

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

**МУЗИЧНО ПЕДАГОГІЧНІ СИСТЕМИ ТА КОНЦЕПЦІЇ
XX СТОЛІТТЯ**

Підручник для студентів мистецьких вищих навчальних вищих закладів

2013 р.

Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка

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

У підручнику висвітлено історичні умови створення, основні принципи та методи розвитку музичних здібностей школярів, відомості про авторів музично-педагогічних систем та концепцій ХХ століття.

Вивчення зарубіжного досвіду, взаємин в галузі народнопісенної творчості, спільних рис в історії розвитку музичної освіти дає можливість обґрунтувати шляхи адаптації найефективніших форм та прийомів музично-естетичної роботи тв. школах України.

Підручник створено для студентів та викладачів мистецьких дисциплін вищих навчальних закладів, вчителів музики та всіх хто цікавиться найкращими світовими здобутками в галузі загального музичного виховання.

Автори:

Кандидат мистецтвознавства, доцент **С. О. Салдан**

Кандидат мистецтвознавства, доцент **О. М. Король**

Кандидат педагогічних наук, доцент **Е. З. Тайнель**

Кандидат педагогічних наук, доцент **З. М. Жигаль**

Доктор педагогічних наук, професор **В. Ф. Черкасов**

Кандидат педагогічних наук, доцент **Ю. В. Полтавська-Мельниченко**

Доктор педагогічних наук, професор **Г. Ю. Ніколаї**

За редакцією:

Кандидата педагогічних наук, завідувача кафедри музичного мистецтва факультету культури і мистецтв Львівського національного університету ім. І. Франка, професора **Е. З. Тайнель** (Львів)

Рецензенти:

Доктор педагогічних наук, професор, президент ГО «Академії педагогічних наук» **Л. І. Даниленко** (Київ)

Доктор мистецтвознавства, завідувач кафедри історії музики Львівської національної музичної академії ім. М. Лисенка, професор **Л. О. Кияновська** (Львів)

Доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогічної творчості та освітніх технологій сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка **О. В. Лобова** (Суми)

Рекомендовано до друку Вченою радою ЛНУ ім. Івана Франка
Протокол № ____ від _____ 2013 р.

ISBN

Львівський
національний університет
ім. Івана Франка, 2013

Передмова

Поданий підручник представляє ряд провідних світових систем музичного виховання, що 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 і виховати почуття національної гідності.

Яким чином досягається такий прекрасний результат у вихованні інтелектуального суспільства через інноваційні музичні системи? Чи взагалі це можливо? Звичайно, оскільки основний акцент в них поставлений не на стереотипи та штампи, які здатні перетворити один з найцікавіших людинознавчих предметів на нуднуваті зазубрювання дат та 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 природній 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 вищезазначеного виникає закономірне питання: чи припускається в навчальному процесі самостійне тлумачення школярів того чи іншого явища музичної культури, чи мета предмету - 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 співпадають з загальноприйнятими поглядами? Як допомогти майбутнім поколінням виробити власну систему аргументів «подобається - не подобається», і чи можлива така постановка питання взагалі?

Видатні музичні педагоги ХХ ст. - Еміль Жак-Далькрос, Карл Орф, Золтан Кодай, Шінічі Сузукі, Едвін Гордон, Борис Трічков, їх послідовники в різних національних школах - дали впевнену ствердну відповідь на вищенаведене питання, основний акцент поставивши на вільному творчому розвитку дитини - підлітка - молоді 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.

При тому, що кожна з представлених систем є цілком оригінальною науково-педагогічною концепцією, їх об'єднує одна спільна засада: в них враховується вікова психологія підлітків та юнацтва і а priori передбачається повага до їх власних поглядів та суджень, стимулюється потреба поділитись власними спостереженнями та переконаннями. Тільки такий підхід дозволяє 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 одним із законів психології: людина завжди з більшою цікавістю засвоює ті дані, відомості тощо, які вона повинна оцінити самостійно, більше того, якщо ця думка буде ще комусь цікавою і її вислухають з увагою.

Тому на початкових етапах велика увага приділяється в їх системах ігровим формам музичного навчання, тобто методики апелюють до емоційного, сенсорно-динамічного сприйняття музики, її розуміння і опанування як захоплюючого способу самореалізації, вияву своєї індивідуальності. З цією метою вони впроваджують імпровізацію, гру з включенням музичних елементів, поєднання різних видів мистецтва - малюнку, танцю, театру як ігрового спілкування, а разом з тим виховують всі необхідні 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, але й кращі зразки світової класики.

Дуже важливим є те, що в старших класах музика не вилучається з навчального процесу, як це спостерігаємо в наших школах, а залишається, досягаючи більш високого рівня естетичного і інтелектуального узагальнення. Звісно, розглядаються основні етапи музичної культури, як загальноєвропейської, так і національної, виховується гордість за свою національну музику, інтерес і повага до неї, як до одного з найважливіших духовних здобутків народу. При тому багато місця відводиться розумінню функцій музики в сучасному суспільстві, етичним, філософським проблемам мистецтва, а також зв'язку музики з іншими видами мистецтва та людської діяльності взагалі. Основний акцент кладеться на формування смаків і естетичних потреб; проблеми музичної творчості, інтерпретації та сприйняття вирішуються в діалозі та дискусії з учнями, передбачається самостійність суджень молодих людей (а старші класи гімназії охоплюють учнів віком 18-19 р.), котрі в процесі навчання повинні виробити власні критерії підходу до музики, збагнути глибинну сутність інтонаційного змісту, виховати смак до слухання класичної музики та сучасного серйозного мистецтва.

Поданий підручник апелює до всіх освітян, до вчителів музики в загальноосвітній школі, переконуючи: в першу чергу серйозні зміни повинні торкнутись самих засад викладання, повинні бути знайдені ті важелі впливу - психологічні, соціальні, крос-культурні, завдяки яким цей зненавиджений 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 показує ще один вектор розвитку: музична педагогіка в усіх її формах та 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 ряд вельми позитивних зрушень в цій сфері, і один з найкращих прикладів - Дитяча академія мистецтв в Києві, якою впродовж багатьох років керує М.І. Чемберджі, а також ряд інших приватних шкіл, груп і студій. Але все це поки що здебільшого приватна особиста ініціатива, а не загальна державна система.

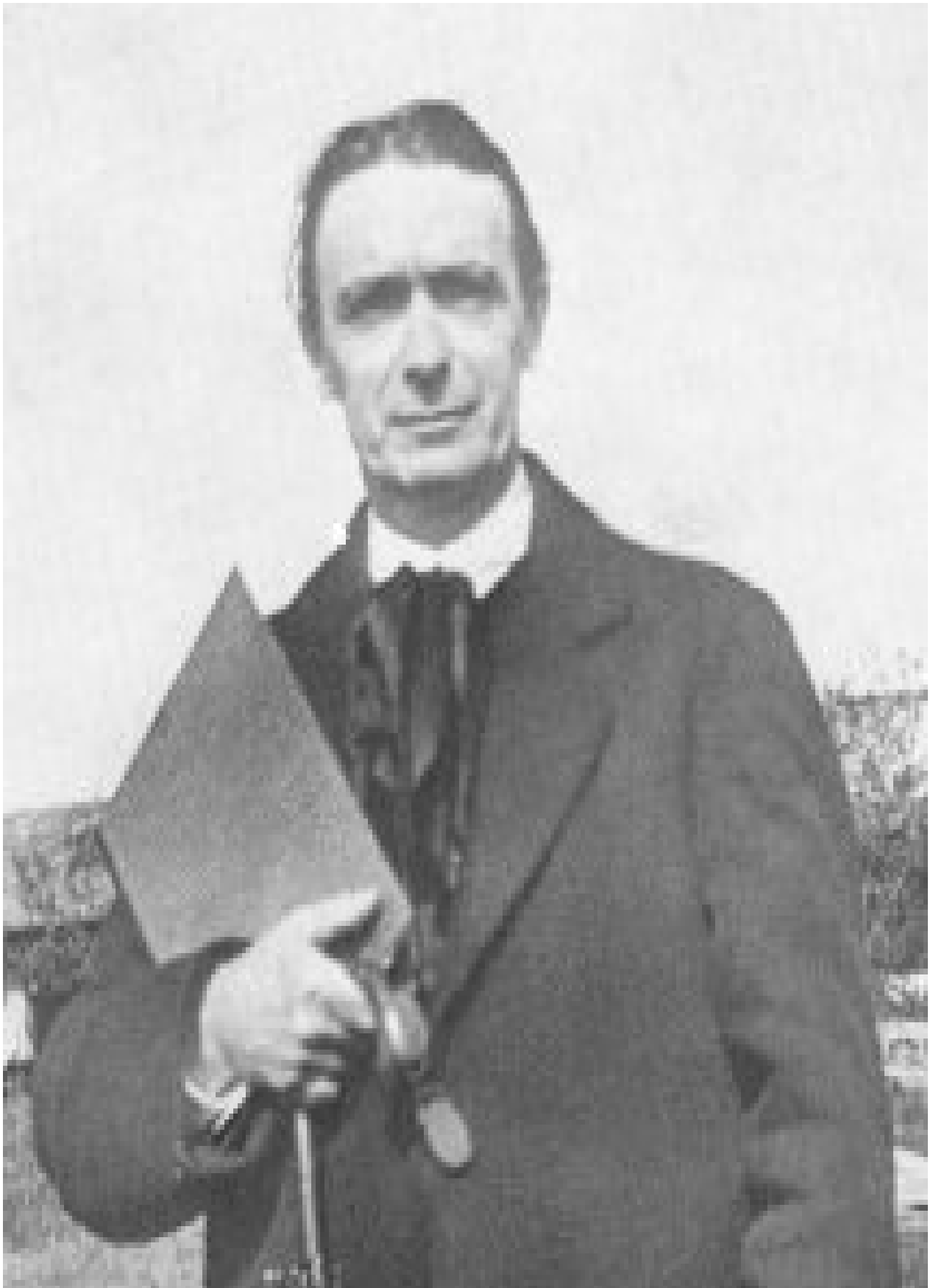
І остання заувага, яка видається найбільш суттєвою. Якими б цікавими й переконливими не видавались подані в підручнику світові музично-педагогічні системи, їх застосування в українських школах повинно відбуватись з урахуванням власної традиції і культурно-музичної спадщини - так, як це робили автори викладених систем. Японська філософія покладена в основу системи Сузукі, історично сформована любов німців до інструментального музикування складає квінтесенцію «Шульверку» Орфа - і так у кожній з аналізованих концепцій. Національні, а точніше ментальні акценти кожної з них викликали величезний успіх передусім у власній країні, а вже потім поширились в інших. Це цілком природно.

Народ, який хоче ствердитись, 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 та філософських понять, історично сформованих в українців. Незнання цієї культурної традиції породжує відчуття меншеартісності своєї музичної творчості відносно до

інших культур Європи, а відтак (навіть підсвідомо) сприяє такому ж почуттю меншеартісності на більш загальному рівні. Належна увага до предмету музики в школі, добре продумана методика (стратегія і тактика) викладання допомогла б розв'язати значно більший клубок проблем, аніж може здаватись на перший погляд - насамперед проблем етичного і світоглядного плану. Отже, викладаючи музику в школі варто мати на увазі передусім 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 ХХ ст. Проте ширше і докладніше їх висвітлення потребує окремого посібника, який, безперечно, буде підготований. А викладені у поданому підручнику принципи зарубіжних систем дошкільного і шкільного музичного виховання в своїх основних елементах можуть і повинні бути творчо переосмислені педагогами та інтегровані з національними традиціями.

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

Доктор мистецтвознавства, професор Любов Кияновська



Rudolf Steiner (1861-1925)

Розділ I

Вальдорфська педагогіка Рудольфа Штайнера (1861–1925).

Відомості про автора системи

Рудольф Штайнер (1861 – 1925) — австро-німецький вчений, діяльність якого припала на кінець XIX – початок XX ст. Його творчість та й сама особистість була дивовижним явищем духовного життя Європи. Зрозумівши у юному віці, що людина – є однією з найскладніших загадок природи, Р. Штайнер вирішив досягнути знання про людину та оточуючий її світ в повному об'ємі й усіх галузях – в науці, техніці, мистецтві й релігії тощо. Це йому блискуче вдається. У 1879 році юнак успішно закінчив навчання в «реальному» училищі одночасно поглиблено займаючись філософією, літературою, історією, медициною. Восени того ж року він вступив до Віденського вищого технічного училища, де отримав ґрунтовну природничо-математичну освіту. Вже у 21 рік Р.Штайнер — редактор і видавець природничо-філософських праць В. Гете, усе значення яких було саме ним вперше відкрито. У 1892 році він здобуває докторську ступінь (дисертація на тему «Істина і наука»). Р.Штайнер перебував у постійному спілкуванні з вченими, митцями, політиками. Він є автором значних праць в галузі філософії, медицини, архітектури, театрального мистецтва, педагогіки, соціального життя; надав нового імпульсу розвитку евритмії

(мистецтва руху); заснував метод екологічного підходу у сільському господарстві; його ідеї щодо соціального життя покладені в основу діяльності багатьох консультативних фірм та банків Європи. Р.Штайнер прочитав більше шести тисяч лекцій, які збирали величезні аудиторії. Праці вченого зібрані в 350-и томах, видані в різних країнах світу. Але особливо відомим ім'я Р.Штайнера стало в зв'язку зі створенням нової педагогічної системи, яку згодом назвали вальдорфською.

1.1. Історичні умови створення концепції

Початок XXст. в Європі позначився рядом колосальних соціальних катастроф, до того часу небаченого масштабу: світова війна, революції, кровопролиття, глибока економічна криза, голод, розруха... Багато мислителів того часу бачили однією з головних причин цих трагедій недосконалий стан тодішньої системи освіти. Діти з малозабезпечених сімей могли навчатися в «народній» школі, в якій надавалися тільки основи елементарних знань; в класичних гімназіях основний час виділявся на вивчення латинської, грецької мови та інші гуманітарні дисципліни. Програма при цьому хоч була дуже насиченою, але не розвивала навичок, які б могли знадобитися випускнику у житті. В «реальних» училищах готували майбутніх інженерів, техніків, але вивчення гуманітарних дисциплін не передбачалося.

Педагогічна система Р.Штайнера, яка з'явилася в той час, ґрунтувалася на глибоких знаннях природничих наук, духовного світу, а також власного унікального педагогічного досвіду (з юності Р.Штайнер допомагав відсталим учням не тільки наздогнати в навчанні більш успішних ровесників, а й перейти

на більш вищий рівень, і що важливо, відновлюючи у них здоров'я). Вчений прагнув створити таку педагогічну концепцію, яка б надавала можливість дитині гармонійно розвиватися, отримуючи знання про оточуючий світ, естетичне виховання, а також практичні навички. У ній Р.Штайнер втілює, розроблене ним філософське вчення – антропософію (антропософія від грец. *ανθρωπος* — людина і *σοφία* — мудрість), відповідно якому розвиток здібності до пізнання приводить людину до досконалості. Вальдорфська педагогіка - це не тільки школи, дитячі садки й лікувально-педагогічні общини, а також широка видавнича діяльність: книжкові серії із 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 і виховання".

Перша вальдорфська школа була відкрита 1919 р. в Штудгарті для дітей працівників тютюнової фабрики "Вальдорф -Асторія" (звідси й назва).

