця термінологічна заміна підсумовувала теоретичні й методичні новації у музичному вихованні школярів і музично-педагогічній підготовці вчителів, коли вміння співати по нотах із базового ставало допоміжним, а на перший план вийшло формування музичного мислення, де головною операційною одиницею стало музично-слухове уявлення. Свою концепцію розвитку музичного слуху Щепановська побудувала на системі Далькроза, річні курси якого закінчила в Гелерау 1911 р.

Методика викладання сольфеджіо, яку Т. Йотейко апробував на Канікулярних курсах для вчителів, була його адаптацією французької цифрової методи. Аналіз статей педагога на сторінках другого та шостого номерів "Музики в школі", а також "Нового підручника до науки музики в загальноосвітніх школах" у шести частинах засвідчує, що Т. Йотейко користувався цифровою методою головно на початковому етапі, ще до вивчення тра-

диційного нотного запису. Замість нот на п'яти лінійках використовували цифри й спеціальні ритмічні позначки; арабськими цифрами позначали ступені мажорного ладу, а римськими – мінорного.

Друга частина "Нового підручника" з підзаголовком "Музична стилістика та синтаксис" була призначена для старших класів гімназій і вчительських семінарій. Різні сольфеджовані вправи опиралися на цифрову методику та релятив, наголошуючи на важливості розвитку ладового слуху. Музичні диктанти було розподілено на фонетичні, фонопластичні (звуки подають на спеціальній таблиці) та ритмічні. У цій частині був ґрунтовний музично-теоретичний матеріал (гами, тризвуки, хроматизми, інтервали, модуляції), базові відомості щодо музичних форм і гармонії. Музичний репертуар охоплював фрагменти творів XVIII–XIX ст. в одно-, дво- і триголосній обробці, зручній для вокального виконання.

Кароль Хлавічка адаптував англійську методу розвитку ладового слуху Tonic-Solfa, на підставі якої в цей самий час в Угорщині створював свою систему співочого виховання Золтан Кодай. Хлавічка поєднав основні елементи англійської методи (сольмізація, фоноґестика, ладове відчуття *dur-mol*, застосування ритмоскладів у ритмічних вправах) з власними методичними здобутками. Він вдало підібрав репертуар – польські народні пісні, систематизував матеріал за ступенем складності, запровадив елементи двоголосного співу й канон уже на початковому етапі. Свою концепцію К. Хлавічка виклав у публікаціях, у тім числі в "Англійській методі сольфеджіо" та серії статей, які були надруковані в "Музиці в школі" протягом 1929–1932 років.

Кароль Хлавічка як шкільний інспектор предмета "Спів" турбувався про якість викладання цієї дисципліни у Сілезії. Його підручник "Польське сольфеджіо" в чотирьох частинах був дуже популярним.

У міжвоєнне двадцятиліття теоретична та методична думка видатних польських діячів музичної освіти була різноманітною й плідною. Стефан Висоцький, як і більшість тогочасних педагогів-новаторів, у своїх інноваційних пошуках орієнтувався на систему музично-ритмічного виховання Жак-Далькроза. Свої теоретичні ідеї Висоцький реалізовував на практиці у *Школі "омузичування"*. Стефан Висоцький звертав особливу увагу на розвиток музичного мислення. На його думку, саме "розуміння–переживання" музики активно впливає на формування загальної культури особистості, а інтелектуальне сприймання музичних творів, специфічні естетично-музичні відчуття, піднесена радість спілкування з музикою є важливим елементом досвіду людини.

С. Висоцький розробив систему початкового навчання сольфеджіо, яку назвав "польською методою", оскільки його варіант фоноґестики передбачав спів ступенів ладу відповідно до перших букв їхнього цифрового

позначення – один, два, три, чотири тощо – польською мовою[1]. Ознайомлення з нотним записом розпочиналося не з п'ятилінійного нотного стану, а з чотирилінійного, акордового (тризвук з подвоєною в октаву примою). Хоча "польська метода сольфеджіо" Стефана Висоцького відіграла певну роль у розвитку музичного виховання Польщі, вона не була широко запроваджена у шкільну практику. Її використовували тільки випускники Школи Висоцького, які після отримання вчительських прав викладали спів у загальноосвітніх школах. На думку Марії Пшиходзінської, надзвичайна ефективність використання запису нот на чотирьох "акордових" лінійках щодо формування ладогармонічного слуху учнів на початковому етапі нівелювалася внаслідок труднощів переходу до п'ятилінійної системи, а "польські звукосклади", які заміняли сольмізацію, були вокально незручними.

Методика сольфеджіо не була єдиним досягненням Тадеуша Йотейка, який декларував необхідність розвитку загальної музикальності учнів. Результати аналізу науково-методичної спадщини та цього видатного діяча польської освіти та хорового мистецтва засвідчують його новаторські устремління. Незважаючи на те, що сам був хормейстером, автором хорових творів і методичних посібників для диригентів, Т. Йотейко заперечував поширену серед його сучасників думку щодо мети діяльності вчителів музики, яку традиційно вбачали у підготовці учнів до співу в костельних або аматорських хорах.

Тадеуш Йотейко – чи не вперше в історії музичного виховання – визнав, що треба формувати *загальну музичну вразливість учнів*, ознайомлюючи їх з музичними шедеврами. Він вважав, що музична людина не мусить ані грати, ані співати, натомість повинна мати розвинене музичне сприймання, вміти інтелектуально й емоційно переживати музично-естетичні цінності. Цього можна досягнути через розвиток слуху і методичне вивчення музичних творів. Звертаючись до вчителів музики, зазначав: "Давайте залишимо виконавське мистецтво артистам, які себе йому спеціально присвячують, а зі шкільної молоді будемо готувати пристойних слухачів, і тоді ролі будуть розподілені раціонально, а загальноосвітня школа виконає свої завдання". На жаль, Т. Йотейко вистачило сміливості тільки декларувати важливість розвитку музикальності. У його методиці багато часу відведено засвоєнню теоретичних відомостей, що значно випереджувало формування емоційно-оцінного ставлення до музичних творів.

[1] Польський рахунок "jeden, dwa, trzy, cztery..." став основою звукоскладів "йєн-ва-точе-па-ше-сє"

Т. Йотейко, Ю. Барановська-Борова, С. Висоцький, Ю. Рейс, Б. Рутковський створили також оригінальні концепції слухання музики як важливої складової *естетичного виховання* та розвитку загальної музичної культури школярів і майбутніх учителів. За ініціативою педагогів-музикантів перші ***музичні аудиції*** (від лат. *audio* – слухаю) – публічні концерти – було організовано 1925 р. у Варшаві та Кракові, а потім і в Катовіцах. На сторінках журналу "Музики в школі" постійно велась дискусія щодо переваги різних форм музичної аудиції – слухання "живої" музики в концертних залах, аудиції співу та гри викладача (іноді й учнів) на уроках у школі, спеціальні передачі Польського радіо.

Концепція музичних аудицій Ю.Рейса була зрілішою, ніж подібні погляди Ю. Барановської-Борови, відрізнялася від концепції Висоцького (наприклад, тим, що ключовим моментом був, як пізніше у Д. Кабалевського, тематизм лекцій), але була не так детально розроблена, як у Т. Йотейко.

Концепцію музичних аудицій Рутковського можна назвати артистичною. Віртуоз-органіст, талановитий педагог, редактор музичних періодичних видань, Б. Рутковський цікавився й підготовкою вчителів. Він ввів до програми Канікулярного музичного вогнища (1928) при Кременецькому ліцеї додатковий предмет "Енциклопедія музики", в межах якого організовували прослуховування грамофонних записів музичних шедеврів. Крім того, педагогічну діяльність Б. Рутковський закріпив циклом науково-методичних публікацій, які під назвою "Проблеми омузичування суспільства" ("*Z zagadnień umuzykalnienia społeczeństwa*") у тридцяті роки вийшла в часописі "Життя Кременецьке".

У міжвоєнне двадцятиліття формувались концептуальні погляди науковців щодо ролі музики у вихованні та *психофізичному розвитку* особистості. С. Добровольський, директор Вищих педагогічних студій (*Wyższe Studia Pedagogsczne*) у Варшаві та один із керівників Канікулярного музичного вогнища у Кременці, зауважили, що поміж інших видів мистецтв тільки музика здатна впливати на розвиток психіки в цілому, а також на соціалізацію індивіда. Ю. Барановська-Борова, яка ще спочатку XX ст. викладала у Краківській державній учительській семінарії, у своїх публікаціях наголошувала на ролі музики у поглибленні сфери відчуттів і формуванні волі особистості. П. Лоебльова, викладач учительської семінарії у Львові, виявили вплив музики на розвиток психічних процесів, особливо когнітивних, а також на формування у майбутніх учителів позиції "життєвого ідеалізму".