Штайнер-педагогіка на практиці довела свою життєздатність і продуктивність, існує в Європі майже 100 років. Сьогодні у всьому світі функціонує понад 1000 шкіл в 52 країнах, — найбільше їх у Німеччині, Голландії, Швеції, Норвегії, Великій Британії, Австрії, США, Африці, Південній Америці, Японії, Росії та інших країнах. Вальдорфська педагогіка представлена майже 3-ма тисячами дитячих садків.

1.2. Основні принципи

Основа педагогічної концепції Р.Штайнера опирається на його світоглядне антропософське підґрунтя. Вчений був впевнений, що сучасній цивілізації необхідне нове духовне пізнання, яке долає односторонність матеріалістичного світорозуміння, з одної 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 - істоти, яка формується тільки під впливом спадкових факторів й оточуючого середовища та розробив вчення про єдність її духовно-душевно-тілесного розвитку. Антропософія, за Р.Штайнером, це шлях до розкриття закладених в людині прихованих душевних сил. В основі цього положення використані ідеї німецьких мислителів і поетів В. Гете і Ф. Шиллера, які вважали, що пізнання природи людиною є, разом з тим, самопізнанням природи через людину.

Людина, за Ф.Шиллером, представляється єдністю трьох субстанцій: душі, тіла та духа. Розвиваючи цю думку, Р.Штайнер запропонував розглядати цю триєдність в проекції на психологічні та фізичні характеристики людини, в результаті чого склалась наступна 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 працює над усіма органами й облагороджує та очищує інші (нижчі) людські структури. Ця робота може здійснюватися як у масштабах роду людського, так і стосовно конкретного індивіда. У першому випадку працює все суспільство, у другому —

перетворення залежать від індивідуальної діяльності кожної людини. Завдяки перевтіленням ці структури досягають все вищих ступенів розвитку: астральне тіло стає виразником просвітлених почуттів радості й 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.

Отже, людину Р.Штайнер розглядає як істоту, що 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 (психіки). Ця область є об'єктом спостереження психології як складової антропософії. При цьому "Я" як індивідуальність — є складовою частиною божественно-духовного, тілесність — складовою матеріально-речового (фізичного) світу. Отже, людина тим самим є триєдністю тіла, душі та духу. Пізнання, мистецтво, релігія, моральність гармонійно поєднуються в одному корені — людському "Я". Це "Я" виступає у трьох головних функціях людської душі: волі, почуттях та мисленні, які перебувають у стані безперервного руху.

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

Дитина з'являється на світ з тілом, сформованим в силу спадковості зі своєю духовною індивідуальністю — істотою специфічно духовної структури.

Природа людини пояснюється, виходячи з давньоіндійського вчення про карму, згідно якого людина проживає кілька взаємопов'язаних у духовному сенсі життів, і діяння в одному із них мають незворотні наслідки для наступного життя. Це спонукає педагога об'ємніше бачити природу дитини. З одного боку, він орієнтується на минуле духовне життя дитини, ознаки якого видимі в її тілі, а з другого боку — на її майбутнє, яке забезпечується духовним розвитком дитини у певний момент її буття. 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». Ось як сказав вальдорфський вчитель із Швейцарії Петер Люті: «Ми супроводжуємо перехід дітей з духовного світу на землю. Наша мета полягає в тому, щоби кожна дитина в результаті знайшла свій індивідуальний сенс життя. Що означає знайти сенс життя? Це означає зрозуміти, що я повинен робити в цьому суспільстві, на цій землі».

Вальдорфська педагогіка із своїх витоків орієнтувалася на особистість дитини, незалежно від інтелекту, віку, національності. Саме тому її називають «педагогікою рівних можливостей».

Основна ідея педагогічної системи - орієнтація на вільний всебічний розвиток особистості у відповідності до тенденцій віку та потенційних можливостей людини.

За характером педагогічних засобів вальдорфську педагогіку можна назвати педагогікою свободи. Мається на увазі прагнення побудувати цивілізацію на такій освіті, яка буде вільна від нав'язання чужих обмежень та шаблонного мислення. 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 та форми навчання й виховання.

Головною метою вальдорфської педагогіки є 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, її головній меті. Глибоко етична за метою й змістом, вона забороняє формувати особистість заздалегідь сформованим «трафаретом». З її позиції дитина — не власність дорослого, не іграшка в його руках. Завдання вальдорфської школи в тому, щоб впродовж тривалого часу розвивати її (дитини) здібності, 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.

Вальдорфський педагог враховує інтереси дитини, створюючи всі умови реалізації її неповторної індивідуалізації, її власного “Я”. Принципово важливим положенням антропософської педагогіки є ідея поступального і цілісного розвитку дитини, її нерозривного зв'язку зі соціальним оточенням. Гармонія в душі створює сприятливі умови для здорового тілесного життя.

Отже, основними принципами вальдорфської педагогіки Р.Штайнера є :

Принцип виховання в дусі свободи, який полягає у необхідності вести дитину до вільного і плідного самопізнання, самовизначення, до повноцінного розвитку всіх сил особистості;

Гуманістична спрямованість.

Принцип педоцентризму, орієнтації на конкретну дитину, урахування її індивідуальних особливостей та перспектив розвитку.

Принцип цілісного охоплення природи людини, в основі якого лежить антропософська концепція розвитку дитини через взаємодію тілесних, душевних та 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 в залежності від обумовлених віком потреб розвитку.

Принцип циклічності навчально-виховної діяльності, який полягає в урахуванні особливостей вікових циклів розвитку, добових, тижневих, сезонних біоритмів, у застосуванні методу епох у навчальному процесі, ритмічних вправ, тощо.

Принцип різнобічності і гармонійності, що включає гармонійне поєднання факторів розвитку інтелектуальних, почуттєвих та вольових функцій особистості.

Принцип залучення почуттєвого переживання, що передбачає як інтелектуальне, так і 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, що дозволяє 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 підготовлений.

Так, 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 і розвитку внутрішнього життя: здібності дитини – осягнути, вивчити, зрозуміти – реалізуються не у зовнішньому, а в духовно-внутрішньому плані. Цей період Р.Штайнер називає «рубіконом». Саме в цьому віці дитина переживає почуття першого відокремлення від світу дорослих, наслідком чого може стати відчуття самотності. Авторитет вихователя, який раніше був беззаперечним тепер може неусвідомлено ставитися під сумнів. Підліток хоче впевнитися в тому, що слова та вчинки вчителя дійсно відповідають законам і нормам оточуючого світу та його очікуванням. Тепер дитина бажає щиро поважати того, кого раніше вона подитячому любила, і відчувати, що її повага обґрунтована. Пізнавальні можливості підлітків продовжують зростати. Активно розвивається пам'ять, увага, довільна увага, логічне мислення. Учні вже здатні до узагальнення, співставлення, встановлення 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 та відношень 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 є 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 знаходиться у взаємодії та взаємній залежності, усвідомити відповідальність за свої вчинки, визначити свою подальшу долю та місце у житті.

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

В організаційному аспекті принцип свободи означає, що вальдорфська школа існує на засадах самоуправління, згідно з якими всі важливі організаційні питання і проблеми вирішує колегія вчителів (посада директора відсутня), що збирається щотижнево. У школі відсутня вертикальна структура влади й підпорядкування. В її справах постійно беруть участь батьки. Усі найважливіші питання життя школи вирішуються на спільних педагогічно-батьківських об'єднаннях.

Головною фігурою навчально-виховного процесу у вальдорфській школі є 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 їх предмет, є надзвичайно шкідливо для дитини. Для успішно виховання гармонійно розвиненої дитини необхідна одна людина, до якого встановлюється глибоке внутрішнє, екзистенціальне відношення, що виходить далеко за рамки того, що можна встановити за допомогою тестів або іспитів.

Вальдорфська педагогіка спирається на ідею Р. Штайнера, суть якої в тому, що всі сили - душа, думки, почуття, воля у дитини складають єдине ціле. Навчання має впливати не тільки на інтелект, але на всю людину в цілому. Інтелект - лише одна з душевних складових цілісної особистості, а будь-яке порушення рівноваги призводить до однобічного розвитку дитини, в свою чергу провокує виникнення та розвиток хвороб. У мистецтві виховання і навчання необхідно, перш за все, глибоке знання людської природи, відштовхуючись від цієї тези, Р. Штайнер вже на початку ХХ століття виступав проти раннього інтелектуалізму і ранньої спеціалізації в навчанні (больова точка сучасної освіти), оскільки це, як правило, позначається на здоров'ї дитини.

Немає у вальдорфській школі й оцінок. Замість них, учитель постійно дає розгорнуті характеристики різних дитячих робіт. У старших класах його замінюють учителі-спеціалісти (предметники).

Оскільки в дитині необхідно розгледіти її майбутнє, потрібний високий рівень освіченості учителя, висока культура, широкий світогляд, мудрість. Вальдорфський педагог — це ерудит, тонкий психолог, автор-винахідник, справжній еколог. Це людина - якнайширше освічена, яка має всебічні інтереси,

несе в собі бачення загальної картини світобудови, а також добре підготовлена естетично. Він є другом своїх вихованців, ходить з ними у походи, живе в літньому таборі, проводить веселі свята тощо. До того ж педагогу слід розуміти час, в якому він живе, оскільки він має розуміти дітей, яких із цього часу йому віддають на виховання. Вихователь повинен дуже любити свою роботу і дітей, які усе добре відчують. 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.”

Методи.

У штайнерівській педагогіці готових методик немає. Вважається: якщо педагог «сам себе не привів до порядку», не знає як підійти до дитини і що їй сказати, то ніякі методики не допоможуть. Вчитель вальдорфської школи 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 та рецептів, а сам здійснює разом з дітьми всі дії, необхідні для відповідних висновків. Кожен учень разом з учителем під час уроку створює свій власний підручник, фіксуючи в зошиті проведені дослідження з кожного предмету, експериментуючи зі звуками на уроках музики, складаючи карти на уроці історії, план місцевості під час уроку-походу з географії тощо.

Ключем до розуміння специфіки виховання є знання природних закономірностей розвитку людини, згідно з яким він відбувається за семирічними ритмами. Знання їх сутності дозволяє правильно будувати виховний процес. Одночасно враховується сезонні, тижневі, добові ритми, які пов'язані зі зміною свідомості та уваги дитини, відповідно до фізичного та психічного ритму року та тижня. Навчальний процес вбирає в себе три блоки: загальноосвітній, художньо-естетичний та ручна праця.

За Р.Штайнером, дитина може сприймати найкраще лише у певний період дня - зранку: в цей час є найпродуктивніше займатися науковою діяльністю, пізніше — творчою, потім — 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... Такий розпорядок дня вважається найбільш ефективним. Доцільність методу епох пояснюється так : у дитини на «перемикання» уваги з предмета на предмет всередині одного дня йде величезна психічна енергія. Це, вважається, для дитячої психіки, занадто важким процесом.

Заняття художньо-естетичного циклу, які учні відвідують усі 12 років навчання, проводяться 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 і слова, кольору і музики, рухів тіла і душі).

Суттєвою особливістю вальдорфської школи є образність навчання. Дітей вчать образно мислити, співпереживати, співчувати, тобто, саме через емоції учня залучають до процесу пізнання, активізують уяву, фантазію, почуття, таким способом активізують сам процес мислення. Коли дитина щось вивчає, вона повинна створити предмет по темі, образ, який у неї залишиться, який потім буде на згадку.

Мистецтво - це фундамент вальдорфського навчального плану, що ілюструє наступний афоризм: "Дитина, яка вчиться працювати руками, стає виконавцем. Дитина, яка вчиться працювати руками, головою, серцем - стає творцем".

Р.Штайнер підкреслював, що найглибші звички дитини та її стиль поведінки формуються дуже рано, коли вона знаходиться в "наслідувальній" стадії розвитку. У цей час художнє самовираження є більш слухним, ніж будь-яка інша форма діяльності для культивування позитивних звичок і манер поведінки дитини, особливо для забезпечення того, щоб пізніше в житті вона мала можливість цікавитися всім в навколишньому світі. Художня діяльність дозволяє дитині знайти засіб вираження у відповідь на імпульси, що приходять із зовнішнього середовища. У цьому процесі внутрішня сутність дитини має зіткнення зі своєю фізичною природою, тому заняття мистецтвом має важливий вплив навіть на фізичний ріст і розвиток. Цей нерозривний зв'язок між тілом і душею - характерна риса дитинства, що можна спостерігати 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 направити вираз її внутрішнього пориву почуттів на створення речей, вдаючись до допомоги образотворчого та музичного мистецтва. Мислитель підкреслював, що художня діяльність не буває тільки "зображальною" - в цьому випадку вона мало відрізнялася б від спалахів роздратування або гніву. Вона повинна бути також і творчою: як по відношенню до розвиваючої взаємодії дитини з зовнішнім світом, так і по відношенню до внутрішнього світу її душі. Найважливіше - ще з шкільного віку прищепити дитині любов до мистецтва, оскільки, за вальдорфською педагогікою, воно є основною суттю її природи. Саме тому творча естетична діяльність є великою часткою навчальної програми вальдорфської школи.

1.3. Аналіз видів музичної діяльності

Серед різних видів мистецтв, які вивчають у вальдорфській школі, музиці відводиться особливу роль.

Р.Штайнер вказував, 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. Цього погляду дотримувались ще у сиву давнину мислителі античного світу (Піфагор, Платон та ін.). У вальдорфській педагогіці вважається, що музичні заняття є активним компонентом формування душі.

Досліджуючи фізіологічні, психологічні та душевні особливості розвитку дитини, Р. Штайнер дійшов до висновку, що емоційно-естетичні параметри музики сприяють формуванню в учнів відповідного світосприймання і

світовідношення: «Людина, слухаючи музику, неначе сама стає скрипкою чи роялем, оскільки внутрішні ритми в неї відтворюють те, що звучить у грі музичного інструмента. Таким чином, музичне переживання виступає як урівноваження слухового сприйняття, ритму дихання й пульсування серця. Оскільки ритми закладені в дитині від народження, то гармонія музичного мистецтва відповідає природній сутності людини і неначе живить її впродовж усього життя. 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 у свою чергу позитивно діє не тільки на засвоєння навчального матеріалу, а й гармонізує увесь її організм.

У Штайнер-педагогіці вважається повністю хибним уявлення про те, що музичне виховання необхідне тільки дітям, музично обдарованим. Музичні здібності є у кожної дитини, але в деяких дітей вони знаходяться досить глибоко, проте їх можна «витягти назовні», якщо підійти до цього з любов'ю. На уроках музики викладачі прагнуть до того, щоб навіть "не музикальні" діти співали, хоча дитина може й взагалі не співати, а довгий час тільки слухати пісні.

У першому класі усі учні грають на блокфлейті, оскільки цей інструмент сприятливо впливає на органи дихання дитини. Потім, за ступенем обдарованості та нахилом, учні навчаються грі на інших інструментах. З третього класу школярі грають на скрипці, віолончелі, з шостого — на духових інструментах. Пізнання оркестру відбувається поступово: інструментальний дует, терцет, квартет, квінтет. Спільні й індивідуальні сприйняття музичних елементів виховують у дітей здібності слухання й розуміння музики. Сольні навички в кінцевому результаті вливаються в спільну справу всієї школи: музичне оформлення свят протягом року, шкільні концерти, музичний театр тощо. Починаючи з четвертого – п'ятого року навчання, в кожному класі утворюється 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 різноманітних стилів та епох.