9.2. Післявоєнний період розвитку музичної освіти

Аналіз нормативних документів засвідчує тісну кореляцію програмного змісту музично-педагогічної освіти і навчання музики в загальноосвітніх школах, їхню залежність від перманентного процесу реформування системи освіти Польщі в післявоєнний період. Порівнюючи основні положення навчально-музичних освітянських програм, які були в Польщі в другій половині XX ст., зауважимо, що за цей час загальноосвітня школа зазнала кардинальних структурних і програмних змін.

У перші роки після війни до старих, довоєнних програм співу вносили корективи, які здебільшого полягали в редукції теоретичної частини предмета з позицій економії, браку фахівців, підручників і наукових досліджень. У програмах предмета *співи*, які діяли з 1956 до 1959 р., зміни були незначними.

Серйозним підґрунтям для шкільної музичної освіти були спеціальні друковані видання. З 1957 р. головним стало ініційоване Міністерством освіти і виховання періодичне видання "Спів у школі" (назву запозичили з довоєнного журналу), яке пізніше називалося "Музичне виховання в школі" (*"Wychowanie Muzyczne w Szkole"*). Спочатку журнал виходив 4 рази на рік, а з 1961 р. – 5 разів. Потрібно також згадати щомісячне видання журналу „Музичний порадник" (*"Poradnik Muzyczny"*) – орган Народного музичного інституту в Лодзі.

Польські експериментатори в галузі зінтегрованого художньо-естетичного виховання в післявоєнний період прагнули навчити школярів розуміти слово пов'язане з музикою, інтегрувати малярські та музичні образи, формувати вразливість на гру взаємозв'язків слів (семантики і звучання), музичних звуків, гру, яка становить окрему художню вартість, що не є рівнозначною з поетичним, малярським чи музичним зворушенням.

Усередині 60-х років гроно варшавських учителів вирішило перевірити на практиці постулати теорії зінтегрованого естетичного виховання. Було проведено такі експерименти. В 1965–71 роках Є. Ліпська (E. Lipska), М. Пшеходзінська (M. Przychodzińska) (музика) і А. Трояновська-Качмарська (A. Trojanowska-Kaczmarska) (образотворче мистецтво) організували музично-образотворчі заняття в школі № 122. В 1972–74 роках М. Пшеходзінська (M. Przychodzińska), А. Трояновська-Качмарська (A.Trojanowska-Kaczmarska) і М. Янішевська (M.Janiszewska) досліджували в школі № 164 художню експресію (самовираження) дітей в 1–4 класах. В 1973–74 роках М. Пшеходзінська (M. Przychodzińska) і А. Трояновська-Качмарська (A.Trojanowska-Kaczmarska) провели розвідки в галузі зінтегрованої музично-образотворчої перцепції в школах № 122 і № 125 (5–8 класи). В 1987 р. І. Пішкорек

(J. Piskorek), І. Цибульська (J. Cybulska) провели в 1–3-х класах цикл уроків, на яких слухання музики суміщали з образотворчою діяльністю (експресією) школярів.

На підставі цих експериментальних досліджень було доведено, що в молодших класах на зінтегрованих заняттях мають домінувати експресивні форми (виконавська діяльність). Наприклад, малювання під впливом прослуханих музичних творів засвідчило, що найпростішим завданням для дітей є вираження *позамузичного, програмного змісту* творів, на який натякають такі елементи музики: ритм, динаміка, тембр, мелодична лінія, фактура. Зазначено, що зміст рисунків відповідав особистому відчуттю дітьми домінуючого елемента цього музичного твору, хоча вчитель мав стежити за тим, щоб зміст малюнків (*що* зображено) не дуже відрізнявся від характеру прослуханого твору. Слухаючи твір Р. Палестра (R. Palestra) "Товарний поїзд", музичний образ якого вирізняється тяжкою моторністю, одноманітним, але пружним ритмом, діти малювали ведмедів, які танцюють, машини, які працюють, потяги тощо – така багатозначність не суперечлива загальному змісту (характеру) музики [11, с. 82–83].

Важче було передати засобами малювання *настрій* прослуханої музики. Допускалася вільніша інтерпретація прослуханих творів – від абстрактних малюнків, в яких настрій передавався, наприклад, за допомогою кольору, до малюнків, в яких настрій створювався тематикою. Стало очевидним, що діти вже в ранньому віці можуть відчувати музичну експресію, умовність музичної мови та символіку певних настроїв.

Найскладніше завдання – діти розглядали звукову структуру музичного твору й інтерпретували його в рисунках. Це завдання було, радше, пізнавальним, ніж імпресивним (відтворювальним). Аналітичне слухання музики, виділення і характеристика її окремих елементів (ритму, мелодії, темпу, динаміки, фактури, форми /ABA/) передувало творчій транспозиції музичної мови на малярську. Це могли бути: образотворча інтерпретація музичного метроритму, послідовне (безпосередньо в процесі слухання музичного твору) малювання на папері різнобарвних плям, графічний запис мелодичної лінії тощо [11, с. 84].

Учнівські концепції графічного зображення музичних творів відрізнялися. Було очевидно, що діти виділяють як головно різні елементи цих творів. Результати експериментальних занять свідчать про те, що інтеграція слухання музики з образотворчими завданнями дає змогу дітям молодших класів сприймати досить довгі і складні твори, допомагаючи концентрувати увагу, збільшуючи емоційну напругу, а також формує особистісну творчу позицію [11, с. 85].

Протилежні дослідження – перцепція графічних структур і картин відомих художників, їхня музична інтерпретація – були описані в праці М.

Пшиходзинської і А. Трояновської "Інтеграція образотворчих та музичних занять в процесі формування естетичної культури учнів" (*Integracja zajęć plastycznych i muzycznych w procesie kształcenia kultury estetycznej uczniów*, 1975). Після уважного обстеження графічних елементів (композиції окреслених форм, плям, ліній у просторовій перспективі), а також настроїв, які ці елементи передають завдяки перевазі певних експресивних елементів, наступає їхня звукова інтерпретація – створення на довільно обраних інструментах звукових композицій. Такі пропедевтичні вправи передували укладанню звукових композицій до абстрактних образів. Звукові композиції найчастіше виконували учні у груповій формі, оскільки вона подобалася дітям найбільше. Таке виконання нагадувало інтерпретацію алеаторичної музики з графічних партитур.

Не менш цікавими та пізнавально плідними були розмови з учнями про те, як статичні елементи образотворчого мистецтва, що існують у просторі, перекласти на динамічну мову музики, яка існує в часі: чи виконувати всі елементи разом, чи окремо, які найперше, а які потім. Крім того визначали: що є найважливішим в картині, як музично інтерпретувати, що менше важливо, на яких інструментах виконувати крапки, плями, лінії різних барв, форм, фактури тощо. Дослідники зазначали, що такі заняття були дуже цікавими для дітей, які не тільки не боялися напруженої розумової праці, а й виконували її з ентузіазмом.

Інша експериментальна програма стосувалася зінтегрованої художньої експресії школярів 1–4-х класів [9, с. 199–233]. Ідея і програма експерименту мала різні джерела. Перше – і досі жива традиція "нового виховання", яка експонувала спонтанну активність дітей і художню експресію. Друге джерело – це теорія і практика естетичного виховання, яку представляли педагоги з кола В. Ловенфельда та К. Орфа, які шукали модель такого виховання у природних інтересах і поведінці дітей. У вправах, які формували досвід учнів в галузі зінтегрованої експресії, музична творчість дітей найчастіше поєднувалася з рисунками, їхньою власною поезією або імпровізованими драматичним сценками.

Для учнів середніх і старших класів М. Пшиходзінська запропонувала цикл занять з одночасної перцепції тематично підібраних творів – музичних, образотворчих і літературних. На цих заняттях демонстрували різні види мистецтва, тобто – різні засоби виразності, які допомагають передавати подібні або тотожні думки, ідеї, переживання, зворушення. Теми були присвячені епохам чи стилям, наприклад, бароко, романтизм чи реалізм, імпресіонізм чи експресіонізм в музиці, образотворчому мистецтві чи літературі. Суттєві для цієї епохи думки, щиросердні відкриття, художні умовності (конвенції) демонстрували у вибраних творах різних видів мистецтва. Учні пізнавали не тільки твори, а й їхній генезис, подібні або відмінні життєві

позиції митців стосовно історичних подій. Такі заняття можуть допомагати вивчати окремі проблеми, загальні для всіх видів мистецтва. Наведемо приклади тем таких циклів: "Генеза мистецтва", "Функції мистецтва давнього та сучасного", "Мистецтво як досвід пізнання", "Мистецтво як вираження почуттів", "Роль традиції в сучасному мистецтві", "Народність і національність у мистецтві", "Спільні та розбіжні риси мов різних галузей мистецтва", "Тематичні інспірації (натхнення) в мистецтві" тощо [9, с. 227].

9.3 Структурні зміни у шкільній освіті другої половини XX ст.

Перші роки після Другої світової війни були для музики в польських школах часами великої кризи з огляду на брак кваліфікованих педагогічних кадрів. Тоді ще зберігалася довоєнна структура освіти: семирічна загальна школа, чотирикласна гімназія та двокласний ліцей. У 1–5 класах було по 2 години співів на тиждень. З 1948/49 навчального року до 1961р. у Польщі запровадили – двоступеневу загальну освіту (11 класів), де уроки співу проводили у всіх класах основної семирічної школи один раз на тиждень [7, с. 5].

Внаслідок шкільної реформи 1961 р. у семирічна базова загальноосвітня школа в Польщі стала восьмирічною, а на заміну середній школі прийшов ліцей. У нових програмах "Музичне виховання" (1962, 1967) було запропоновано новації, проте кадрова проблема (педагогічні ліцеї і вчительські курси готували учителів музики з недостатньо високою кваліфікацією) і слабка матеріальна база шкіл не дали змоги реалізувати їх в повному обсязі.

У 1977 році було зроблено спробу впровадити десятирічну середню школу, коли назву предмета *музичне виховання* змінили на *музика.* Наступна програма (1983) відображала актуальні педагогічні тенденції. Зважаючи на різний рівень музичних здібностей школярів, зміст предмета поділили на обов'язковий для всіх і додатковий для обдарованих осіб. Крім того в програмі врівноважувались експресивні (такі, що дозволяють учням активно самовиражатися) та перцепційні форми діяльності [6, с. 25–26].

9.4. Програмний зміст музичного виховання школярів у другій половині XX ст.

Порівнюючи основні положення навчально-музичних освітянських програм, які діяли в Польщі в другій половині XX ст., зауважимо, що за цей час загальноосвітня школа зазнала кардинальних структурних і програмних змін. Спочатку (в перші роки після війни) вносили корективи до старих,

довоєнних програм *співу*, які (корективи) здебільшого полягали в редукції (скороченні) теоретичної частини предмета з позицій економії, браку фахівців, підручників і наукових досліджень. Тільки у програмі 1950 р. було внесено зміни, хоча тенденція до редукції змісту навчання зберігалася.

У програмах предмета *спів*, які діяли з 1956 до 1959 р. зміни були незначними. Хоча було впроваджене загальне музичне навчання, проте вони не враховували низький рівень розвитку музичних здібностей школярів, а умови їхньої реалізації не сприяли одержанню позитивних результатів. Пісні, які були основним навчальним матеріалом, підбирали з ідеологічних позицій, а слухання музики перебувало на маргінесі навчально-виховного процесу. Підібрані вправи були нецікавими, а спосіб навчання співу малоефективний.

Тенденція постійного скорочення навчальних годин предмета *спів*, брак кваліфікованих учителів (навіть припинили готувати) – все це породжувало сумніви щодо концепції цієї шкільної дисципліни, непокоїло музичну громадськість. У 1950–1962 роках музичні організації – *Спілка польських композиторів* (Związek Kompozytorów Polskich) і *Товариство музикантів-артистів* (Stowarzyszenie Polskich Artystów Muzuków) – зверталися до освітянської влади щодо необхідності підвищення рівня навчання *співу* в школі. Виявили серйозну диспропорцію між високим рівнем польської професійної музики та незначною роллю школи в загальному музичному вихованні молодого покоління. Різним формам музичного життя країни загрожувало зубожіння в зв'язку з різким зменшенням слухацької аудиторії і занепадом музичної культури [5, с. 77–79].

Нові надії на поліпшення ситуації покладали на реорганізацію шкільної освіти – восьмирічної основної школи. Програми 1962–1963 років сприяли формуванню концепції предмета – *музичне виховання*, що розширювало сферу впливу музики на особистість, було виразом усвідомлення виховних функцій предмета. Було також уточнено цілі навчання, а зміст програм свідчив про вагомість музичної літератури та науки слухання музики. Крім того, школи отримали ретельно підібрані фонотеки з шедеврами світової музичної культури.

Програми 1962–1963 років були значним кроком у розвитку польської концепції музичного виховання в школі. Крім традиційного співу, ці програми містили такі інновації; стимулювання музичної творчості школярів, основи гри на інструментах, елементи музичної імпровізації, колективне музикування. Серед негативних моментів варто назвати змістове перевантаження, брак інтеграції. Окремі форми музичної діяльності не слугували спільній реалізації визначених цілей, а були випадковим зібранням.

У 1977 р. в рамках структурної реформи школи впровадили справді новаторську програму предмета *музика*, укладена від 1-го до 10-го класу (в 9–10 класах факультатив) за принципом концентричності. Вчителю давали

певну творчу свободу в реалізації програмного змісту, наголошувалось на значенні спеціально організованих циклів теле- та радіопередач, на посередництві школи в контактах молоді з "живою" музикою. Зазначалось, що треба інтегрувати *музику* з іншими навчальними предметами, не тільки з естетичними – польська мова, історія, образотворче мистецтво, географія [9, 223–224]. Здавалося, що доля цієї програми буде більш вдалою, оскільки головною причиною невдач попередніх реформ було те, що програми удосконалювали за рахунок постійного додавання нового змісту. Проте незабаром Польщу очікували революційні зміни.

У Польщі 90-ті роки були щедрими не тільки на численні політично-економічні переміни, а й освітянські. У Варшаві (1992) було затверджено проект "рамкового" навчального плану [12], який докладно описано кількість обов'язкових предметів, вибір, який міністр національної освіти залишив школам для опрацювання власних навчальних планів, а також вибір, який школа має залишити для учнів. В історії загальної освіти Польщі вперше учням надали змогу вибирати факультативні предмети.

Наприкінці 1994 р. шкільне та педагогічне видавництва виступили з ініціативою опрацювати нові, авторські програми музичного виховання для загальноосвітніх шкіл, які б опиралися на єдині нормативні основи, обов'язкові для всіх розробників. Вочевидь такі програми могли створювати тільки вчителі з серйозною психолого-педагогічною, науково-методичною та спеціальною музичною підготовкою.

Згідно з положенням "рамкового" навчального плану, який прийняли у Варшаві на початку 90-х років минулого століття, програмний зміст загального музичного виховання мав корелювати з іншими предметами, ознайомлювати учнів із музичними шедеврами – вітчизняними та зарубіжними, зобов'язував вчителя впроваджувати різні методи та форми організації музичних занять, бути "відкритим до інтересів учнів". Предмет *музика* має формувати в учнів творче ставлення до себе і світу, розвивати в них загальну чутливість, музикальність і музичні інтереси, мінімальні музичні вміння, які трактували як давати змогу "брати активну участь в культурі".

У середині 90-х років за створення нових програм, що трактувалися як авторські, хоча й розробляли з урахуванням загальних обов'язкових програмних основ (рамкових планів), узялася група педагогів під керівництвом М. Пшиходзінської. Було видано три Програми – для основної школи (1–8 класи), для середньої школи (загальноосвітні ліцеї і за бажанням директорів – технікуми та професійні ліцеї) для гімназій.

Програма предмета *музика* для основної школи продовжувала польські традиції музичного виховання, які розвинули сучасні дослідники, і мала в розділі "Зміст навчання" три підрозділи, які відрізнялися за характером і чітко окресленими дидактичними цілями: 1) розвиток музичної експресії

(виконавство, вираження свого внутрішнього світу); 2) розвиток музичної уяви учнів і формування спеціальних умінь; 3) розвиток перцепції (музичного сприймання) та накопичення музичних переживань. У цих підрозділах було детально розроблено навчальний матеріал, організований за принципами концентричності та поступового ускладнення.

У 4–6 класах увагу учнів зосереджують на засвоєнні цінностей класичної та народної музики, а також музики відпочинку, постійно порівнюючи.

Головна форма контакту молодших школярів з музикою – гра на дитячих музичних інструментах, де школи закуповують інструменти для елементарного музикування Орфа, за допомогою яких можна, крім метроритмічного супроводу, правдоподібно відтворювати звукову картину світу. Інструменти Орфа можна було використовувати практично у всіх формах роботи, і особливо під час слухання музики.

Отже, ті самі центральні музичні проблеми (десять так званих тематичних ліній) послідовно, від 1-го до 8-го класу опрацьовували на матеріалі, підібраному з урахуванням можливостей учнів.