Підбирає музичний матеріал учитель, хоч й існують твори, які традиційно виконуються на святах. Як правило 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 вони використовуються рідко, як і джазові, оскільки вальдофських учнів намагаються позбавити "непередбачуваних несподіванок" у навчанні, що, як підкреслює Р.Штайнер, урівноважує психіку дитини; іншими словами переважає певна заданість, ритмізованість навчально-трудового процесу, коли негативним емоціям немає звідки виникнути. Сучасна музика використовується переважно як емоційно-естетичний супровід уроків художньої праці або у позаурочних формах діяльності.

Музичні заняття містять теоретичні і практичні напрямки:

- загальна історія музики,
- головні твори відомих композиторів та їх біографії,
- стилі і 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.

Цікаво, що у Штайнер – педагогіці перевагу надається «живій музиці» (прослуховування записів відбувається з 7 класу).

У вальдорфській педагогіці вважається, 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 великий вплив на розвиток пізнавальних здібностей та 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 із змістом й діяльністю мислення.

Мислитель пояснює розвиток пізнавальних здібностей за допомогою музичних занять так: з поліпшенням музичного слуху (який має властивість розвиватися) удосконалюється й фонетичний слух, що створює основу для правильного мовлення і грамотного письма. Орган слуху містить усередині себе орган рівноваги, від якого, в свою чергу, залежить успішність засвоєння математики, особливо арифметики та геометрії. Уміння лічити – це перенесений у мислення рух: «У дитинстві ми рахуємо на пальцях, наводить приклад Р.Штайнер, - потім ця здатність переходить всередину людини - у мислення. З нерозвиненим відчуттям ритму дитині важко навчитися навіть елементарному послідовному рахунку».

У вальдорфській школі вважається: здібності, які учень розвиває в мистецтві, благотворно 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 при викладанні іноземних мов дає змогу створити відповідну навчальну атмосферу, завдяки якій дитина з легкістю переймає інтонацію й мелодію іншої мови. В результаті діти легше сприймають і засвоюють іноземну мову, її звуки, ритм, інтонації, наголос тощо. Вивчення фізики діти починають з акустики, з явищами якої спочатку знайомляться на уроках музики. Наприклад, таблицю множення вчитель подає у вигляді музично-ритмічної вправи, яку діти роблять залюбки, оскільки підтримується їх природна фізична потреба у русі. На уроках співають народні пісні різних країн світу, часто пов'язані з епохами історії, географії, на уроках релігії виконують псалми тощо. Ці заняття розвивають розуміння й відчуття явищ природи, культуру спілкування, історичний, географічний, етнографічний світогляд.

Навчальний процес на уроках музики, як і решта предметів, підпорядкований психо – емоційному ритму життя дитини: «вдих», «видих», чергування напруження - розслаблення.

1.4. Уроки музики у молодших класах

Тривалість заняття музикою у першому класі не перевищує 20 хвилин, оскільки після закінчення цього часу інтенсивність слухового сприйняття знижується. Вальдорфська педагогіка спирається на тезу, що найкраще дитина пізнає навколишній світ безпосередньо через наслідування, рухливу гру та казки, співпереживає, внутрішньо відтворюючи оточуюче життя. Завдяки безпосередньому співпереживанню процесам навколишнього світу вона все ще має певне почуття «надійності» за допомогою якого вона осягає великий зв'язок між людиною, природою та небесним царством або відчуває, кажучи словами Гете, - «вселенський внутрішній зв'язок».

До 12 років відкидається метод «наочного навчання», вважається, що формування понять є природним для сутності дитини після 12 років. Натомість пропонується метод «навчання у супроводі почуттів», які полегшують процес запам'ятовування та є опорою для розвитку пам'яті.

У початковій школі, з 1 по 3-й клас, діти живуть ще загальними, спільними настроями (в унісон) і, як кажуть у вальдорфській школі, «настроєм квінти». За Р.Штайнером: "Переживання квінти означає, що будь-яке музичне переживання, з точки зору ритмічного, продовжує спиратися 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 рекомендує музику, яка ґрунтується на пентатонічному звукоряді. Враховуючи, що всякий рух мелодії вгору викликає в людини душевний вихід із себе назовні, а будь-який рух мелодії вниз - душевний повернення всередину себе, «стає очевидним, що даний звукоряд споріднений процесу зміни вдихів і видихів». Цю обставину враховують при створенні пісень в названому ладі.

Р.Штайнер зауважує, що з настанням шкільного віку почуття постійного прагнення руху, яке так притаманне дошкільнятам поступово згасає. Цю обставину пояснюють так: рух, який переважно виявлявся в кінцівках, зазнає метаморфоз. Вони полягають в тому, що зовнішній рух, наче згортається в середину й може відроджуватися у співі. Музика - є не що інше як внутрішній рух, який сприймається за допомогою системи руху не торкаючись кінцівок. Як приклад, наводиться звичка говорити про «біг» вісімкових нот в пасажі, «стрибках» акордів чи інтервалів тощо, при цьому зберігаючи зовнішній спокій у кінцівках. Тому, для співу особливе значення мають імітаційні рухи рук, всього тіла, такі, як наприклад, рухи крил птаха, що летить, тварини, що стрибає, вітру тощо. Всі вказівки вчителя повинні виступати у вигляді реального образу. Наприклад, якщо намагатися з дітьми наслідувати рухи крил птаха, який летить, а потім, поступово їх обмежувати, приводячи до зовнішнього спокою й внутрішньо відроджувати у співі можна поступово позбутися так званих "гудошників".

Метод оперування образною асоціацією сприятиме також правильній постановці голосу. Те, що в майбутньому буде подаватися старшому школяреві у вигляді усвідомленої «техніки», повинно виступати як реальний образ, на який дитина реагуватиме швидше і безпосередніше, ніж на будь-які інші вказівки. У той же час вчителю не можна виходити за рамки правдивого образу, оскільки у дітей є досить тонке відчуття фальші.

Співають школярі з перших днів свого перебування в школі. Перевага надається співу а 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. Рекомендується співати по строфі популярні пісні. Тут є важливий момент чергування голосів як окремих дітей – солістів, так і групи. Слід звертати увагу на те, щоб вся дія відбувалася послідовно, тобто так, щоб активність викликала спочатку на рівні слуху, а потім переходила в спів. До такого поперемінного музикування додають також інструменти. При цьому слідкують за тим, щоб гра була виразною, щось «висловлювала», викликаючи в уяві яскраві образи.

З огляду на ефективність впливу музичного виховання на розвиток почуттів та волі дитини велика увага в Штайнер - педагогіці надається ритмічному чергуванню слухання і виконання музики, а також співу і слухання музики, взаємодія яких гармонізує душевний стан людини. На кожному занятті є різні види музичної діяльності: в музичних класах обов'язково в ігровій формі, як продовження мовної гри — ритмічна гра. Вона може включати в себе образно-рухальну музичну грамоту, мовну і співочу роботу. В хороводах, інсценованих піснях завжди присутній елемент ритмічної роботи, танцювальних рухів, театралізація; у вправах з флейтою є елемент роботи з мовою, диханням, м'язами пальців.

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

Вже в першому класі малята знайомляться з блокфлейтою (вона сприятливо впливає на розвиток органів дихання). Згодом, з допомогою наставника, рідше батьків, вони вибирають найбільш придатний для них інструмент. Окрім групових занять проводяться індивідуальні заняття (абсолютно з кожним) – і вже через якийсь відрізок часу клас стає невеликим оркестром. З метою врівноваження душевного стану й гармонійного розвитку, не випадково, при виборі музичного інструмента враховується 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 в грі на музичних інструментах. Як правило, на цих заняттях вихователь 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 належним чином, в правильному положенні (наприклад, правильно «витягуючи» звук на флейті), для чого йому доведеться підшукувати також відповідні образи.

Дітям рекомендується виконувати мелодії, складені самим вчителем музики, починаючи з двох тонів. Потім поступово переходять до пісень тритонових, чотиритонових тощо. Таким чином, до кінця першого класу виконують невеликі вправи, в яких діти зможуть показати, що вони володіють всіма можливими варіантами розташування пальців. На інструментах діти наслідують гру дорослого.

Знайомство з нотною грамотою починається 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. У своїх поглядах Р.Штайнер зауважував, що дитиною на підсвідомому рівні керують почуття, а не роздуми. Це відображається у навчанні гри на інструменті - дитина не може сприймати інформацію абстрактно, адже тоді неможливо думати про музику, лишень 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, шляхом образних асоціацій, діти засвоюють такі поняття як лад, тональність, інтервали, акорди, секвенції, варіації, імпровізують та komponують. Всі поняття подаються за допомогою образів, які діти можуть зрозуміти і відчувати. Образно-рухальна музична грамота поступово перетворюється в елементарну музичну грамоту, завдяки цьому діти переходять до системи нотного запису, як вважається - природно, саме через звуки, а не навпаки: через систему знаків — до музики.

Рубіж - 9 років в антропософському вченні про людину позначений поняттям "Рубікон". З цього часу дитина по новому ставиться до світу. Від тепер вона може розглядати його з точки зору зовнішнього спостерігача. В її душі відбувається чіткий поділ на свій внутрішній світ та зовнішній. В цей час дитина на психологічному рівні є неначе в пошуку моста між ними, все, що так чи інакше пов'язане з "функцією з'єднання", набуває неймовірний зацікавлення у дитини, наприклад, пошта, розклади руху транспорту, ділові зв'язки, ... а також нотний текст. У цей період Р.Штайнер рекомендує у формі вільного оповідання вчителю розповідати історичні епізоди, супроводжуючи їх виконанням відповідного музичного матеріалу, внаслідок чого виникає потреба запам'ятати, зібрати чужі мелодії, які рідко звучать. Спочатку дітям пропонується 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) вводяться дії з дробами - переважно аналітична діяльність, в якій дитина тепер вже *переживає* співвідношення частин. Ту ж тему переносять і на урок музики, в живій формі зображуючи співвідношення між цілими, половинами, восьмими і шістнадцятими нотами. Вважається, що найкраще починати з чверткової тривалості. Наприклад, хтось з учнів відбиває чверті на барабані. Р.Штайнер звертав увагу, що ритмічний характер четвертої ноти полягає в тому, що ми в ній переживаємо свій власний пульс або ж свій власний крок в темпі "moderato". Отже, якщо чверті несуть в собі щось поступальне, то половинні ноти - рекомендується відобразити в більш

характерному для них - образі розгойдування. Тут пропонується використати образ, наприклад, дзвонів. Для цього можна, застосувати дзвони у вигляді труб, розгойдуючи їх по черзі то вправо, то вліво відповідно до половинних нот, в той час як гонг охопить все одним ударом (ціла нота). Більш короткі тривалості - восьмі, шістнадцяті та тридцять другі - відображують ударами по дерев'яних брусочках на маленьких барабанах чи тамбуринах або відстукуються пальцями. На уроці музики дають невеликі завдання з ритмічної композиції для чотирьох ритмічних інструментів. Пов'язують це з тим, що душевний настрій дитини теж починає поступово втрачати свою єдність. Вона вперше стає здатною розчленувати ритм. Саме в цьому сенсі дітей ознайомлюють з тризвуками і їх оберненнями, супроводжуючи усі пояснення з елементами образно-чуттєвого переживання.

У третьому класі, крім пісень вже з'являються мелодичні мотиви без тексту, а також вводяться невеличкі твори, що нагадують собою кантату зовсім невеликого формату з елементами канону.

У цьому віці діти із задоволенням люблять слухати оповіді про давні часи, легенди, міфи тощо. Це супроводжується чутливим сприйняттям інтервалу – кварта, що створює основу, необхідну для спрямування в минуле, в древню 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 вже допустима наявність акордів. Виконання древніх сказань у формі балад з супроводом лір або інших інструментів вважається досить привабливим завданням для дітей, вони легко опановують прості гармонічні акордові функції.

У вальдорфській школі з третього класу рекомендуються індивідуальні заняття, на якому гру на музичному інструменті вивчають більш поглиблено. Як правило, вчитель музики і викладач музичного інструменту тісно співпрацюють між собою.

Завершувати урок у вальдорфській школі занадто емоційно-активною піснею не прийнято, оскільки рух все ще впливає на учнів, збуджуючи кінцівки, що може завдати іншому вчителю багато клопоту. В кінці уроку використовують елемент, який сприятиме відновленню рівноваги між надмірно сильним і слабким рухом, між уявленням, мисленням і вольовою діяльністю. Кінець уроку може стати чимось споглядальним, мрійливим, таким чином згладжують все, що тяжіло до крайнощів.

1.5. Методика викладання у старшій школі

З п'ятого класу учні вивчають основи поліфонії, активізуючи розвиток внутрішнього слуху. Звертається увага на особливість двоголосного співу, яка полягає в тому, що два самостійні, внутрішньо врівноважені голоси, які гармонійно пов'язані один з одним, мають також властивість взаємного спонукання, наприклад, шляхом типового обернення дисонансу і його подальшого розв'язання. Отже, особливість вправ полягає в тому, що «я» (голос), вірно вибудовуючи свою партію, одночасно може сприймати звучання іншого голосу. Вправлятися в цьому рекомендують наступним методом (варіант прикладу): після того як обидва голоси почергово будуть якісно заспівані класом в унісон, одна з груп співає свою партію внутрішньо "про себе", в той час як інша група свою партію співатиме "вголос". (За допомогою зовнішнього слуху учні

цілком налаштовані на інший голос, одночасно слухають свою власну партію «всередині себе» З метою контролю учитель просить співочу «про себе» групу, з певного місця перейти на спів «уголос». Потім те ж завдання надається другій групі, після чого групи обмінюються голосовими партіями. У підсумку, з розвинутою навичкою прслуховування один до одного учні переходять до двоголосного та триголосного співу. Учитель керує початковим вступом голосів, а також при нагоді надає учням деяку допомогу, співаючи разом з ними. Але все власне музичне "дійство" повинно розіграватися між учнями в цілому самотійно. Навчання такого "соціального спілкування" знаходить своє вираження і в тому, що кожен несе відповідальність за всіх. Так, наприклад, якщо одна з груп співає занадто швидко, інша група відразу ж це помічає й «підтягує» темп свого виконання, щоб вдалося спільне музикування. Канони виконують, по можливості, без розподілу класу на голоси. Однак, мета полягає в тому, щоб всі групи були рівноцінними - а у разі потреби, комусь із учнів доведеться, з метою надання допомоги, «перейти» в іншу групу.

У шостому класі вивчають музичне народознавство – народну музику різних країн. Паралельно вивчається географія та історія цих країн як давня так і сучасна. Учні разом з учителем досліджують, наприклад, у чому полягає відмінність ритму між грецькою та іспанською народною музикою тощо. В старших класах - поруч з практичним музикуванням - школярі вивчають теорію та історію музики. В цей період враховуються бурхливі зміни в організмі підлітка. М'язова система починає все інтенсивніше пристосовуватися до динаміки розвитку скелета. В учнів цей стан пов'язується із зростанням зацікавлення до ритмічного елемента з одного боку, з іншого - до захоплення різного роду артистизмом. В той же час відбувається остаточна індивідуалізація почуттів, які пов'язані з поступовим формуванням певних індивідуальних життєвих цілей, що виявляються у підлітка неусвідомлено, у вигляді невиразних передчуттів. Вони є майже невловимими, що не піддається точному опису, молоді люди не люблять про це висловлюватися, оскільки все це відбувається у їх внутрішній, потаємній сфері, тому найбільш типовою поведінкою для цього віку є більш-менш виражене висунення навколо неї певної захисної «стіни». Штайнер-педагогіка рекомендує в цей період віддавати перевагу фольклорним пісням, в яких переважає роль такту та ритму (наприклад, південноамериканський фольклор). Оскільки в організмі дітей відбуваються фізіологічні зміни, в класі вже не вдасться співати, як колись, вокальні твори на два, три голоси. Деякий час співають одноголосно, з опорою на акомпанемент гітари, фортепіано. Вибір учителем тематики пісень пов'язується з питаннями сучасної боротьби в пізнанні глибинних питань людського буття. Також популярні у цьому віці пісні та балади, написані в мінорі, оскільки вони несуть у собі відзвук внутрішнього світу учня. Найпопулярнішим інструментом у цей час стає гітара. Підлітки залюбки підбирають на ній мінорні акорди, супроводжуючи власний спів.