Продовженням Програми "Музика" для основних шкіл стала створена в 1997 р. і видана в 1998 р. програма "Музика" для середньої школи. У ній матеріал з історії музики і музичної літератури поділено на сім тематичних блоків, де музику трактують як культурну духовну спадщину, наголошуючи на її художній цінності і соціальній функції, специфіку та спорідненість з іншими видами мистецтва в контексті всієї історії розвитку людства. Зі старшими школярами музику вивчають у ширшому контексті – як сферу духовної культури людства. Музика осмислюється як символічна мова почуттів і мислення у співвідношенні з естетичною категорією прекрасного, як символічний вираз духу епохи в контексті різних культур та інших видів мистецтва. На цьому етапі, щоб підвищити ефективність навчального процесу, Пшиходзінська рекомендувала активніше використовувати мультимедійні засоби. Особливу увагу авторка приділяла розбудові музичного репертуару, внесенню до нього найкращих зразків сучасної молодіжної субкультури.

Наголосимо, що в Програмі для середньої школи найбільше місця займали методичні розробки окремих тем, поданих як зразки, що стимулюють педагогічну творчість, оскільки за новими програмами вчителю було надано право протягом року опрацьовувати з учнями теми в довільній кількості, обсязі та черговості.

Видавництво "WSiP" 1999 р. видало наступну програму М. Пшиходзінської та Б. Смоленської-Зелінської – для трирічних гімназій, на якій стояла позначка "Реформа". Як і в попередніх програмах, пропонували приклади методичного розв'язання окремих тем. Проте у зв'язку з реформою освіти, яка розпочалася на рубежі нового тисячоліття (1999), виникла потреба інтегрувати зміст предметів *музика* і *образотворче мистецтво* в рамках нової

дисципліни *мистецтво*, так само й з іншими шкільними предметами (рідною та іноземними мовами, історією, географією тощо), а також включити музику до циклів занять з предметів, які пов'язані з реалізацією положення реформи про так звані освітянські стежки. Саме тому в програмі "Музика" для гімназій з'явився пункт "Музична тематика в освітянських стежках", в якому подано приклади включення музики до цих стежок.

Впровадження з 1 вересня 1999 р. зінтегрованого навчання у початковій школі призвело до вибуху "програмотворчості". Тільки за рік міністерство національної освіти затвердило 29 програм для 1-3 класів основної школи. На думку Мирослава Грусєвіча, надалі потрібно з більшою пильністю стежити за якістю нових програм і підручників [2, с. 78].

Стає очевидним, що в післявоєнній соціалістичній Польщі – цей період завершився, коли на порозі 90-х років РП (*Rzeczpospolita Polska)* стала на шлях демократичних перетворень – загальноосвітня школа постійно перебувала у структурних і програмних реформах, які в освітянському середовищі не вважали вдалими. Жодна з тих реформ не була реалізована повністю і видавалось, що школа весь час працює тимчасово. В останнє десятиліття темпи перемін ще збільшились, і, на наш погляд, польську школу від безладдя врятувала інерція вчителів, які не поспішали реалізовувати нові рекомендації в повному обсязі і працювали за апробованими методиками.

Наприкінці XX ст. у Польщі все частіше лунала критика ефективності загальної музичної освіти, яка констатувала зростаючу тенденцію "музичної глухоти" молодого покоління. Наголошувалось, що музичне виховання в школі відійшло на другий план, незважаючи на незамінну роль цього предмета в цілісному розвитку особистості, а також на його загальновизнані терапевтичні властивості, які постійно підтверджують офіційні польські наукові дослідження. Проте піввікова історична ретроспектива спонукає до детальніших висновків. Взаємопов'язаний аналіз еволюції музично-педагогічної освіти та шкільних програм музичного виховання в Польщі у другій половині XX ст. дав змогу виявити такі закономірні тенденції розвитку:

- від спроб підігнати під радянські стандарти всю освітянську систему Польщі до акумуляції кращого світового педагогічного досвіду, особливо в сфері музичного виховання;
- від перших формальних нормативних вимог до надання вчителю музики творчої свободи в реалізації програмного змісту;
- від *співу* через збагачення навчальних програм різними видами музичної діяльності до впровадження *освітянських стежок* та інтегрованого предмета *мистецтво;*
- від дворічних вчительських курсів з додатковою музичною спеціалізацією до окремих Інститутів музики в рамках університетів, в яких готують вчителів-дослідників з науковим ступенем магістра, здатних розробляти авторські програми.

9.5. Європейські концепції музичного виховання

На рубежі третього тисячоліття терени світової музичної педагогіки стали об'єктом ретельних і різних наукових розвідок. Якщо розглядати появу нових концепцій музичного виховання на тлі загальнопедагогічних теорій, то найбільш плідними можна вважати дві основні течії педагогіки ХХ ст. – "педагогіку культури" і "нове виховання". "Педагогічна культура" – підкреслює значення присвоєння особистістю багатовікової культурної спадщини, а "нове виховання" – це джерело "педагогіки вільної експресії", яка виділяє роль художньої діяльності у розвитку особистості.

Концепції естетичної освіти, беручи свої початки в традиціях європейського гуманізму, маючи своє коріння в постулатах педагогіки вільної експресії, а також педагогіки культури, інтенсивно розроблялись та поглиблювались в багатьох країнах. Вони стали для музичної педагогіки, яка шукувала різні можливості та форми, які б допомагали зробити серйозну музику доступнішою, збільшити її роль у процесах освіти дітей і молоді, вихідним пунктом для розв'язання теоретичних та програмних питань. Властива для педагогів естетичного виховання глибока схвильованість долею людини та культури, віра в можливості мистецтва як багатостороннього чинника збагачення можливостей особистості та визволення її творчого потенціалу, своєрідного оновлення та врятування людства, схиляла до поглибленої рефлексії, а також переорієнтації способу мислення. Те, що для традиційної музичної педагогіки було найістотнішою і недосяжною метою, а саме розвиток музичних знань і вмінь (особливо виконавських), з позицій естетичного виховання могло бути спостережене в дещо іншій перспективі. Музика уявлялася не тільки метою, а й засобом збагачення людини, виявляли глибокий сенс і давала змогу апелювати до сфери людських почуттів та емоцій, ставала поштовхом до набуття нового естетичного досвіду, що допомагало глибше розуміти себе та світу, зрештою, активізувало уяву та творчій потенціал.

На сторінках *Квартальника польської секції ISME* C. Khittl, окреслив сферу "інтересів" музичної педагогіки. Вона, на його думку, має забезпечити "передачу різнорідного музичного досвіду, що цілісно охоплює людину з усіма її когнітивними механізмами, емоційно-афективною і моторною готовністю", а особливо зробити можливою "активізацію креативно-артистичного потенціалу, який би без музично-педагогічної інтервенції зостався б нерозкритим" [2, с. 67]. Автор наголошував, що "люди зустрічаються в музиці не тільки з музикою, але й постійно з собою новим. Музика стає таким чином способом "гуманізації", медіумом самопізнання та само-

розвитку…. Цей антропологічний вимір збільшує значення та відповідальність музично-педагогічної діяльності у суспільстві як сьогоднішнім, так і майбутнім" [2, с. 68].

Сучасні концепції музичного виховання виникли не на порожньому місці. Звернемо наші погляди до постатей творців найвидатніших музично-педагогічних систем ХХ ст., які впливають на шкільну художньо-естетичну освіту нового, третього тисячоліття. Перший із цих "стовпів" – Еміль Жак-Далькроз (Швейцарія). В його діяльності щасливо поєдналися ідеї педагогіки Нового виховання з геніальним інстинктом музиканта та педагога. До системи музичного виховання Ж. Далькроза входили ритміка з пластикою (саме цей елемент системи зазвичай використовували інші автори, створюючи нові концепції музичного виховання), а також сольфеджіо та імпровізація. Ритміка мала формувати у дітей інтелектуальні здібності (концентрації уваги, швидкості реакції, спостережливості, процесів аналізу та порівняння, уяви, творчої готовності) і найважливіше – музикальності (тобто вразливості на ритм, фразування, динаміку, агогіку), а також переживання ритму в інших видах мистецтва.

На тлі музично-освітянського життя Європи ХХ ст. чітко вирізняються також постаті З. Кодая, К. Орфа та Дмитра Кабалевського. Всі вони були видатними композиторами та педагогами, створили свої науково-методичні центри, в яких і сьогодні проводиться інтенсивна робота над втіленням ідей музично-естетичного виховання, які були закладені фундаторами цих центрів. З одного боку, системи музичного виховання цих авторів мали спільну мету – творчий музично-естетичний розвиток дітей і молоді. З іншого – системи музичного виховання З. Кодая, К. Орфа та Д. Кабалевського відрізнялися: спиралися на традиції певного національного фольклору (угорського, німецького, російського); мали власні системотворчі елементи (спів – у З. Кодая, елементарне музикування – у К. Орфа, слухання музики – у Д. Кабалевського).