Цей період вважається благодатним для роботи з вивченням біографій та осягнення внутрішнього світу великих композиторів. Вважається, що у боротьбі цих творчих особистостей за реалізацію своїх життєвих цілей, їх розчаруваннях, надіях і перемогах молода людина проводить паралелі до свого внутрішнього переживання. Важливим є в цей період наповнення шкільного життя творчими

проектами (організація свята, в якому велика роль відводиться музичному оформленню), підтримується творча ініціатива учнів. Для гармонізації внутрішнього світу підлітків рекомендується виконувати твори, написані в епоху Бароко, які завдяки сильному драматизму справляють велике враження, а їх позитивний вплив спостерігається навіть за умови недосконалого виконання.

З цією ж метою використовують наприклад, хори з "Карміна Бурана" Карла Орфа, "Dies irae" з Реквієму Моцарта тощо. На уроках учні проводять аналізують особливості музичної форми великих музичних творів.

У одинадцятому класі, учні вивчають «епоху», присвячену мистецтву загалом, в якій особливості розвитку мистецтва (скульптурного, образотворчого, музично-поетичного) розглядаються у взаємозв'язках. В учнів виробляється більше впевненості у формуванні своїх суджень в душевній сфері. Здатність до судження у цей період ґрунтується насамперед на силі внутрішнього співпереживання, для цього залучаються також приклади з творів ХХ століття. Наприклад, порівнюються пісні однакового змісту, складені в період романтизму і в ХХ- ХХІ столітті. Якщо звернутися до навчального плану дванадцятого класу з інших предметів, то ми часто будемо знаходити там слово "огляд". Тим самим мається на увазі, що вже відомий матеріал зводиться воедино таким чином, щоб виникало більш глибоке розуміння внутрішніх взаємозв'язків і шляхів розвитку суспільства та особи зокрема. Наприклад, в географії мова йде про тему "Земля як відображення космосу". Принагідно до уроку музики може скластися тема "Еволюція людства в дзеркалі музики", причому в центрі уваги опиняється питання: "Що це означає для нинішнього і майбутнього розвитку?"

На перший погляд може здатися, що тут доведеться охоплювати великі обсяги матеріалу; та все ж музика саме ХХ-ХІХ сторіччя - є унікальним синтезом історичного і сучасного аспектів. Адже саме в музиці початку та середини ХХ століття музично-стильові елементи і навіть цілі музичні концепції минулих часів знаходять в сучасному музичному мистецтві актуальність і новизну. Щодо практичних занять, то поруч зі співом та грою на музичних інструментах великою популярністю в учнів користуються імпровізації та ускладнені канони, які виконуються на початку уроку. Імпровізація розглядається як діяльна можливість відображення внутрішнього переживання, яка переростає у власні композиційні дослідження. Закінчення уроку присвячується темам, до яких можна було б повернутися на наступному занятті.

Отже, музичне виховання і освіта у вальдорфській школі сприяє повноцінному розвитку інтелектуальних, соціальних і психомоторних здібностей, а також цілісному розвитку дітей що, за словами Р.Штайнера, неможливо досягти жодними іншими способами.

1.6. Основні напрями дошкільного виховання

Важливим завданням дошкільного виховання у вальдорфській педагогіці є гармонійний розвиток дітей у співзвучності з оточуючим світом, що сприяє становленню впевненої в собі особистості.

Р.Штайнер вважав, що до 3 років дитина повинна виховуватися вдома, оскільки найголовнішою особливістю цього віку є потреба дитини в сімейній атмосфері затишку й опіки батьків. У вальдорфській дитячій садочок приймаються діти віком від 3 років, адже починаючи саме з цього віку

формування особистості дитини вимагає соціального середовища. Групи дитячого садку є різновіковими, що сприяє розвитку умінь формування міжособистісних взаємин, а саме: у старших - чуйності та душевного тепла до молодших; в молодших - поваги старших, їх умінь і здібностей. З метою втілення принципу індивідуального підходу до розвитку кожної дитини наповнення груп дитячого садку не повинно перевищувати 10-15 осіб.

Головною метою виховного та навчального процесу - є сприяння розвитку природних здібностей дитини, надання можливостей для їх природного розкриття та зміцнення, розширення меж обдарованості дитини. Заняття включають в себе: живопис фарбами, малювання восковою крейдою, ліплення з воску, музикування, евритмію (синтез музики, руху, слова), драматичне мистецтво, мистецтво композиції, розповіді вихователем казок, віршів та історій, які супроводжуються ляльковими виставами тощо.

У дошкільному вихованні велике значення для формування майбутнього позитивного ставлення до світу має душевний комфорт дитини, який досягається завдяки якостям вихователя і підтримується за допомогою певних зовнішніх факторів, наприклад, кольорової гами приміщення, обов'язкового естетичного оформлення інтер'єру, іграшок та меблів виготовлених з природних матеріалів.

Велике значення в цьому віці мають рухливі види діяльності, що сприяють зміцненню свободи. Крім того, багато уваги приділяється розвитку дрібної моторики рук, тобто заняттям різноманітними видами рукоділля, пальчикових ігор, ліпленню з воску, роботі з тістом тощо. Це сприяє загальному розвитку дитини, зокрема опосередковано впливає на розвиток його мислення. Методика проведення занять у дитячому садку відповідає віковим особливостям дитини. Одним із важливих критеріїв відповідності методики та дидактичних матеріалів віковим потребам вихованців - є їх емоційний підйом під час занять.

Ритмічність побудови виховного процесу в дитячому садку, крім врахування добових ритмів, проявляється в чергуванні динамічного навантаження і спокою, концентрації уваги дітей у діяльності, організованої вихователем та вільної творчості. Астрономічні ритми дня, тижня, року враховуються у дитячому садку чергуванням певних видів мистецтва і рукоділля, зміною кольорів і композиції інтер'єру, видів гри, наповнення музичних занять тощо.

Знання та навички на дошкільному етапі діти отримують через наслідування та приклад, тому особливого значення набуває авторитет дорослого. Поряд зі значимою людиною дитина відчуває себе впевненою та захищеною, що позитивно впливає на стан здоров'я, ставлення до світу та інших людей. За словами Р.Штайнера: «Перебувати в атмосфері любові та наслідувати здоровим прикладам - це є 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, необхідні для формування фізичного тіла.

Музичний елемент є невіддільним від загального виховного процесу, який ґрунтується на ключовій тезі наслідувально-«поглинаючої» 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, що діти не готують програм «на показ», від цього відмовилися, оскільки це порушує природні ритми дитини (добові, тижневі, пори року). Вона може взагалі довгий час не співати, а тільки слухати пісні. Вважається, час, коли дитина заспіває прийде сам. Її не примушують співати, особливо співати голосно. Вважається: все, що проростає з глибин душі вимагає тиші. Голосних інструментів не використовується. Фортепіано вважається 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 цього вікового періоду працювати з так званім пентатонічним ладом - музичним ладом, який ґрунтується на квінтовому інтервалі. У цьому випадку будь-які поєднання звуків і мелодії будуть гармонійно сприйматися дітьми. Р.Штайнер зазначав, що 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 є широко розповсюдженим. Він співзвучний світовідчуттям дитини, у якої ще не розвинене почуття самосвідомості, відокремленої від світу, тому музичний «квінтовий настрій» гармонізує діє на душу дитини.

Заняття співом, музикою, театром допомагають дитині знайти душевну рівновагу, укріплюють здоров'я, розвивають її комунікабельність. Великого значення надається заняттям танцями. Підкреслюючи їх важливість, 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. Найбільшою мірою цю ранню музичну обдарованість проявляють діти між 3-м і 4-м роком життя. Батьки могли б зробити надзвичайно багато, якби вчасно звертали б на це увагу та на танцювальний елемент у русі власного тіла».

Особливо велика увага приділяється розвитку й укріпленню ритмічної системи дитини за допомогою музично-ритмічних вправ, що є запорукою успішної навчальної діяльності на протязі подальших шкільних років. Найважливішим є те, що діти в процесі гри усе роблять самі (спочатку, безумовно, з допомогою вихователя).

Передбачається, що на кожному занятті вправи різних видів тривають декілька хвилин (крім озвучення казки, коли не можна поспішати). Якщо заняття починається з мовної гри, слідом за нею проводиться ритмічна гра, яка може включати в себе образно-рухальну музичну грамоту, мовну і співочу роботу.

Щоб діти не втрачали цікавості до заняття не рекомендується повторювати одну вправу більш як два рази. Якщо гра вийшла – достатньо одного разу. Оскільки ігри й пісні повторюються від уроку до уроку (в різній послідовності), то зрештою, усі діти навчаються усім необхідним навичкам. Заняття проходить у вигляді невимушеної гри. На кожному занятті повинен вводитися й новий елемент, те, що вже вийшло добре ускладнюється або витісняється з репертуару,

залишаючи місце для інших вправ. При такій побудові заняття діти можуть займатися 40-45 хвилин.

Діти легко і природно вивчають пісні й запам'ятовують мелодії, які виконують в їх присутності вихователь. У процесі виконання різного роду занять, під час численних ігор, використовують відповідну пісеньку або мелодію, виконувану на лірі, флейті або ксилофоні. Загалом, музично-пісенний елемент природно «пронизує» життя групи (пісня перед їжею, до Дня народження, різдвяні, ранкові, вечірні, колискові, осінні, весняні тощо).

В інсценованих піснях завжди є присутній елемент ритмічної роботи, танцювальні рухи, театралізація. У вправах з блокфлейтою є елементи роботи з мови, робота пальцевих м'язів, робота з диханням і виконавством.

Вальдорфські вихователі часто вживають слово «райген» (музично-ритмічні хороводи) для щоденної музично-ритмічної гри, як правило, розроблена самими вихователями. При цьому діти виконують певні характерні рухи-жести, ілюструють зміст дії, ритмічно рухаються, демонструючи рухами та позою, відповідні сюжету, образи. Ця музично-літературна композиція допомагає розвивати органи чуття, триває від 10 до 20 хвилин, залежно від реагування дітей. Р.Штайнер зауважував, «... більшість людей страждають сьогодні незграбністю і подолавши її, дитина до моменту зміни зубів зберегла б схильність до всього музично-пластичного. Все те, що закладено в усій людині, в певному сенсі переходить до її нервово-чуттєвого. Користуючись музичними засобами, ви піднімаєте відчуття у сферу інтелектуального».

Принциповим важливим є використання у вальдорфському дитячому садку тільки «живої» музики та голосу. Магнітофони та інші музичні технічні засоби виключаються.

1.7. Можливість адаптації в українських школах

Як свідчить аналіз вітчизняної педагогічної теорії та практики, ідеї вальдорфської педагогіки багато в чому співзвучні, як кращим гуманістичним традиціям української педагогіки, так і сучасним тенденціям розвитку освіти в нашій країні. В Україні близькі до штайнерівських ідей сповідували Г. Сковорода та автор «філософії серця» П. Юркевич, В. Сухомлинський та ін. Представники українського Розстріляного відродження були добре знайомі з антропософськими ідеями, а Лесь Курбас відвідував лекції доктора Р.Штайнера в Німеччині. У 1916 році в Києві Л.Курбас разом із Г.Нарбутом організував гурток «творців і науковців», де вивчались «штайнерівські теорії». Членами гуртку були видатні представники української культури (Ф.Ернст, М.Зеров, Я.Степовий, П.Тичина та ін.).

Останнім часом в Україні активізувався пошук педагогічних систем, спрямованих на становлення активної, творчої, адаптивної, високоморальної особистості, здатної до позитивної самореалізації у житті. Для творчо працюючого вчителя з'явилася альтернатива: працювати за традиційною, перевіреною технологією або обирати для апробації нетрадиційні педагогічні системи, що у більшій мірі відповідають світогляду, цілям і особистісним якостям самого педагога.

Наближення освіти до європейських стандартів сприяло усвідомленню та поширенню альтернативної освітньої філософії, головним стратегічним напрямком якої стала гуманізація педагогічного процесу, орієнтація на

створення ситуації спільного творчого освоєння світу, де через особистісні переживання відбувається становлення людини, її інтелекту, почуттів, волі.

У 90-х роках минулого століття в Україні набули поширення 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 через застосування педагогічних технологій, апробованих світовою педагогічною практикою.

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

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

Важливим напрямком експерименту стала робота педагогічних колективів над навчальними програмами для вальдорфських шкіл України. Під керівництвом науковців Інституту інноваційних технологій МОНУ створені навчальні програми, які пройшли обговорення, отримали гриф Міністерства освіти і науки, опубліковані і рекомендовані для експериментальних шкіл України, що працюють за вальдорфською системою.

Нові навчальні програми розроблені на основі глибокого аналізу науково-педагогічної літератури, сучасних стандартів освіти, досвіду роботи вчителів Європи, Росії та України. Їх запровадження може стати важливим кроком у реформуванні освіти на основі гуманістичних поглядів на природу та розвиток людини.

Проведена робота дозволила зробити висновок, що вальдорфська педагогіка може успішно інтегруватися в освітній простір України, збагативши його новими технологіями навчання та цілісного розвитку особистості учня з планетарним мисленням, високим рівнем внутрішньої свободи та відповідальності.

Запропонована концепція цілком відповідає основним документам, що 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 з'явилася в Одесі. На теперішній час 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.

Знаменитими випускниками вальдорфських шкіл є: актори - Дженіфер Аністон, Рутгер Хауер, Сандра Баллок, Вільям Лі Скотт, тенісист Станіслав Ваврінка, дизайнер Томас Майер, журналістка, письменниця Лін Ульман; конструктор Porsche Фердинанд Олександр Порш та ін.

Знамениті батьки, діти яких закінчили вальдорфські школи: музикант Алан Парсонс, колишній німецький міністр закордонних справ Ганс-Дітріх Геншер, колишній канцлер Німеччини Гельмут Коль, режисер "Зоряних воєн" Джордж Лукас, актори Жан-Поль Бельмондо, Пол Ньюман, Клінт Іствуд, Михайло Козаков і Харрісон Форд, режисер Інґмар Бергман, танцюрист Михайло Баришніков, колишній прем'єр-міністр Італії Сільвіо Берлусконі та ін.