В останній чверті ХХ ст. у багатьох західноєвропейських країнах (Голландії, Швеції, Німеччині, Великій Британії тощо) зародились національні концепції музичного виховання.

Сучасні концепції музичного виховання в більшій чи меншій мірі звернені до головних положень і постулатів прогресивної педагогіки, яка акцентувала на креативності навчання, на використанні на музичних заняттях різних форм діяльності (гри на інструментах, співів, рухів під музику). Високим ступенем узагальнення та зрілості вирізняється польська концепція музичного виховання М. Пшиходзінської. Вперше ця концепція вийшла в 1979 р. у праці *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność (Польські концепції загального музичного виховання. Традиції –*

сучасність). Згодом ці постулати доопрацювали. Найдетальніше польська концепція музичного виховання викладена у книжці W*ychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju – (Музичне виховання – ідеї, зміст, напрями розвитку* 1989). Основу цієї концепції становлять три постулати: сучасність, плюралізм і національний характер.

Сучасність концепції означає, що вона опирається на класичні системи музичного виховання (головно Орфа, Кодая, Далькроза) і перевірена експериментально. Означає це також програмну відкритість концепції на новий досвід (який походить зі сфер практичної реалізації та теоретичних та експериментальних досліджень), що може надати їй суттєві імпульси щодо подальшого вдосконалення. **Плюралізм** – це акцентування потреби використання в дидактичному процесі різних цілей, змісту (в царині музичного репертуару має бути музика артистична, що презентує цінності найвищого гатунку, та народна музика, а також популярна – дитяча, елементарна; в галузі музичних знань йдеться про належне представництво того змісту, який полегшує розуміння музики як інтегрального складника культури), форм (запропоновані такі форми, як: спів, гра на інструментах, рух із музикою та слухання музики) чи методів музичного навчання (кожному вчителю їх треба підбирати індивідуально залежно від потреб чи особистих преференцій). Варто погодитись з авторкою, що плюралістичний предмет формує виконавську майстерність, і музичну вразливість, і гуманістичну культуру школярів.

Національний характер – це посилання у ній на польські традиції музичного виховання, сформовані між двома світовими війнами зусиллями таких педагогів: як Т. Йотейко (T. Jotejko,) Ш. Висоцький (S.Wysocki), Ш. Казуро (S. Kazuro), П. Машінський (P. Maszyński), Ф. Щепановська (F-Szczepanowska), К. Хлавітська (K. Hławisczka), Й. Барановська-Борова (J. Baranowska-Borowa), Т. Майзнер (T. Mayzner). Суттєве місце в цій концепції займає фольклор і польська національна музика. Ця концепції пов'язана з теорією естетичного виховання, яка створена в польському артистично-інтелектуальному середовищі – Ш. Осовський (S. Ossowski), Ш. Шуман (S. Szuman), Б. Суходольський (B. Suchodolski), І. Войнар (I. Wojnar) тощо.

Кінець минулого століття позначився інтенсивними пошуками шляхів модернізації вищої педагогічної освіти, постійними структурними та програмними змінами, які були тісно пов'язані з новими вимогами до підготовки вчителів, здатних провести шкільну реформу. Підсумком цих довготривалих науково-педагогічних пошуків стала публікація *Проекту реформи системи освіти.* Згідно з Постановою уряду від 8 січня 1999 р. про впровадження шкільної реформи вона розпочалася в Польщі з 1 вересня 1999 р. Нова структура системи середньої освіти охоплювала три рівні:

шестирічну основну школу, гімназію і понадгімназіальну школу. Крім того, перетворення стосувались підготовки дітей до школи і функціонування вищих навчальних закладів; передбачалось також відкриття відділів аспірантури при інституціях, які мали право надавати науковий ступінь доктора наук. Оскільки в *Проекті* концепція освітньої реформи в Польщі викладена найбільш систематизовано й точно, то варто його розглянути детальніше.

В останній рік минулого століття *основна школа* (1–6 класи) запрацювала під гаслом *активність*. Згідно з *Проектом* на першому ступені освіти учні мають усвідомити складність світу та місце людини в природному, соціальному і культурному середовищах. Навчання має бути спрямоване на формування у школярів пізнавального інтересу, здатності досліджувати навколишнє середовище вміння самовиражатися в художній діяльності. На початковому етапі (1–3 класи, навчання зінтегроване) навчальний процес не має розпадатися на окремі предмети, а учням треба засвоювати знання та вміння інтегрованого типу. До змісту музичного навчання входить ознайомлення з тембрами людських голосів, музичних інструментів, а також ритмом і темпом. Молодші школярі співають, грають на інструментах, рухаються під музику, вчаться розрізняти акустичні елементи середовища, слухати музичні твори.

На другому етапі базової освіти (4–6 класи, навчання блокове) подальший розвиток учнів відбувається в межах окремих блоків: гуманістичного (культура і польська мова), суспільно-історичного (історія і суспільство), математичного, природничого та художньо-технічного (*artystyczno-sprawnościowego*), тобто такого, що розвиває музичні й образотворчі здібності), а також вміння користуватися комп'ютером. Крім того, в 4–6-х класах вивчають іноземну мову, фізичне та морально-релігійне виховання.

Ці два етапи охоплюють дітей віком від 7 до 13 років. Навчальний процес в основній школі зосереджується на формуванні в учнів базових умінь, а також виховній роботі, тісно співпрацюючи з батьками. З огляду на завдання, які стоять перед основною школою, вона має бути розташована якнайближче до місця проживання дитини; у цьому разі й батьки можуть мати вирішальний вплив на роботу школи. Шестирічний цикл навчання має завершуватися перевіркою компетенцій учнів, яка не виносить вердикт щодо закінчення основної школи, дає всім учасникам освітнього процесу (учню, його батькам і вчителям) інформацію про досягнення та недоліки, які треба усунути.

Подальше навчання відбувається в ***гімназіях*** – обов'язкових трирічних непрофільних загальноосвітніх школах, в яких під девізом *самостійність* здобуває освіту молодь віком 13–16 років. Гімназисти отримують базові

знання в межах окремих предметів. Мета музичних занять – "поглибити вміння сприймати музику та розвиток музичної активності учнів" .

Крім того, виділено *міжпредметні стежки* (виховання до життя в родині, формування досвіду здорового способу життя, основи цивільної оборони, філософська й екологічна освіта, а також інформаційна культура), які повинні впроваджувати всі вчителі з урахуванням специфічних можливостей окремих дисциплін. Завдання гімназії – виявити здібності та інтереси учня так, щоб, завершивши навчання, він міг зробити свідомий вибір своїх "стежок" в освіті. Цій меті слугує також кінцевий кваліфікаційний екзамен, який визначає профіль ліцею, в якому випускник гімназії може продовжити своє навчання. Отже, 16-річна молода людина, опираючись на результати перевірки професійної спрямованості, робить перший вибір щодо напряму своєї подальшої освіти .

Навчання в трирічному ***профільному ліцеї*** (останній етап шкільної освіти) завершується екзаменом на атестат зрілості. Можна обрати й дворічну широкопрофільну професійну школу. Початок реформи на 3-му освітньому рівні був запланований на середину 2002 р. Завдання реформи було визначено так: створення умов для реалізації життєвих планів учнів і розвиток їх інтересів в обраній сфері знань; сприяння розвитку самостійного критичного мислення й рефлексії відповідно до власної ієрархії цінностей; розвиток творчості й активності в різних сферах мистецтва, науки, техніки і спорту, а також формування інноваційних позицій стосовно світу .

У кожному з профілів виділено блоки обов'язкових і додаткових предметів. Зі змісту дисциплін першого блоку треба вибрати обов'язкову для всіх учнів частину екзамену на атестат зрілості. Варіативну частину цього екзамену складають на основі програм предметів другого блоку, з якого кожен випускник має право довільно вибрати будь-яку дисципліну. Такий екзамен на *матуару* (атестат зрілості) стає одночасно підставою для прийняття у вищу школу. Вищим навчальним закладам не треба організовувати екзамен, який би дублював екзамен на атестат зрілості, натомість вони можуть організовувати перевірку спеціальних здібностей і практичних умінь (педагогічних і художніх здібностей, фізичної вправності).