Запитання до пройденого матеріалу:

1. Хто є автором вальдорфської педагогіки?
2. Що покладено в основу її концепції?
3. Коли створена перша вальдорфська школа?
4. Якими були історичні передумови виникнення вальдорфської педагогіки?
5. Якими є основні принципи, що лежать в основі вальдорфської педагогіки?
6. Чому єдиний учитель викладає усі предмети з першого по восьмий клас?
7. Хто є головною фігурою у навчально-виховному процесі?
8. У чому проявляється зв'язок антропософії та вальдорфської педагогіки?
9. У чому полягає оригінальність антропософського світогляду Р.Штайнера?
10. Яка головна мета вальдорфської педагогіки?
11. Чому вальдорфська педагогіка називається «педагогікою свободи»?
12. Яким є погляд вальдорфської педагогіки щодо ранньої інтелектуалізації дитини?
13. Як називається найвагомійша праця Р.Штайнера?
14. Що означає принцип цілісного охоплення природи людини?
15. Що означає принцип залучення почуттєвого переживання?
16. Що означає принцип поєднання соціального та 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, міститься прообраз музики?
24. Якому виду співу надається перевага?
25. Чому, на думку Р.Штайнера, емоційно-естетичні параметри музики сприяють формуванню в учнів відповідного світосприймання і світовідношення?
26. Яким чином музика впливає на розвиток пізнавальних здібностей дитини?
27. Яким методом у вальдорфській школі «позбуваються» фальшивого співу?

28. Які теоретичні напрямки містять заняття музикою?
29. Чому враховується фізичні, розумові здібності та особливості темпераменту дитини при виборі музичного інструменту?
30. Що таке «райген»?
31. Які практичні напрями містять заняття музикою?
32. Чому, за Р.Штайнером, музичне виховання та освіта сприяє повноцінному розвитку інтелектуальних, соціальних, та психомоторних здібностей, а також цілісному розвитку дітей чого не можна досягти ніякими іншими засобами?

Тести.

1. Як називається світоглядна система Р.Штайнера?
- 1) антропологія;
 - 2) антропософія;
 - 3) антропоцентризм.
2. Антропософія — це назва філософської системи:
- 1) З.Кодая;
 - 2) Р. Штайнера;
 - 3) К.Орфа;
 - 4) С.Френе.
3. Вальдорфська педагогіка отримала свою 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. Головною фігурою навчально-виховного процесу у вальдорфській школі є:
- 1) директор школи;
 - 2) педагогічна рада;
 - 3) вчитель.
5. Яку має назву основоположна праця Р.Штайнера?
- 1) «Істина і наука»;
 - 2) «Філософія антропології»;
 - 3) «Філософія свободи».
6. Якою є тривалість занять музикою у першому класі?
- 1) 45 хв.
 - 2) 1, 5 год.
 - 3) 20 хв.
 - 4) 2 год.
8. Коли знайомлять учнів з основами поліфонії?
- 1) у першому класі;

- 2) у другому класі;
- 3) у третьому класі;
- 4) у четвертому класі.

9. Який тип інструментів рекомендується для «флегматиків»?

- 1) смичкові;
- 2) ударні ;
- 3) духові;
- 4) фортепіано.

10. Яким методом у вальдорфській школі «позбуваються» фальшивого співу?

- 1) шляхом вивчення вокальних вправ;
- 2) тривалими заняттями;
- 3) завдяки образному мисленню та відродженням руху у співі.

11. Перша вальдорфська школа в Україні з'явилася у :

- 1) Києві;
- 2) Одесі;
- 3) Львові;
- 4) Дніпропетровську;
- 5) Харкові.

12. У якому віці учні мають «настрій квінти»?

- 1) у молодших класах;
- 2) у середніх класах;
- 3) у старших класах.

12. До якого музичного стилю звертаються у процесі занять найрідше?

- 1) класичний;
- 2) джаз;
- 3) народна музика.

Література :

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. Загвоздкин В., Хилтунен И. Монтессори и Вальдорф / В.Загвоздкин, И. Хилтуненж. – М.: Первое сентября, 1999. – 32 с.
8. Ионова Е.Н. Научно-педагогические основы учебно-воспитательного процесса в современной школе на идеях вальдорфской педагогики : дис... доктора пед. наук 13.00.01 / Е.Н. Ионова. – Харьков, 2000. – 443 с.
9. Карлгрен Ф. Воспитание к свободе / Ф. Карлгрен – М., 1995. – 272 с.
10. Линденберг К. Обучение истории / К. Линденберг – М.: Парсифаль, Русское слово, 1997. – 192 с.
11. Липпе П. Построение урока с учётом особенностей четырёх типов темперамента // Вальдорф-дайджест. – Смоленск, 1992. – с.31-45.
12. Ловягин С. А. Изучение физики в 7-8 классах на основе простых наглядных и содержательных экспериментов. Методическое пособие для учителя физики / С.А. Ловягин. – М.: Парсифаль, 2002. – **392 с** .
13. Патулафф Р., Засмансхаузен В. Лейтмотивы вальдорфской педагогики / Р. Патулафф, В. Засмансхаузен. – Киев, 2006. - 70 с.
14. 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.
15. Шмидт Т. Преподавание астрономии в вальдорфской школе / Т. Шмидт. – М.: МЦВП, 2001. – 88 с.
16. Штайнер Р. Антропология и педагогика / Р. Штайнер. – М. : Парсифаль, 1997. – 189 с.
17. Штейнер Р. Методика и дидактика / Р. Штейнер. – М.: Парсифаль, 1996. – 176 с.
18. Штейнер Р. Педагогика, основанная на познании человека / Р. Штейнер. – М.: Парсифаль, 1996. – 128 с.
19. Штейнер Р. Духовно-душевные основы педагогики. / Р. Штейнер. – М.: Парсифаль, 1997. – 144 с.
20. Штейнер Р. Антропология и педагогика / Р. Штайнер. – М.: Парсифаль, 1997. – 128 с.
21. Штокмайер К. , Штейнер Р. Материалы к учебным планам вальдорфских школ / К. Штокмайер, Р. Штейнер. – М.: Парсифаль, 1995. – 416 с.
22. 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.
23. Richter T. Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele einer Freien Waldorfschule / T.Richter. – Stuttgart, 1995. – 378 s.



Розділ II
Методична система музичного навчання «Сходинки»

**Бориса Трічкова
(1881–1944).**

2.1 Історичні передумови створення методу «Сходинки» Б.Трічкова в Болгарії

Зачатки шкільної музичної освіти в Болгарії до Визволення, (від турецького поневолення 1878) слід шукати в так званих келійних школах, (від «келія» – народна школа при церкві) де серед інших предметів значне місце відводилося співу; основним змістом цих занять було вивчення візантійського церковного співу. Цивільного напрямку шкільна музично-освітня система починає набувати в кінці 50-х років минулого століття у формі шкільної музичної самодіяльності. У цей час висуваються передові вчителі, активно допомагають цивільній та читальній культурно-просвітницькій діяльності. Нагадаємо, що «Чіталішта» - особна самодіяльна форма організації просвітянських та культурних болгарських сил. Зв'язок музично-виховної роботи прогресивних педагогів з суспільною ініціативою місцевих культурних установ - характерне явище періоду до Визволення.

У програмах і підручниках першого періоду після звільнення (1878-1900) чітко намічається тенденція відриву теорії від практики співу. Це гальмувало культивування гнучких практичних навичок, перевантажувало і надмірно інтелектуалізувало музично-навчальний процес. Однією з причин зазначеної тенденції була відсутність єдиної встановленої і ефективної методики навчання нотній грамоті, особливо для учнів старших класів. Риси болгарської національної методики музичної освіти і виховання формувалися поступово і головним чином в практиці цілого ряду болгарських музичних педагогів, на основі їхніх індивідуальних методичних пошуків і, частково, з деяких елементів зарубіжних музично-освітніх систем.

На початку 20-х років з'явився на світ перший болгарський значний за змістом та обсягом музично-педагогічний твір - система «свідомого нотного співу» - «Сходинки». Варто зазначити, що автор, Борис Трічков працював вісім років народним, сільським та міським учителем. Пізніше отримав філософську освіту. У 1924 -1925 рр. вивчав у Німеччині методи «Тоніка-До» і «Тонворт». Всю свою діяльність присвятив музично-педагогічній роботі в школах. У пошуках способу (методу) придбання музичної грамотності народом створив, піддав практичній перевірці і сам популяризував «Сходинки». Опублікування «Сходинок» (перше видання-1923 р.) і позитивні результати педагогічної практики Б. Трічкова і його співробітників сприяли швидкій популяризації системи і викликали великий інтерес до неї з боку вчителів, насамперед, молодших класів.

Цьому сприяли також численні музично-педагогічні курси під керівництвом Трічкова і його послідовників, організовані за ініціативою знизу в різних областях країни. З цим періодом, початком ХХ ст., пов'язані також успіхи цілого ряду талановитих музичних педагогів, таких як В. Мірчев, П. Бояджієв та ін. Як стверджує дослідниця А. Соколова [38, 365], вивчаючи та аналізуючи музично-педагогічну і 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 при Міністерстві освіти і культури Народної Республіки Болгарії Ц. Колева, за навчальним планом уроки музики проводилися: у 2–6 класах – по дві години; 7–9 – по одному уроку на тиждень; а в 10–12 – відбувалися факультативні заняття по дві години на тиждень. У першому (підготовчому) класі заняття проходили щодня, основними видами роботи були: спів – виключно за слухом, ігри та хороводи із співом під музику. З другого класу починалося більш систематичне навчання, з шостого – діти вже знайомилися з основними жанрами та розвитком музичної культури Болгарії, а знання в галузі світової музики, класичних музичних жанрів тощо, учні отримували з дев'ятого класу [30, 100].

З діяльністю ряду болгарських педагогів-музикантів пов'язане становлення національних рис методики хорової освіти і виховання, котре відбувалося поступово. 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 є найбільш доступним і дієвим засобом виховання не тільки підростаючого покоління, а й усього народу. На його думку, у кожній людині необхідно розвинути закладені в ній природою прагнення та любов до співу, навички вільного володіння пісенним текстом шляхом навчання співу з нот, що сприятиме формуванню якомога вищого рівня національної хорової культури.

Така спрямованість сприяла розробці педагогом системи методів навчання хоровому співу – “Сходінкам”, що ґрунтувалася на принципах систематичності і послідовності, наочності, активності й самоактивності, аналізу і синтезу [37, 28]. Перше видання посібника “Сходінки” вийшло друком у 1923 р., і майже з того часу цей метод дістав значного поширення в хоровій педагогіці як Болгарії, так і далеко за її межами.

Вивчення та аналіз музично-педагогічної літератури свідчать, що після революції 1944 р., враховуючи кращі здобутки світового та національного досвіду, в системі музичного виховання Болгарії відбулася переоцінка музично-педагогічної спадщини, в результаті якої визначились нові форми і методи роботи. У зв'язку із цим з другої половини ХХ ст. “Сходінки” використовуються в хоровій практиці тільки на початковому етапі навчання дітей хорового співу.



Проте і сьогодні метод навчання хорового співу Б. Трічкова не втратив своєї актуальності, а тому заслуговує на детальне вивчення.

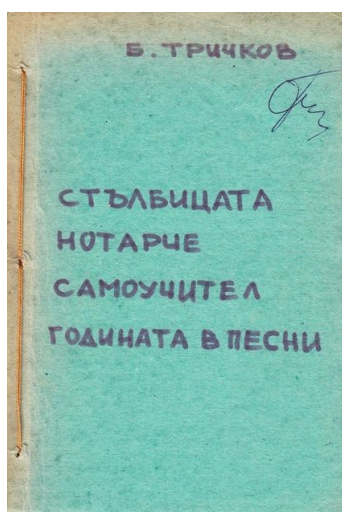
Борис Цветков Трічков - болгарський композитор і музичний педагог, автор численних дитячих пісень. [26, 426.]

Народився в Тран, середню освіту Борис Трічков отримує в педагогічному училищі в Кюстенділі. Деякий час працював вчителем початкової школи, а потім

навчався у Софійському університеті філософії та педагогіці. Завершив навчання у 1910 році. З моменту свого завершення до 1920 року Борис Трічков викладає в різних школах та інститутах в Русе і Софії. Поряд з викладацькою діяльністю керував вокальними та хоровими колективами. Протягом 1920-1921 років, проводить літні курси з методології школи співу в Державній академії музики.

Без спеціалізованої музичної освіти від шкільних літ Трічков грає на флейті, скрипці і гітарі, а пізніше - фортепіано і фісгармонії. З 1905 розробив свою музично-педагогічну систему для державних шкіл, відому як "Столбіца" чи «Сходинки». У 1923 році виходить друком перше видання у 165 сторінок і демонструє успіх системи Тріčkова при навчанні дошкільнят, деякі з яких все ще неграмотні. У 1924-1925, Міністерство освіти направляє Б. Тріčkова до Німеччини з метою обміну досвідом.

Після повернення в Болгарію, педагог продовжував ще більше розвивати музично-педагогічну: організовує курси для вчителів початкової школи, створює



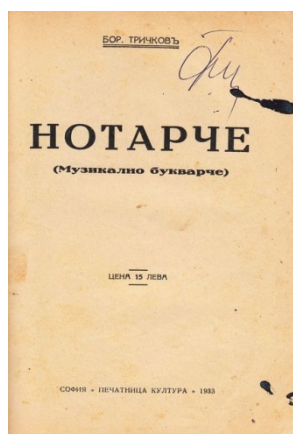
друге видання, об'ємом у 566 сторінок, (виходить у Софії в 1940 році.) "Столбіца" знаходиться в основі музично-педагогічного методу «Розвиток музичного інтелекту у дітей» російського музичного педагога Валерія Брайніна.

Борис Трічков є автором великої кількості пісень для дітей. Найчастіше вони мають чітку мелодію і прості гармонійні структури, написані на тексти дидактичного характеру.



Серед його найвідоміших пісень "Ластівка" Слова Ран Босилека.

Трічков укладач музичних матеріалів, нотного букваря, збірників пісень і книг. У 1921 в м. Русе редагує журнали "Підліток" та "Нова дорога". У 1928 році він редагував журнал "Музична основа", а з 1931 по 1941 – працював редактором «Музичної освіти». У 1933 році він опублікував дитячий музичний твір "Передзвін".



Розглянемо болгарський метод "Столбіца" чи то «Сходинки» Б.Тріčkова. Б. Трічков, здобувши філософську освіту, все життя присвятив музично-педагогічній роботі з дітьми. Він прагнув створити метод залучення широких мас до музичної грамотності і культури.

Б.Трічков називав свій метод "Столбіца", виходячи з положення, що кожна форма роботи є новою Сходинкою методу. В його основі лежить принцип систематичності й послідовності, єдності аналізу й синтезу. Ці принципові положення Тріčkова є актуальними і сьогодні.

Поняття "Столбіца" має три значення:

- 1) гама;
- 2) наочність зображення;
- 3) метод.

В основу "Столбіци" як методу покладено переконання в тому, що спів – не тільки психологічний інтелектуальний, а й "психофізіологічний процес". Виходячи з цього, автор ставить завдання встановлення координації слуху і голосу. Засобом для її досягнення є спів за слухом. Трічков вважав "свідомим" спів по нотах, а спів за слухом, на його думку, є "несвідомим", "інстинктивним", першим природним методом навчання. Він розвиває слух і голос для оволодіння співом західноєвропейської мажорної гами. При цьому 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 Тріčkова, почуття ритму найкраще виховується, якщо діти відбивають такт, а не диригують рукою. Автор підкреслював, що ритмічне виховання має здійснюватися шляхом його "інкорпорування" (вбирання тілом), велике значення для розвитку чуття ритму має гімнастика.

Метод "Столбіца" чітко диференціює завдання відповідно до вікових особливостей дітей. 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 і голосу, тональне чуття, живе чуття ритму, любов до музики і бажання співати.