Відповідно до реформи, крім трирічних профільованих ліцеїв та дворічних професійних шкіл, відкриваються також післяліцейні школи та додаткові ліцеї для випускників професійних шкіл. Окремими типами навчальних закладів залишаються художні школи I та II ступенів, хоча у Розпорядженні міністра національної освіти від 15 лютого 1999 р. йшлося про створення нових типів мистецьких шкіл.

9.6. Інтеграційні напрями художньо-естетичної освіти у XX ст.

Наприкінці 70-х років серед польських прибічників художньо-естетичного виховання велися запеклі дискусії з проблеми інтеграції розрізнених мистецьких дисциплін. Педагоги, занепокоєні вадами предметної системи навчання, стверджували, що метою освіти має бути не стільки передача спеціальних знань, репрезентованих через різні шкільні предмети, скільки введення учнів до пізнання й розуміння світу у всіх його різноманітних зв'язках. Запропонували два основні підходи – індуктивний і дедуктивний. Індуктивний спрямовував "від малого музикування (малювання, ліплення)", пов'язаного з елементами теорії, до "великого мистецтва", від естетичного переживання до естетичного узагальнення. Дедуктивний підхід – це протилежний шлях – від оволодіння загальними відомостями про мистецтво до зацікавлення різними сферами, до естетичного переживання, до власної художньої творчості.

Головна ідея польської шкільної реформи 1999 р. – ідея інтеграції на всіх рівнях. Основна школа починає працювати під гаслом "активність". За шість років учні мають усвідомити складність світу та місце людини в природничому, соціальному і культурному середовищах. Отже, інтеграційні процеси, відтворені в польській освітянській реформі 1999 р., призвели до фактичної ліквідації музики та образотворчого мистецтва як самостійних дисциплін. У зв'язку з цим Барбара Смоленська-Зєлінська обґрунтувала важливість інтегрованої музично-образотворчої діяльності, яка інтенсивно формує і розвиває уяву, творче мислення, гнучкість апарату перцепції і водночас дає змогу будь-якому учневі обирати ту мову (музичну чи образотворчу), якою він може "висловлюватися" залежно від особливостей свого обдарування .

Генетичний аналіз свідчить, що у процесі розвитку мистецтва відбувалося розмежування його видів, створювались окремі мови: музична, образотворча, поетична, пластична. Проте цей процес супроводжувався пошуком нового синтезу, який відбувався на інших засадах, ніж синкретизм примітивного мистецтва. Зазначимо, що зв'язки музики зі словом і рухом є очевидними (пісня, музичний театр, балет), а найвіддаленішими засобами виразності та художньої форми видаються музика й образотворче мистецтво. Музика репрезентує озвучений і ритмічно організований перебіг часу, а її зміст, який розуміють як комунікат (повідомлення) стосовно поглядів естетиків різної орієнтації не існує взагалі або є неоднозначним. Образотворче мистецтво репрезентує статичний, незмінно триваючий простір і може передавати зміст більш однозначно. Тому синтез цих двох видів мистецтва не є простим, недостатньо дослідженими.

Зауважимо, що інтеграційні тенденції в розвитку європейської освіти (особливо мистецької), які особливо активізувалися наприкінці ХХ ст., загострили закономірні суперечності між інтеграцією і диференціацією навчання. Вони виявляються передусім у тому, що стара предметно-дисциплінарна побудова навчальних планів уже не відповідає новітній освітянській меті (розвиток цілісної особистості), а модернізація структури цих планів часто виходить зі штучних дидактичних побудов і відбувається без урахування суттєвих взаємозв'язків між вихідними компонентами та елементами інтеграції: основами наук, галузями знань, видами мистецтва тощо. Належить пам'ятати, що інтеграція не може існувати без протилежності – диференціації. Негативні результати впровадження окремих ідей освітянської реформи в Польщі засвідчили, що тільки теоретично обґрунтований, збалансований підхід до вдосконалення мистецької освіти, в якому тенденція до інтеграції гармонізується належною диференціацією, має право на існування.

Невдале поєднання в одному шкільному предметі музики й образотворчого мистецтва відповідні зміни у підготовці вчителів у Польщі не може спростувати наявності інтеграційних тенденцій в європейському освітньому просторі, виявом чого стає кардинальне посилення зв'язків між видами мистецтва та інтеграція в школі. У більшості країн змінюється статус мистецьких дисциплін: із необов'язкових вони стають важливим чинником залучення дітей до європейської культури, яка формує *почуття європейськості*, мультиідентичності. Тому підготовка шкільних учителів мистецьких дисциплін має бути переорієнтована на загальноєвропейські чинники з урахуванням *регіонального та локального компонентів*.

Польські пропозиції художньо-естетичного виховання засвідчують потребу зінтегрованої стимуляції естетичного розвитку й експресивної активності підростаючого покоління, а головне – впровадження до процесів становлення особистості різних цінностей естетичної культури.

Всебічний аналіз теорії та практики художньо-естетичного виховання в Польщі дав підстави виділити три підходи до проблеми. Перший – *філософсько-культурологічний*, в якому естетичне виховання є елементом взаємодії людини та світу; його розглядають у контексті об'єктивної реальності, образом або інтерпретацією якої є мистецтво, яке також бере участь у перетворенні цієї дійсності, в розвитку культури. Другий підхід можна назвати *комунікативно-інформаційним*. Акцент робиться на міжлюдських стосунках і ролі в них творів мистецтва. Головними стають питання: як інформація, що міститься в цих творах, сприяє порозумінню людей, впливає на сферу почуттів; як відбувається діалог між автором твору і його реципієнтами. Третій підхід – *гуманістичний* – дослідники зосереджують увагу на внутрішньому світі людини, формуванні її "Я". Художні твори розглядають

як зліпок особистості художника і як невичерпне джерело самопізнання, експресивна діяльність – як шанс самореалізації особистості в світі.

Стає очевидним, що проблематика розвитку особистості засобами мистецтва в Польщі є актуальною. Її коріння в традиціях, в філософії, в творах мистецтва; вона тісно пов'язана з сучасними соціальними та культурними конфліктами, а також з надіями на краще майбуття з перспективою удосконалення світу і людини. В XXI ст., яке на думку світової спільноти, має стати століттям освіти, науки та гуманізму, художньо-естетичне виховання, розвиток особистості засобами мистецтва мають знайти своє місце в епіцентрі освітньої політики кожної держави.

Завдання для самоконтролю

1. Що означає термін "косметичний ремонт" соціалістичного зразка в польській системі XX ст.?
2. Яка мета польських експериментів у галузі зінтегрованого художньо-естетичного виховання в післявоєнний період?
3. Які структурні зміни відбулись у шкільній освіті Польщі у другій половині XX ст.?
4. Яким став програмний зміст музичного виховання школярів у другій половині XX ст.?
5. Які особливості "рамкового" навчального плану затверджено в Польщі у 90-ті роки XX ст.?
6. Які дидактичні цілі намічено у розділі "Зміст навчання" в програмі предмета "Музика" для основної школи в кінці XX ст.?
7. В який період виникла гостра потреба інтегрувати зміст предметів музика і образотворче мистецтво в рамках нової дисципліни "Мистецтво"?
8. Які тенденції розвитку у другій половині XX ст. виявлено в Польщі?
9. Які постулати польської концепції музичного виховання існують сьогодні?
10. Які польські вчені музиканти-педагоги зробили великий внесок у розвиток музичної педагогіки?

Тести

1. Хто є представником польської музичної педагогіки?
   а) К. Орф;
   б) Є. Ліпська;
   в) Б. Трічков.

2. Зв'язок музики з якими видами мистецтв стали основою інтеграційних експериментів у музичній педагогіці?
   а) математичні та музичні процеси;

б) малярські і музичні образи;
в) музичні та фізичні явища.

3. Хто є автором праці "Інтеграція образотворчих та музичних занять у процесі формування естетичної культури учнів"?
а) М. Пшиходзінська та А. Трояновська;
б) В. Ловенфельд;
в) К. Орф.

4. Скільки уроків музики в тиждень було у польських школах в 1-5 класах у довоєнний час?
а) один;
б) три;
в) два.

5. В якому році після впровадження 10 річної середньої школи назву предмета змінено з "Музичне виховання" на "Музика"?
а) 1967;
б) 1977;
в) 1987.

6. В які роки урок, який викладали в школі, називався "Спів"?
а) 1956–1959 рр.;
б) 1966–1969 рр.;
в) 1986–1990 рр.

7. В якому році в рамках структурної реформи була запроваджена новаторська цілісна програма з предмета "Музика" та факультатив у 9–10 класах?
а) 1967 р.;
б) 1977 р.;
в) 1987 р.

8. В якому році в Польщі було затверджено проект "рамкового" навчального плану?
а) 1992 р.;
б) 1982 р.;
в) 1972р.

9. Яку дидактичну ціль визначено у розділі "Зміст навчання програми з предмета "Музика"" в 90-х роках XX ст.?
а) розвиток музичного сприймання та накопичення музичних переживань;
б) розвиток всіх видів музичного слуху;
в) розвиток музичної творчості.

10. В рамках якої дисципліни у 1999 р. програма з "Музики" інтегрувала зміст предметів музики й образотворче мистецтво?
а) спів;

б) музичне мистецтво;
в) мистецтво.

11. Які постулати стали основою в концепції музичного виховання?
а) сучасність, плюралізм, національний характер;
б) музика має належати всім;
в) розвиток уяви, творчої готовності.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. *Dyląg Jerzy.* Kształcenie nauczycieli muzyki w akademiach muzycznych w świetle planów i programów nauczania // Wychowanie muzyczne w szkole, 1999. – № 3. – S. 110–121.
2. *Grusiewicz Mirosław.* Dialania muzyczne w zatwierdzonych przez MEN programach nauczania zintegrowantgo// Muzyka w nauczaniu zintegrowanym/ red-Ewa Zwolińska. – Bydgoszcz: ABKW, 2002. – S. 69–80.
3. Kształcenie nauczycieli muzyki: stan obecny i perspektywy/ Pod red. J.Kurcza. – Kraków, 1999. – 107 s.
4. Nizyrski Mirosław- Wartościowanie treści programowych w kształceniu nauczycieli muzyki// Powszechne wychowanie muzyczne wobec przemian edukacyjnnych w Europie/ Pod red. E. Rogalskiego. – Bydgoszcz, 1999. – S. 166–173.
5. Nizyrski Mirosław- Wychowanie muzyczne – co dalej?// Wychowanie muzyczne stan badań a praktyka edukacyjna/ pod redakćją Andrzeja Białkowskiego 1 Lubelskie forum sztuka – edukacja. – Lublin, Wydawnictwo Uniwersztetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1995. – 328 S. 76–80.
6. Pałka Jolanta. Ewolucja programu nauczania predmiotu muzyka w szkolnictwie polskim podstawowym i średnim w latach 1945–1998 // Z badań nad problemami pedagogiki muzychnej i folkloru muzychnego. – Łódź: UŁ, 1998, Zeszyt nr2.- s. 19–35.
7. Program nauki N 11 – letniey szrole ogólwok – sztalcǫcy. Projekt Spiew. – Warszawa : PZWS, 1950. – S. 5.
8. Program nauczania muzyki dla szkoły średnej. – Warszawa: WsiP, 1998. – 32 s.
9. *Przychodzińska M.* Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność. – Warszawa: WsiP, 1979. – 264 s.
10. *Przychodzińska M., Smoleńska-Zielińska B.* Program nauczania muzyki (gimnazjum). – Warszawa: WsiP SA, 1999. – 24 s.
11. *Przychodzińska M.* Wychowanic muzyczne – idec, treści, kierunki rozwoju. – Warszawa : WSIP, 1989. – S. 82–83.
12. Ramowy plan naucyania / wstępny projekt. – Warszawa, 1992.
13. *Ніколаї Г.Ю.* Особливості вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики в Польщі// Наукові записки: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин: НДПУ, 2002, № 1. – С. 38–41.

Предметний покажчик

А

Абсолютніназви, 166, 179, 208
Адаптація, 121, 207, 271, 272
Акорд, 20, 23, 241
активізація, 111, 171
Активізація, 111, 171
Активне сприймання, 256
Антропологічний вимір, 311
Антропософія, 9, 29
Артикуляція, 169, 193, 247
Аудіація, 281, 282, 283, 294, 295

В

Вальдорфська школа, 8, 13, 27, 28, 30
Виконання, 17, 19, 22, 36, 41, 44, 46, 78, 87, 88, 89, 90, 94, 97, 99, 107, 109, 110, 113, 130, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 152, 154, 157, 158, 159, 161, 164, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 186, 190, 191, 192, 195, 198, 201,202, 203, 207, 212, 227, 229, 230, 234, 241, 242, 251, 257, 260, 269, 284, 285, 286, 290, 292, 295, 300, 304
Виразові засоби, 164, 168, 181
Виховання, 2, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 19, 24, 25, 29, 31, 36, 38, 39, 41, 50, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 88, 102, 103, 104, 105, 106, 111, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 152, 160, 167, 168, 169, 174, 180, 192, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 214, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 231, 234, 235, 238, 239, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 271, 272, 273, 274, 281, 287, 289, 295, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318,
Вікові особливості, 41, 118, 187
Вільне музикування, 218, 219
Внутрішній слух, 22, 282
Вокальне виховання, 192, 224
Вокальні навички, 171

Г

Гармонія, 11, 16, 71, 190
Гра, 17, 19, 25, 44, 46, 78, 120, 124, 154, 156, 171, 182, 224, 225, 231, 243, 246, 247, 256, 258, 275, 290, 308, 312
Гравітація, 198

Д

Джерела інформації, 283, 284
Дитяча творчість, 220
Дихання, 16, 18, 20, 78, 119, 141, 144, 169, 172, 193, 257
Добові ритми, 14, 24
Досконалість, 106
Досягнення, 10, 37, 39, 40, 62, 76, 89, 131, 138, 139, 141, 170, 197, 198, 218, 222, 229, 253, 254, 282, 283, 286, 313
Дует, 16, 292
Духовне пізнання, 8

Е

Евритмія, 15, 125
Елементарна музика, 225, 226, 230
Емоції, 15, 17, 75, 171, 172, 185, 259

Ж

Жанровість, 171

З

Звукоутворення, 141, 169, 172, 193, 194, 247, 255, 256, 257

І

Імітація, 223, 283, 289, 290
Імпровізація, 71, 79, 81, 82, 101, 105, 106, 112, 113, 125, 152, 153, 154, 158, 160, 180, 181, 182, 218, 224, 227, 256, 259, 273, 275, 284, 295, 311
Інструментальна музика, 208
Інтеграція, 304, 316, 318
Інтелект, 13, 102, 239

Інтелектуальна сфера, 9
Інтервал, 178, 183, 197, 198, 201, 202, 203, 207
Інтервали, 20, 175, 198, 199, 202, 300
К
Каденція, 163
Канон, 113, 173, 300
Класифікація, 255
Концепція, 11, 28, 31, 73, 74, 75, 78, 82, 123, 125, 129, 139, 211, 253, 272, 281, 295, 301, 312, 313
Л
Ладовий аналіз, 161
М
Метод, 7, 14, 18, 19, 23, 36, 37, 38, 39, 40, 46, 54, 60, 61, 62, 64, 66, 76, 104, 105, 114, 124, 137, 138, 162, 190, 208, 211, 220, 234, 239, 254, 255, 275, 277, 282, 286
Методичний посібник, 229
Методичні елементи, 136
Методологія, 40, 293
Метрична пульсація, 143, 145
Мислення, 10, 12, 13, 15, 17, 24, 76, 104, 160, 161, 170, 171, 172, 179, 185, 209, 212, 218, 219, 223, 227, 231, 265, 266, 281, 282, 284, 285, 295, 297, 299, 300, 308, 310, 314, 315
Мовна основа, 221
Мотив, 134, 143, 149, 152, 154, 155, 157, 176, 183, 190, 206
Музикальність, 223, 233, 298, 307
Музична грамота, 19, 21, 26, 124, 222, 224, 229, 235
Музична культура, 130, 258
Музичнамова, 181, 261
Музичнанео свіченість, 137
Музична освіта, 160, 208, 225
Музична творчість, 152, 180, 220, 305
Музична форма, 170
Музичне мислення, 174, 185, 227
Музичнийдосвід, 186, 283, 289
Музичний образ, 268, 276, 303
Музичний слух, 40, 82, 106, 110, 141, 161, 168, 171, 186, 188, 197, 206, 220, 240, 295
Музичний стиль, 30, 130
Музичні здібності, 16, 78, 111, 140, 171, 222, 225, 233, 283, 284
Музичні ігри, 150
Музичні інструменти, 164, 188, 229
Музичні стилі, 81, 161
Музичні традиції, 141
Музично-педагогічна концепція, 129, 140
Музично-педагогічна система, 220, 234
Мутація, 171
Н
Навички, 4, 8, 12, 16, 24, 27, 36, 38, 46, 51, 53, 57, 62, 82, 105, 107, 152, 161, 169, 170, 185, 197, 206, 225, 231, 242, 243, 256, 257, 258, 268, 269, 286, 288, 290, 291, 292
Назви тривалостей, 137, 151
Наочні засоби, 147
Народна творчість, 133
Національна музика, 142, 312
Ненаголошені частки, 143
О
Образність навчання, 15, 29
Оркестр, 16, 20, 164, 216, 218
П
Педагогічні прийоми, 137
Переживання, 11, 16, 17, 18, 21, 23, 26, 29, 209, 226, 256, 300, 305, 311, 315
Перцепція, 304
Підготовчі етапи, 173
Пізнавальний процес, 281
Потенціал, 221, 257, 265, 267, 281, 283, 284, 310
Початкове навчання, 284
Початковий етап, 206, 273
Почуття, 3, 4, 12, 13, 15, 19, 25, 36, 38, 39, 40, 41, 51, 54, 60, 61, 63, 75, 76, 77, 78, 105, 106, 110, 111, 120, 139, 141, 171, 192, 224, 233, 241, 244, 257, 259, 260, 261, 264, 265, 266, 267, 276, 298
Принципи систематизації, 133
Припущення, 134, 144, 289, 290