Отже, головні положення болгарського методу "Столбіца": підготовчий курс співу за слухом сприяє розвитку слуху і потреби співати; вихідні навички ґрунтуються на співі мажорного ладу (починаючи з До); широко використовуються наочності; ритмічне виховання здійснюється способом відбивання метру і ритму; учні мають набути навичок самостійного сольфеджування; розширюються вузькі рами практики "слухового співу".

А тепер розглянемо ці положення в ширшому ракурсі.

2.2. Основні принципи болгарського методу «Сходинки» Б. Тріčkова

В основі системи Б. Тріčkова лежить цілеспрямоване, поетапне оволодіння дітьми хором співом, починаючи з дошкільного віку (у дитячому садку і сім'ї), і кожна наступна форма роботи є новою сходинкою в опануванні хоровою справою.

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

Для того, щоб ознайомитися з системою «Сходинки», необхідно попередньо з'ясувати деякі пов'язані з цією системою питання. Як вже згадувалося, термін «Сходинки» має три значення: 1) гамма, 2) наочний посібник - креслення, 3) метод, (на жаль, іноді два поняття помилково ототожнюються). В основі: «Сходинок» як методу лежить переконання, що спів - це не тільки «психологічний інтелектуальний», а й «психо - фізіологічний процес». На думку її автора, це означає, що при «свідомому співі» необхідні не тільки розум і свідомість, а й «слухняне горло» - голосовий апарат. Виходячи з цього положення, Трічков ставить першим і найважливішим завданням встановлення

координації, слуху і голосу. В якості природного засобу для досягнення такої кореляції в її найелементарнішому вигляді він рекомендує спів за слухом (слухо-наслідувальний спів). Трічков вказує, що одна з цілей, переслідуваних застосуванням слухо-наслідувального співу - створити в учнів *«тональне почуття мажорної класичної гами зокрема До мажору»*, після чого можна вважати, що цей спів «своє завдання виконав», (Трічков Б. «Лестница», 1-е изд., 1923). Воно закінчується там, де починається «свідомий спів» по нотах, (Трічков Б. Сборник «Начални песни», с. 5.) Тут гама є «відправним пунктом», «технічною основою» співу.

Трічков називає свій метод «Сходинками», (та вважаємо, все-таки, що «Сходинки» - це система методів), виходячи з положення, що кожен підхід, кожна, форма роботи є новим, наступним моментом, новим щаблем методу. У його основі лежать принципи систематичності і послідовності, активності та самоактивності, єдності аналізу та синтезу. Ці положення Тріčkова зберігають свою силу і сьогодні.

У «Сходинках» Трічков викладає музично-психологічні основи системи. Для нього «свідомим» є лише спів по нотах, а спів за слухом - «несвідомий», «інстинктивний».

Говорячи про координацію слуху і голосу, автор вводить нову категорію, названу ним «сходинтифікацією горла » і «сходинтифікацією слуху» , що означає «складання в співака здатності співати абсолютно "точно" основні тонові сходи».

Навколо «Сходинок», починаючи з 30- х років, виникають дискусії, котрі тривають і досі. В результаті цього і, в основному, під впливом цілого ряду нових умов (розвиток методики сольфеджіо в Болгарії, Угорщині та в інших країнах, позитивний вплив методики і практики в галузі шкільної співу у практиці (і в теорії) «Сходинок» розпочався процес перебудови, який веде до звільнення системи від істотних недоліків і наближення її до рівня сучасних музично-педагогічних вимог. «Сходинки» грають важливу роль у розвитку музично-педагогічної думки, а також у теорії та практиці навчання співу в початкових школах.

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

У «Сходинках» Тріčkова розглядається питання про необхідність проведення підготовчого курсу по слуховому співу. Цей курс має особливе значення в наших умовах, оскільки селянські діти володіють музичними задатками, що відображають особливості нашої народної музики, а наявність таких задатків ускладнило б досягнення «технічної основи» у співі - затвердження в слуху основної західноєвропейської гами До мажор. Спів за слухом це «перший природний метод навчання», котрий прагне до виконання певних завдань: розвинути слух і голос учнів, щоб вони могли співати основну західноєвропейську мажорну гаму, (тут і надалі у лапках подається текст із «Сходинок» Тріčkова). Спів за слухом в різних класах початкової школи повинен проводитися також з урахуванням підготовки до усвідомлення окремих елементів музики. Так, у другому класі, поряд зі співом по нотах, потрібно розучувати за слухом пісні, в котрих містяться елементи, передбачені в якості об'єкта свідомого засвоєння в третьому класі, у третьому класі, поряд з нотним

співом, потрібно розучувати за слухом пісні, в яких містяться елементи, усвідомлення яких передбачається в четвертому класі і т. д. Узагальнюючи свої погляди в області співу за слухом, автор підкреслює, що в практиці «Сходинок» за слухом завжди строго доцільний і повинен попередньо (на рік раніше) підготувати той музичний матеріал, яким належить «оволодіти свідомо» наступного року.

Виховання почуття ритму, на переконання автора, відбувається краще всього за допомогою ритмічних ударів, коли діти відбивають такт, що створює «міцне, позитивне уявлення про ритм».

Ритмічне виховання в нашій школі має проводитися на основі саме цього прийому, так як в цьому випадку учням дається найголовніше: чіткі слухові відчуття, більш ясні рухові відчуття, ніж при фігурному визначенні такту. (При фігурному тактуванні, тобто тактуванні рукою за схемою розміру). Перш ніж ввести учнів у русло нотної грамотності, необхідно, щоб діти звикли «вимірювати тривалість тонів, тобто, щоб вони могли застосовувати прийняту в даному випадку одиницю виміру». Відстоюючи спосіб «відбивання такту ударом», Трічков підкреслює, що виховання почуття ритму в школі має проводитися шляхом «інкорпорування» (вбиранні тілом) ритму. Це можна зробити за допомогою руки, що виконує роль метронома, яка допомагає отримати більш повне і багатостороннє відчуття і відчувати ритм. Протиставляючи цей спосіб визначення такту фігурному, Трічков підкреслює його переваги, стверджуючи, що з його допомогою досить вдало здійснюється засвоєння ритмічних груп: синкоп, четвертної ноти з крапкою та восьмої, восьмої паузи на акцентованій частці такту і т. д., у той час як фігурне визначення такту «беззвучне» і в ньому відсутній «найважливіший для музиканта елемент ритмічного сприйняття - слухове відчуття». Автор ставить критично до надто сильного захоплення деяких педагогів ритмом, так званої «ритмо-манією», що з'явилася свого часу під впливом методу Далькроза. Трічков визнає першорядну роль гімнастики для розвитку почуття ритму, тобто його рухової природи, хоча він дещо «абсолютизує» ударне визначення такту і роль руки для рухового усвідомлення метроритму.

Викладаючи матеріал «Сходинок», Трічков чітко диференціює завдання, форми роботи та навчальний зміст у відповідності з віковими особливостями дітей. При розгляді питання про дошкільне музичне виховання він поділяє шляхи його здійснення в домашніх умовах та в дитячому садку і, відповідно, визначає його зміст та завдання: привести дітей до того стану, в якому можна було б починати свідомий шкільний спів.

Це значить:

повністю закінчити музичну координацію дитячого слуху і голосу;

2) розвинути тональне почуття щодо рідної народної музики, а також і тональне почуття щодо західноєвропейської музики, тобто створити «обидві психологічні основи», на котрих розпочнеться майбутній «свідомий спів по нотах»;

3) розвинути живе почуття ритму; культивувати любов до музики і співу, а також активне бажання співати.

Узагальнюючи, Трічков приходять до висновку, який і сьогодні не втратив свого науково-практичного значення: якщо дошкільне музичне виховання

ведеться методично правильно і цілеспрямовано, «свідомий спів» у школі здійснюватиметься на міцній основі.

2.4. Методика викладання музики в молодших класах

Спів у першому класі

Навчання у першому класі Трічков характеризує як перехідний підготовчий етап слухового співу, котрий є місточком від дошкільного до шкільного співу. Тут педагог повинен брати до уваги вікові особливості учнів, тобто завжди пов'язувати розучування пісень з ігровою формою.

Протягом перших декількох годин занять кожен педагог повинен поставити «музичний діагноз» учням: виконуючи пісні півтоном вище або нижче, встановити верхню і нижню межу діапазону голосу. У процесі групового виконання пісні педагогу необхідно виявити і «жучків» («жучками» Трічков називає дітей, які не вміють співати правильно, що може бути викликано нерозвиненим діапазоном голосу, слабкою координацією і т. д.), уважно прислухаючись до співу кожного учня в окремо.

Після їх виявлення, цим учням потрібно приділити спеціальну увагу: проводити вправи для зміцнення і розвитку голосу, а постійне їхнє місце в класі вибирати поруч з більш «голосистими» дітьми.

При розучуванні - пісень за слухом і при подальшому їх виконанні, автор «Сходинок» рекомендує :

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

Таке навчання на пісенній основі може дати бажані результати лише тоді, коли пісні систематизовані в залежності від особливостей їх наспіву, тексту і тонового обсягу.

Щоб показати спосіб практичного здійснення навчання за допомогою співу за слухом, Трічков видає «Початкові пісні» (з коментарем), музичний збірник для початкових шкіл, котрі працюють за методом «Сходинок».

Збірка «Начальные песни», («Початкові пісні») містить велику кількість (146) народних пісень, (болгарських та пісень інших народів), згрупованих систематично по діапазону, починаючи з пісень, об'ємом в три тони (ступені) і закінчуючи гамоподібними пісенними мелодіями. Сюди включена і велика кількість народних пісень, в котрих Трічков замінив первісний текст своїм для того, щоби ці пісні були доцільними для школи. На жаль, у своїх нових текстах автор порушує музично-художні достоїнства болгарських народних пісень з їх єдністю музики і тексту.

Трічков особливо відзначає у своїй збірці спосіб розміщення двоголосних пісень: самостійний виклад голосів у вигляді окремих мелодій, (другий голос на терцію нижче першого). Це, за поясненням автора, було зроблено згідно з особливістю болгарської народної пісні, в якій перший і другий голоси є рівноправними компонентами. Однак болгарська народна пісня переважно одноголосна, а для двоголосних характерна діафонія, (з грець. – різнозвучання;

двохголосся типу древнього органуму) і рух в паралельних секундах, а не в паралельних терціях.

В якості другої особливості своєї збірки Трічков відзначає початкові ритмічні вправи, які необхідно виконувати до розучування «трюхтонових» (триступеневих) пісень. Розміри цих ритмічних вправ – 2/4, 3/4, 4/4; одна частина в них виконуються без «тону» - ходьбою, плесканням, стуком і т. д. , а інша частина - за допомогою одного, двох, трьох «тонів» з елементами звуконаслідування: дзвін, зозуля і т. д. Можна припустити бажання автора звернути увагу педагогів на необхідність формування метроритмічного чуття згідно з віковими особливостями учнів, (щоб діти відчули метроритм за допомогою різних відчуттів і наочних способів) і на значення навичок чіткого відтворення доступних дітям ритмічних побудов у тісному зв'язку з найпростішим розвитком їх голосового обсягу (на одному, двох, трьох «тонах»).

В збірнику велика увага приділяється виразному, мистецькому виконанню пісень. Щоб допомогти педагогам у досягненні цієї мети, автор робить найдокладніші аналізи деяких пісень, прагнучи до точної передачі змісту.

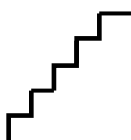
Основна мета «Початкових пісень» - засвоєння мажорної гами з допомогою вивчення пісень, розставлених по тоновому об'єму, - здійснюється таким чином, що будь-яке розширення тонового обсягу являє собою накопичення музично-слухових уявлень, завдяки новій, черговій сходинці мажорної гами. Під час заучування пісень за слухом і навіть після цього, педагог повинен провести з учнями наступну аналітичну роботу:

усвідомлення напрямку мелодичної лінії за допомогою рухів рук;

вираз напрямку руху мелодичної лінії при допомозі графічного креслення, залежно від тонового обсягу пісні. Якщо об'єм - терція, графічне креслення набирає такого вигляду:



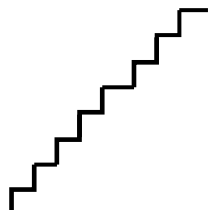
Якщо об'єм - квінта, креслення буде мати такий вигляд:



Підготовчий курс слухового співу в першому класі приводить дітей до того стану, при якому свідомий спів, спів по нотах за всіх умов може і повинен розпочатися, щоб не затримувати музичний розвиток дітей. Трічков вказує на найсприятливіший час для «свідомого співу по нотах» - другий клас. У цей період, в дітей прокидаються сили і здібності для роботи на вищому рівні.

Свідомий спів по нотах освоюється в двох основних етапах: перший - засвоєння гами – поступеневий рух, спів без стрибків і наступний, - засвоєння гами - спів зі стрибками по щаблях гами.

Згідно з передбаченим у «Сходинках» навчальним змістом, у другому класі ведеться робота по першому засвоєнню гами і, частково, по другому - співі зі стрибками на до¹, соль¹ і мі¹.



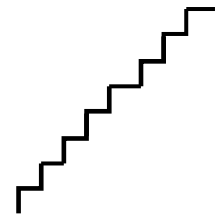
Істотним на початку роботи в другому класі є «абстрагування» - витяг гами з гамоподібних пісень, в котрих

гама дається не з назвою тонів, а з цікавим і доступним для дітей текстом.

Це відбувається, коли діти співають гамоподібні пісні із закритим ротом. Разом з тим, спочатку вчитель, а потім і діти рухають правою рукою вгору і вниз, наслідуючи кресленням сходів. Таким чином набувається дотикова наочність гама - рухова і зорова.

Наступний важливий за своїм значенням етап: а) спів гама, називаючи щаблі, і усвідомлення дітьми, що останні вивчені пісні не що інше, як «сама гамма», що ці пісні вони зможуть співати вже з «новим текстом» - до, ре, мі..., б) накреслення сходинок («Гамоподібне креслення») на дошці і спів гама, що показується учителем за кресленням. Цьому моменту роботи Трічков надає важливого значення, визначаючи його як етап «співу по нотах без нот».

Креслення-сходинок, тобто наочний посібник, надає необмежені можливості для проведення одно- і двохголосних вправ. Добре проведені вправи по сходах є вдалим доповненням до того матеріалу для сольфеджіо, якого так часто бракує, і котрий повністю помістити в підручниках для співу неможливо. (При сучасній практиці по системі «Сходинок» на визначеному етапі, поряд зі сходами, вправи проводяться і на нотоносці з написаною на ньому гаммою).



При появі сходів та проведенні перших вправ по ній, для того, щоб пробудити і підтримувати інтерес до роботи, стимулювати активність дітей, проводяться і музично-педагогічні ігри: 1) «гра у вчителя» - учні показують на сходах такі ж вправи, які показував учитель; «гра в піаніно» (називається ще «жива гамма», «живі сходи») - вісім дітей шикуються в ряд і кожному дається тонова назва з гама. Учитель або учень - «учитель» встає перед «піаніно» і вказує на окремих дітей («клавіші»), причому кожна дитина в такому випадку співає задалегідь визначений для нього тон. Такі ігри з успіхом проводяться на уроках співу протягом майже всього початкового курсу. Потрібно підкреслити, що на цьому етапі спів по сходах і в іграх проводиться тільки послідовний, без всяких стрибків, бо лише такий спів відповідає дитячим можливостям. У чому полягає послідовний спів? Це система елементарних вправ, за допомогою яких цілісне уявлення про гаму буде дробитися на все дрібніші частини доти, поки не буде досягнуто усвідомлення окремого тону гама. По суті, це аналітичний процес, якому піддається гамма для того, щоб нею оволоділи «свідомо».