Програма, 8, 81, 192, 244, 252, 273, 277, 304, 306, 308, 318
Пунктирний ритм, 88, 152, 179

Р

Райген, 26, 29
Раннійвік, 139
Реформування, 28, 135, 297, 302
Ритм, 18, 21, 25, 40, 63, 66, 69, 70, 77, 79, 88, 93, 106, 108, 110, 112, 113, 118, 119, 121, 124, 125, 134, 143, 145, 150, 152, 155, 157, 158, 192, 207, 219, 224, 226, 230, 267, 281, 290, 291, 303, 311,
Ритмічне двоголосся, 173
Ритмічний рисунок, 91, 143, 145, 150, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 164, 176, 180, 184
Ритмічні вправи, 43, 76, 82, 89, 124, 146, 149, 173, 231
Ручні знаки, 141, 173, 208

С

Семантичне поле, 122, 299
Семиріччя, 12
Синкретизм, 315
Словниковий запас, 283, 288
Слухання, 4, 19, 23, 60, 75, 89, 103, 124, 142, 145, 159, 160, 161, 164, 170, 181, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 206, 211, 222, 227, 229, 231, 247, 251, 256, 269, 281, 282, 284, 285, 288, 289, 290, 291, 292, 295, 301, 303, 304, 306, 307, 308, 311, 312
Сольмізація, 137, 173, 176, 300
Сольфеджіо, 39, 44, 51, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 69, 71, 72, 79, 80, 82, 137, 286, 289, 299, 300, 301, 311
Співоча діяльність, 164, 170, 171, 172, 213, 223
Співоче дихання, 247
Сприймання музики, 110, 141, 161, 164, 165, 170, 184, 190, 256, 257, 258, 261, 265, 269, 273, 275
Спрощений запис, 141
Стильові особливості, 141, 187
Строфічна будова, 131

Т

Театр, 15, 16, 216, 217, 224, 225, 315
Тембральний слух, 160, 171
Темп, 22, 89, 90, 116, 117, 146, 157, 172, 176, 241
Теорія музики, 71
Теорія навчання, 280, 294

У

Уроки музики, 18, 36, 160, 167, 235, 252, 261, 270, 271

Ф

Фольклор, 23, 212, 213, 219, 223, 312

Х

Хоровий спів, 20, 36, 71, 191, 208, 251
Художня ерудиція, 131

Ц

Цілісний розвиток, 190

Ч

Чисте інтонування, 174, 175, 197

Ш

Шульверк, 219, 227, 229, 230, 231, 234, 235

Щ

Щаблі ладу, 62, 147, 213

Зміст

Передмова 3

1. Вальдорфська педагогіка Рудольфа Штайнера (1861–1925) 7
1.1. Історичні умови створення концепції 8
1.2. Основні принципи 8
1.3. Методи 14
1.4. Аналіз видів музичної діяльності 16
1.5. Уроки музики в молодших класах 19
1.6. Методика викладання у старшій школі 23
1.7. Основні напрями дошкільного виховання 25
1.8. Можливість адаптації в українській школі 28

2. Методична система музичного навчання "Сходинки" Бориса Трічкова (1881–1944) 35
2.1. Історичні передумови створення методу "Сходинки" Б. Трічкова в Болгарії 35
2.2. Основні принципи болгарського методу "Сходинки" 38
2.3. Музично-педагогічна методологія та аналіз видів музичної діяльності за Б. Трічковим 39
2.4. Методика викладання музики в молодших класах 41
2.5. Двохголосний спів 45
2.6. Про "свідомий спів по нотах" з підручника 47
2.7. Методика Б. Трічкова викладання музики в підлітків 51
2.8. Можливість адаптації метода Б. Трічкова викладання музики в підлітків 59

3. Особливості швейцарської методичної системи Еміля Жака-Далькроза (1865–1950) 67
3.1. Генеза системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза та її функціонування в зарубіжних країнах 67
3.2. Концептуальні засади ритміки Е. Жак-Далькроза 73
3.3. Методи музично-ритмічного навчання та виховання 100
3.4. Методика рухової інтерпретації елементів музики 104
3.5. Методика проведення практичних музично-ритмічних занять 107
3.6. Дидактична праця "Ритм" 115
3.7. Адаптація та функціонування ритміки Жак-Далькроза у зарубіжних 118

4. Угорська музично-педагогічна концепція створена під керівництвом Золтана Кодая (1882–1967) 125
4.1. Національні та культурно-історичні умови створення угорської музично-вихованої системи 126
4.2. Музичне виховання за релятивним методом в молодших класах 137
4.3. Мета та завдання музичного виховання в старших класах загальноосвітніх шкіл 164
4.4. Дидактичні та публіцистичні праці З. Кодая 202
4.5. Основні напрями дошкільного виховання 203
4.6. Адаптація угорської концепції в українській школі 206

5. Музично-педагогічна система Карла Орфа (1893–1982) 215
5.1. Історичні умови створення музично-педагогічної системи К. Орфа 218
5.2. Основні принципи музично-педагогічної системи К. Орфа 219
5.3. Методи музично-педагогічної системи К. Орфа 221
5.4. Аналіз видів музичної діяльності 222
5.5. Методика викладання на уроках музики 225
5.6. Можливість адаптації музично-педагогічної системи К. Орфа в українських школах 227
5.7. Методичний посібник "Шульверк" К. Орфа 229
5.8. Основні напрями дошкільного виховання за музично-педагогічною системою К. Орфа 231

6. Педагогічна система музичного виховання Сініті Сузукі (1898–1998) 237
6.1. Принципи японської системи музичного виховання 237
6.2. С. Сузукі – творець інституту виховання талантів 238
6.3. Роль сімейного виховання у музичному розвитку дитини 240

7. Концепція музично-естетичного виховання Дмитра Кабалевського (1904–1987) 249
7.1. Історичні умови створення концепції 250
7.2. Основні принципи побудови програми 251
7.3. Методи музичного навчання і виховання 253
7.4. Аналіз видів музичної діяльності 255
7.5. Методика викладання музики в початковій школі 260
7.6. Методика викладання музики в основній школі 265
7.7. Адаптація концепції в українських школах 271

8. Едвін Гордон та його теорія навчання музиці (1932) 279
8.1. Едвін Гордон та його теорія навчання музиці 279
8.2. Методологічна основа теорії навчання Едвіна Гордона 285
8.3. Основні напрями дошкільного виховання 287
8.4. Методи викладання музики в молодшій школі 289

9. Принципи та методи загального музичного виховання в Польщі 296
9.1. Проблеми загального музичного виховання в Польші у кінці XIX на початку XX ст. 296
9.2. Післявоєнний період розвитку музичної освіти 302
9.3. Структурні зміни у шкільній освіті другої половини XX ст. 305
9.4. Програмний зміст музичного виховання школярів у другій половині XX ст. 305
9.5. Європейські концепції музичного виховання 310
9.6. Інтеграційні напрями художньо-естетичної освіти у XX ст. 315

Предметний покажчик 320

Навчальне видання

САЛДАН Світлана Олександрівна,
КОРОЛЬ Оксана Миколаївна
ТАЙНЕЛЬ Ельвіра Золтанівна
та інші

МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІ СИСТЕМИ ТА КОНЦЕПЦІЇ ХХ СТ.

Підручник

Технічний редактор *С. З. Сеник*
Комп'ютерне верстання *Н. В. Якимів, Н. М. Лобач*
Обкладинка *В. О. Рогана*

Формат 70×100/16. Умовн. друк. арк. 26,8.
Тираж 300 прим. Зам.

Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції.
Серія ДК № 3059 від 13.12.2007 р.

Видрукувано у книжковій друкарні "Коло",
вул. Бориславська, 8, м. Дрогобич, Львівська обл., 82100

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції.
Серія ДК № 498 від 20.06.2001 р.