Отже, робота з «свідомого» співу по нотах проводиться на двох основних етапах: 1) поступеневий спів (без стрибків) і 2) спів зі стрибками.

Всі діти класу повинні отримати необхідний слуховий і голосовий розвиток, для чого поступеневий спів створює сприятливі умови. У ньому 5 етапів, що поступово ускладнюються.

Розглянемо їх.

Поступеневий спів гама вгору і вниз. (Ці та наступні вправи взяті з посібника: Трічков Б. «Нотарче», кн. I. Софія, 1936).

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

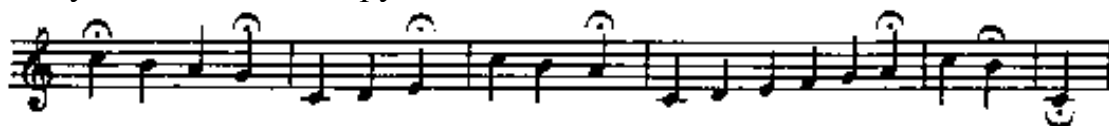


Поступеневий спів з перервою.

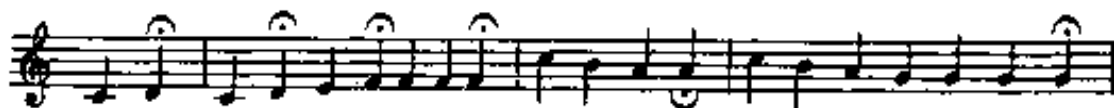
Після перерви на будь-якому тоні подальший рух завжди починається з тоніки:



Поступеневий спів із затримкою на будь-якому тоні. Після затримки на будь-якому тоні подальший рух завжди починається з тоніки:



Поступеневий спів з повторенням будь-якого тону:



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

Він досягається затримкою (ферматою) на заданому тоні і його повторенням (завдяки чому він запам'ятовується), а потім поверненням на той же тон:



Ця, (остання) стадія – найвагоміша в послідовному співі; гнучкість і точність виконання подібних вправ показують, що наступила пора для другого етапу співу зі стрибками.

З метою поглибити участь «свідомості», Трічков ще на етапі послідовного (поступеневого) співу вводить «музичні диктанти» за допомогою двох прийомів:

Усний диктант: учні співають з закритим ротом мелодичні побудови, що показує вчитель чи учень на «сходинах», а інший учень відгадує і співає дані побудови з тоновими назвами, (це «музичний диктант-гра» дуже ефективний, він викликає і підтримує гострий інтерес та активність дітей);

Письмовий диктант.

Психологічно Трічков пояснює введення диктантів необхідністю виробити зв'язок між музичною уявою про тон і його назву: тонова назва – висота тона (такий зв'язок виходить при співі по «сходинах»), і у зворотньому напрямку: уява про висоту тону – тонова назва, (зв'язок появляється на усному диктанті).

Трічков критикує західні методи («цифровий», «Тоніка–соль-фа», «Тоніка – До-метод», «Тонворт» і т.д.) за те, що вони походять від тризвука, а не від гамми. Його розмірковування наступні: уявлення про тризвук знаходяться у строгій залежності від тонального відчуття, тобто від відчуття гамми, «продуктом» котрого він, (тризвук), є; відчуття мелодії історично передує відчуттю гармонії; на заході діти поступають в школу вже з підготовленим гармонічним тональним відчуттям, і це дає можливість не дивлячись на помилки в методах, все-таки досягати хороших результатів у навчанні співу, тоді як в Болгарії діти приходять в школу з мелодичним тональним відчуттям, котрий базується на народній пісні, що докорінно відрізняється за своєю побудовою від західно-європейської. Іншими словами, на Заході «психологічна основа», принесена дитиною з дому, тотожна технічній основі (гамі), на котрій в школі ґрунтується виховання музичного слуху; в Болгарії ж для болгарських дітей, необхідні дві основи – тональне відчуття, створене під дією народної пісні, і тональне відчуття західноєвропейської гамми, котра повинна відігравати роль «технічної» основи навчання свідомому нотному співу.

2.5. Двохголосний спів

У системі «Сходинки» двухголосний спів займає важливе місце і його розвитку приділяється серйозна увага.

Трічков рекомендує ввести двухголосний спів поряд з поступеним засвоєнням гамми, беручи до уваги його двояке значення: 1) *музичне*, так як ним починається розвиток почуття гармонії, 2) *педагогічне*, так як воно розвиває самостійність і активність співаючих і таким чином зміцнює «свідомий спів» .

Двохголосний спів проводиться по сходинках, на які вчитель вказує двома указками. Його можна здійснювати і рухами рук: одна рука веде перший голос, інша - другий. Розвиток цієї навички здійснюється за допомогою п'яти систематичних і послідовних дій: 1) педаль в лівій руці (у другому голосі), вільний поступеним рух в правій руці (перший голос); 2) педаль в правій руці, (витриманий тон в одному голосі, на фоні котрого, як на гармонічній основі, другий голос веде мелодію); 3) спів у паралельних терціях ; 4) спів у паралельних секстах; 5) комбінований спів з вищевказаних чотирьох дій; 6) строгий і вільний простий поліфонічний двухголосний ряд.

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

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

до ¹ , ре, мі, мі		мі – і – і – і	
до ¹ , ре, мі, мі		мі, фа, со - оль	

до ¹ , ре, мі, мі		мі, фа, со - оль	
до ¹ , ре, до, до		мі, ре, мі – і	

Двохголосні вправи з педаллю:

до ¹ , ре, мі, ре	до - о - о - о	
до ¹ - о - о - о	до - о - о - о	

до ¹ ре, мі, ре, мі, фа, со - оль	фа - а, мі, ре, мі - і - і - і
до ¹ - о - о - о	до - о - о - о

до ² - о, сі, ля	со - оль, ля - а	со - оль, фа - а	мі - і - і - і
до ¹ - о, ре - е	мі - і, фа - а	мі - мі, ре - е	до, ре, до - о

до ² - о - о - о	сі - і - і - і	до - о, до - о	до - о - о - о	
до ¹ ре, мі, фа	соль, фа, мі, ре	мі - і, фа - а	мі - і - і - і	

до ¹ ре, мі, фа	со - о - о - оль	со - оль, ля, сі	до - о - о - о	
до ¹ ре, мі, фа	мі - і, фа - а	мі, ре, мі - і		

Позначення прикладів зроблене у відповідності до

«Сходинок»

При двохголосому співі з успіхом також поводитья «гра в учителя» та «гра в піаніно», в котрих діти беруть участь з великим захопленням і цікавістю.

Необхідно, щоби вимоги при імпровізації двохголосних вправ були тими ж, що і для вправ у поступеному оволодінні гамою. Багато з учителів (не спеціалістів) завчасу вивчають двохголосні пісні та вправи, а потім показують їх по сходинок. Таким чином, вони стараються уникнути штампу в роботі, запобігти вправам, не задовільняючим у музичному відношенні.

2.6. Про «свідомий спів по нотах» з підручника

Після того, як пройдено етап поступенового засвоєння гами, в якому застосовується спів з тоновими назвами, і після того, як діти ознайомляться з нотами, можна і потрібно перейти до співу по нотах з підручника. На думку Трічкова, найдоцільніший шлях — саме цей. Його міркування ґрунтуються на наступному: для того, щоб співати по нотах, тобто, щоб ноти були сигналами для відповідної висоти тонів у гамі, необхідні відповідні попередні слухові уявлення про них. Необхідно, щоб спів з назвами тонів був доведений до такого уміння і гнучкості навичок, які зроблять здійсненням спів «з листа» при першому погляді на сторінки підручника. Особливою проблемою на цьому етапі є спів пісень з текстом. Трічков встановлює, що проблема «розпадається на процеси»: 1) спів по нотах з їх назвами, 2) спів по нотах без назв, щоб виокремлювати відповідний «наспів» пісні, 3) спів наспіву на одному і тому ж («нейтральному») складі, і, нарешті, 4) спів пісні з текстом.

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

Окремий тон Трічковим розглядається як «орган» зі своїм точно певним місцем і «постійною функцією», яка є його постійною тональною якістю - його індивідуальною ознакою, за якою співаючий відрізняє його від інших тонів гами і може проспівати точно. Про цю якість тону учні повинні набути точне слухове уявлення, зв'язавши його: 1) зі слуховою словесною уявою про назву тону і 2) із зоровим уявленням про ноту як його письмовий, умовний знак.

Трічков встановлює наступний порядок ступенів в 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 більше значення має VII, а не III ступінь.

Зміст фіксування зводиться до з'ясування, виявлення та утвердження уявлень про щаблі гами в свідомості дітей. За своєю сутністю це запам'ятовування специфічного звучання даного щабля на підставі відносної тривалості сприйняття і багатократності його повторення.

Практично фіксування проводиться за допомогою ступних моментів (приклад фіксування тона *соль*¹):

а) відкриття тону *соль*¹ (у пісні, вивченої заздалегідь по слуху, в якій є тільки трибок на *соль*), шляхом виконання лише тої побудови, де є стрибок на *соль*¹. Цим нагадується і з'ясовується його звучання, після чого 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. У той же час учням повідомляють, що тон *соль*¹ знайти найлегше через поступеневий рух від *до*¹;

б) зорове підкреслення: підкреслюється його назва в сходинках на дошці;

в) слухове підкреслення: спів всіх тонів гами тихо і тільки *соль*¹ - голосно, а потім навпаки - гамму голосно, а *соль*¹ - тихо;

г) підкреслення за допомогою гри «живе піаніно»;

д) 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 поступеневий: *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 ||

е) зв'язування *гармонічне*. Воно проводиться шляхом двохголосного 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

I 4 со—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

<i>до</i> ¹ - о	<i>до</i> ¹ - о
мі—фа	мі—і

ж) *письмовий диктант*;

з) *спів з підручника*.

Після фіксування за допомогою вищевказаних восьми прийомів, що застосовуються протягом 8-10 навчальних годин, учні все краще і легше інтонують голосом щабель, котрий вивчають, тобто вони діють уже «автоматично». Коли учитель переконається в тому, що фіксований щабель перетворився на «психологічний зміст» і учні придбали розуміння, навичку, спритність в «оперуванні» ним, - на черзі стає *спів за підручником*.

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

У зв'язку з цим Трічков встановив деяку міру: до співу за підручником можна переходити тоді, коли закінчено *перший етап оволодіння гамою* (ступеневий спів), точніше, - коли почався другий етап. У процесі роботи необхідно безперервно підтримувати цю дистанцію.

У «Сходинках» не обходиться і питання про гармонічне значення ступенів гама. Їх усвідомлення, яке спочатку відбувається мелодично, згодом проводиться і гармонічно. Після фіксації *mi¹*, тон усвідомлюється в тризвуки *до, мі, соль*; після фіксації *re¹* і *re²* з'являється тризвук *соль, сі, ре*; а після фіксації *фа* - *фа, ля, до*, після чого вводяться вправи по усвідомленні зв'язків між ними.

Після необхідного теоретичного з'ясування структури головних тризвуків Трічков вводить трьохголосно-хорову розспівку у формі «дихальної гімнастики». Спочатку вона проводиться за допомогою тонічного тризвуку, а пізніше - поступово - за допомогою послідовностей з головних тризвуків та спеціальних «дидактичних пісень».

Фіксування виявляє важливу особливість: після оволодіння тонами *соль¹, сі¹* і *ре²* рекомендується проводити інтонаційні вправи по сходах 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*, (мова, по суті, йде про внутрішню ладову перемінність і «тонічність» ступенів ладу). За Трічковим, сенс усіх цих вправ криється в тих технічних діях, при котрих учень повинен відчутти зміну у функції даного тону (наприклад, тон *соль* був домінантою в *До мажорі*, а в нових умовах переходить в тоніку *Соль мажору*). Цю особливість можна було тлумачити як пошуки нового шляху (методу) в прагненні домогтися прискореного вивчення тональностей, порвати ланцюг шаблону і швидше звільнити учнів від «закріпачення» у *До мажорі*.

На фіксуванні IV ступеня закінчується другий етап оволодіння гамою *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. З урахуванням всього цього і визначає Трічков навчальний зміст наступного (3-го) класу.

Спів у третьому класі

Задачі:

- 1) продовжити музичне виховання на основі співу народних пісень за слухом;
- 2) продовжити спів у *До мажорі* в розширеному співочому діапазоні: *ля* малої октави - *фа² (соль²)*;
- 3) продовжити розвиток почуття ритму;
- 4) розвинути повністю навички двохголосного співу;

5) по можливості почати також свідомий спів альтерованих ступенях у До мажорі до перетворення у повну хроматичну гаму і покласти початок «почуттю хроматизму» і модуляції.

У «Сходинках» Трічков уточнює зміст навчальної роботи в четвертому класі. В зв'язку з передчасною смертю Б. Трічкова, не була виданий II том, над котрим він працював.

У системі «Сходинки» міститься досить багато цікавих відправних положень, підходів і форм роботи, чим викликана її життєздатність. Про це красномовно говорить масове поширення системи в країні протягом кількох десятиліть, яке відбувалося до 9 вересня 1944 року без сприяння офіційної влади. Його рукописи до цих пір не віднайдені. Перш ніж перейти до подальшого, підсумуємо позитивні сторони «Сходинок» Трічкова. Вони зводяться до наступного:

1. Підготовчий курс співу за слухом допомагає розвитку мелодійного слуху учнів і культивує любов до пісні і до співу.

2. Вихідні навички відштовхуються від мажорного ладу (об'єктизованого спочатку в тональності До мажор).

3. Наявність наочного посібника, який дозволяє співати тонові назви без нот в один або в два голоси.

4. Ударному вимірюванню та визначенню такту віддається перевага перед фігурним визначенням такту (у роботі з початківцями).

5. Набуття учнями самостійних навичок сольфеджіо.

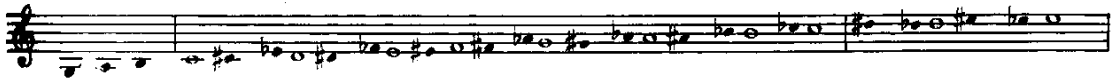
6. Розширення вузьких рамок практики виключно «слухового співу».

7. Стимулювання різноманітними прийомами активності.

Ці та інші розглянуті в статті позитивні сторони системи «Сходинки» роблять її доступною для рядових учителів початкової та середньої курсу школи і придатною для здійснення цілей і завдань навчального предмета «спів», особливо на початковому етапі «нотної грамотності».

Таблиця 1. Графічний посібник системи «Сходинки» Б. Трічкова

The image displays five vertical columns of musical notation, each representing a different scale or set of notes. The notes are written in a stylized, handwritten font. The first column starts with 'до' (Do) at the top and ends with 'До' at the bottom, with notes in between: 'си' (Si), 'ля' (La), 'соль #', 'соль', 'фа #', 'фа', 'ми', 'ре #', 'ре'. The second column starts with 'До' at the top and ends with 'До' at the bottom, with notes: 'си b', 'ля', 'ля b', 'соль', 'фа', 'ми', 'ре', 'ре b'. The third column starts with 'До' at the top and ends with 'До' at the bottom, with notes: 'си', 'си b', 'ля', 'ля b', 'соль', 'фа #', 'фа', 'ми', 'ре #', 'ре', 'до #'. The fourth column starts with 'Ре' at the top and ends with 'Ре' at the bottom, with notes: 'до #', 'до b', 'си', 'си b', 'ля', 'соль #', 'соль', 'фа #', 'фа b', 'ми'. The fifth column starts with 'III' at the top and ends with 'V' at the bottom, with notes: 'III b', 'II #', 'II', 'I #', 'I', 'VII', 'VII b', 'VI #', 'VI', 'V #', 'V', 'IV #', 'IV', 'III #', 'III', 'II #', 'II', 'I #', 'I', 'VII', 'VII b', 'VI #', 'VI', 'V #', 'V'.



За останні сорок років в результаті наукової переоцінки музично-педагогічної спадщини (праці Б. Трічкова та ін.), розвитку вітчизняної методики сольфеджіо, досягнень провідних учителів співу, а також внаслідок зростаючих контактів із сучасною зарубіжною музично-педагогічною практикою визначився новий зміст і нові форми роботи: розробляються такі важливі області, як знайомство з музичною літературою, розвитку ладового і метроритмічного почуття, мелодійного слуху, вокально-хорових навичок і почуття стилю. Розроблено методику розвитку ладотонального та інтервального відчуття, поліфонічного і гармонічного слуху, техніки слухового аналізу, одноголосного і багатоголосного диктанту та ін.

2. 7. Методика Б. Трічкова викладання музики в підлітків Спів у четвертому класі

У четвертому класі передбачається вивчення тональності ля мінор (натуральний вид). «Відкриття тональності» відбувається після того, як школярі слухонаслідувальним шляхом засвоїли багато пісень, внаслідок чого у них накопичилися достатньо визначені музично-слухові уявлення про натуральний мінорний лад, виробилися навички розпізнавання мажорного і мінорного звучання. На підставі цього при відкритті тональності проводиться зіставлення двох пісень - перша в До мажорі, друга в ля мінорі; потім школярі визначають лади і основні ступені тональностей. Після співу нової тональності на дошці пишеться її гамма і її «ступеневий посібник», порівнюється тонова будова ля мінору з тоною будовою До мажору.

У сьогоднішній болгарській шкільній практиці співу засвоєння ля мінору відбувається тими ж методами «Сходинок», які застосовуються при засвоєнні До мажору. Шлях фіксування ступенів майже такий же, як і при засвоєнні До мажору. Однак, маючи на увазі характерні інтонаційні особливості болгарських народних пісень (в еолійському ладі) і вирішуючи завдання навчання співу на народній основі, даний ступінь при фіксуванні пов'язується не з усіма іншими ступенями тональності, як це відбувалося в практиці «Сходинок» при фіксуванні ступенів До мажору, а тільки з тими ступенями, з котрими вона входить у мелодико-інтервальні відношення, характерні для народного інтонаційного стилю. Отже, мелодії, які педагог показує на «Сходинах», на ступеневому посібнику і на нотеносці, мають народну основу.

При вивченні тональності ля мінор увага спрямовується головним чином на усвідомлення мелодичних зв'язків між VII, II і IV ступенями.

Приклади народних мелодій на фіксування нестійких ступенів:

IV ступеня:

Народна пісня



Помірно швидко Народна пісня



Після того, як ступені ля мінору добре фіксовані відповідними мелодіями, сольфеджування за підручником не є проблемою - воно відбувається без утруднень на хорошому технічному і музичному рівні.

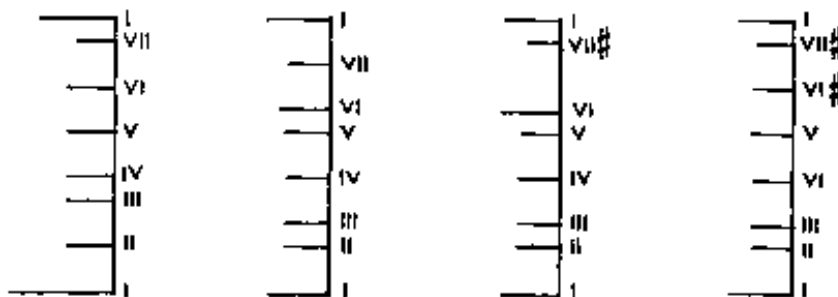
Засвоєння тональностей

ивчення тональностей за програмою середніх загальноосвітніх шкіл передбачається у всіх класах.

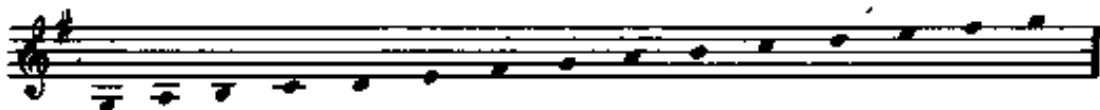
Воно відбувається на основі умінь і навичок, набутих школярами при засвоєнні До Мажору і ля мінору в на початковому курсі. Порядок вивчення перебуває в залежності від квінтового і квартового кола гам - тональностей. Так, наприклад, після До мажору вивчається Соль мажор з використанням загального для обох тональностей тетраорду. Після Соль мажору засвоюється паралельний мі мінор і т. д.

Викладач прагне до того, щоб учні усвідомили і зв'язали доцільними вправами ладо-ступеневі уявлення з відповідними їм тоновими назвами у досліджуваній тональності. У кожній з них, як у До мажорі і ля мінорі, проводиться «перше засвоєння» (поступеневий рух), «друге засвоєння» (рух зі стрибками), - з використанням всіх уже зазначених форм роботи.

Вправи за самостійним інтонуванням голосом проводяться за допомогою графічного посібника, який ілюструє ступені ладу, розташовані подібно гамі. Тут наводяться наочні ступеневі посібники, котрі ілюструють: а) натуральну мажорну гаму; б) гаму натурального мінору; в) гаму гармонічного мінору; г) гаму мелодичного мінору



Після введення в досліджувану тональність, вправи по інтонуванню голосом проводяться на нотеносці, на котрому написана гама, і центр роботи падає саме на на цей посібник:



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

Ступеневий посібник дає можливість показувати вправи в різних тональностях. За допомогою цього посібника водночас засвоюються кілька тональностей - наприклад, даний щабель ладу або фраза, побудована на одному або декількох тризвуках, показується на посібнику в одній тональності. Після тонального орієнтування та ж сама фраза показується в другій, третій і т. д. тональностях. Таким чином, ступеневий посібник дає можливість при формуванні ладотонального почуття швидко і часто міняти тональності і тривало

співати на уроці різноманітний матеріал для самостійного сольфеджування голосом. Цей метод розпрацьований в Болгарській державній консерваторії і з успіхом використовується провідними професійними вчителями.

Вивчення альтерацій за методом «Сходинок» відбувається безпосередньо після оволодіння основними ступенями До мажору, «в прямому і функціональному зв'язку з ними», до її перетворення в 12-ступеневу хроматичну гамму. Зрозуміло, таке збільшення обсягу роботи над До мажором веде до затримки вивчення інших тональностей.

Близько 1950 року послідовники «Сходинок», як й інші педагоги, під впливом різних методик сольфеджіо почали використовувати в навчальній практиці систему вивчення альтерацій.

Вивчення альтерацій відбувається трьома основними етапами:

1. Засвоєння альтерованих нестійких ступенів - підвищеного IV ступеня, пониженого VI ступеня, зниженого II ступеня й підвищеного II ступеня, (в практиці вітчизняної музичної педагогіки – внутрішньо ладова альтерація).

2. Засвоєння альтерованих стійких ступенів - підвищеного V, підвищеного I і пониженого III ступенів. Поряд з ними засвоюється і понижений VII ступінь, (в практиці вітчизняної музичної педагогіки – модуляційна альтерація). При встановленні цієї послідовності малися на увазі музично-психологічні та музично-теоретичні міркування, а саме: альтерації нестійких ступенів підсилюють їх тяжіння до стійких, внаслідок чого вони легше засвоюються, а альтерації стійких ступенів усвідомлюються як ввідні до нестійких.

3. Засвоєння альтерованих ступенів як висхідних і низхідних хроматичних півтонів.

При проведенні вправ дотримуються, головним чином, три основні фази:

1. Усвідомлення і засвоєння альтерованих щаблів як сусіднього діатонічного півтону, тобто як «чутливого» тону до того, в який він розв'язується.

2. Усвідомлення альтерованого щабля і засвоєння за допомогою мелодико-інтервальних стрибків на нього з тих тонів, з якими він утворює тризвуки і чотиризвуччя.

3. Його усвідомлення і засвоєння в мелодійних побудовах, де він є хроматичним півтоном.

Згідно зі ступенем розвитку ладотонального відчуття і засвоєння альтерованих ступенів проводяться вправи зі співу з тоновими назвами і по нотах, які мають модуляційні відхилення, або модуляцію. Система засвоєння альтерованих ступенів викладена І. Пеевим в його праці «Нариси з методики викладання сольфеджіо». «Наука і мистецтво», Софія, 1964.

Альтеровані щаблі розкриваються і засвоюються з необхідною систематичністю і послідовністю, а вправи проводяться в певному доцільному порядку з логічною (на основі гармонії) обґрунтованістю.

Модуляція

При методі «Сходинок» модуляція вводиться ще при роботі по засвоєнню ступенів домінантового тризвуку. Вправи оформляються таким чином, щоб учні відчували, що V щабель спочатку була квінтовым тоном в тонічному тризвуку, а потім набув функції основного тону Соль мажору. Подібні вправи проводяться і з субдомінантовим тризвуком. Таким чином, за методом «Сходинок»

проводяться вправи з метою здійснення модуляційних відхилень і модуляцій в Соль і Фа мажор. На тій же основі, при фіксуванні III, II і VI ступенів, на «Сходинках» показуються мелодії з народним інтонаційним характером в еолійському ладі, починаючи з *ля*, в дорійському - з *ре*, у фригійському - з *мі*.

Від «Сходинок» до сольфеджіо

Метод «Сходинок», яким його створив Трічков, по суті використовується тільки в початкових класах. На вищих етапах навчання, перш за все в професійній музичній школі, «Сходинки», зберігаючи свої вихідні позиції і характерні риси, значно видозмінюються і переростають в систему занять, близьку за змістом до дисципліни, переважно пов'язуваної з терміном «сольфеджування».

Сольфеджування займає важливе місце на уроці співу школах. Головним чином за допомогою сольфеджування учні знайомляться із зразками музичної літератури.

Основні форми роботи з сольфеджіо - це спів по тонових назвах, котрі надиктовуються педагогом, спів за посібниками (по драбинці і нотоносцем з написаною на ньому гамою) і сольфеджування. Ці форми роботи, теоретично обгрунтовані і практично розроблені в методиці «Сходинок», є основою роботи з сольфеджіо з другого класу початкової школи до консерваторії включно. У сучасній практиці вони збагатилися новими, запозиченими з методики сольфеджіо формами роботи, такими як спів по диктованих ладових східцях, інтервалах і спів по «ступеневому посібнику». Ці форми роботи дають відмінні результати по самостійному інтонуванню, починаючи з найелементарнішого (у другому класі початкової школи) і закінчуючи найускладненішим інтонаційним матеріалом у професійній школі.

Згідно з навчальними завданнями і зі ступенем розвитку учнів посібники доповнюються позначенням на них альтерованих ступенів. Посібник («Сходинки») застосовується окремо для кожної тональності:

	I	до	I	соль	I	фа	I	мі
I	re							
re#	VII	сі	VII	фа#	VII	мі	VII#	
	VII#	до#						
do	VI	ля	VI	мі	VI	ре	VI	
	VI	сі						
V	V	соль	V	ре	V	до	V	сі
	V	ля						
ля	IV	фа	IV	до	IV	сі	IV	
	IV	соль						
соль	III	мі	III	сі	III	ля	III	
	III	фа						
фа	II	ре	II	ля	II	соль	II	
	II	мі						

	I	до	I	соль	I	фа	I	мі
I	<i>ре</i>							
(2)	До мажор		Соль мажор		Фа мажор		мі мінор	
	<i>ре мінор (м)</i>							

При введенні альтерацій на сходах позначаються назви альтерованих ступенів.

Ступеневий посібник дає можливість графічно представити 12-ступеневу півтонову гамму. На ньому проводяться різноманітні вправи і показуються мелодії в потрібній тональності. Ступеневий посібник доцільно використовувати при роботі над ладотональним слухом. Графічне зображення всіх хроматично змінених ступенів без конкретних складових назв дозволяє застосувати ступеневий посібник до всіх тональностей.

Використання посібників відбувається в суворій послідовності. Наприклад, фіксування даного шабля відбувається спочатку по сходах і відразу після цього на нотоносці. Якщо учні мають гарну сольфеджійну техніку, вправи проводяться тільки за нотоносцем, після чого сольфеджується за підручником.

При одночасному засвоєнні двох або більше тональностей інтонаційні вправи проводяться спочатку по шаблях посібника, а потім по нотоносцю, на якому написана хроматична гама. Деякі ноти в ній дані (згідно з необхідністю) в енгармонічній транскрипції.

За хроматичним посібником виконуються вправи з інтонування голосом в різних тональностях, як при оволодінні діатонікою, так і при вивченні модуляції, (включаючи і енгармонічні - в професійних музичних школах).

Робота за посібниками проводиться в тісному зв'язку і залежно від навчального змісту кожного уроку.

Між вправами за посібниками і сольфеджуванням зберігається сувора послідовність. Вона виражається в тому, що даний навчальний матеріал попередньо підготовляється за посібниками (за кілька навчальних уроків раніше) і лише після вироблення необхідних навичок самостійного інтонування голосом сольфеджується за підручником. Попередні вправи, таким чином, не тільки забезпечують стабільні і міцні зв'язки між музично-слуховими і рухово-голосовими уявленнями, а й виховують навички вільного, без утруднень самостійного сольфеджування.

Двоголосне сольфеджування

Навички двоголосного сольфеджування виробляються системою вправ за посібниками і при допомозі диктованих тонових назв. Необхідно відзначити, що робота над двоголоссям проводиться паралельно і у зв'язку з роботою над одноголосим сольфеджуванням. Навчальний зміст кожного уроку реалізується в одноголосій мелодії (вправи, сольфеджіо та пісні) і в двоголоссі. Так само як і сольфеджування мелодії, двоголосний спів попередньо готується за схемами методу. В результаті одночасно виробляються уявлення та вміння сольфеджувати мелодію і двоголосся.

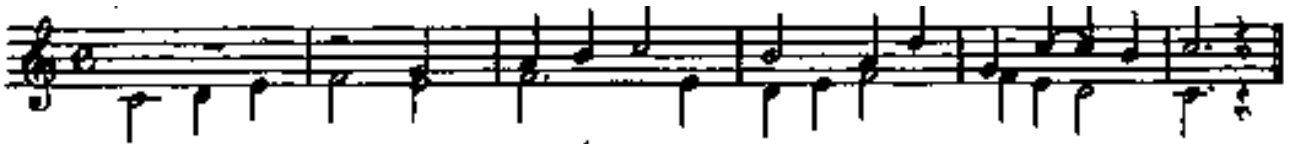
При двоголосному співі, вміло проведеному учителем, виробляються необхідні хорові навички ладу та вміння ансамблювати. Посібники дають можливість на кожному етапі навчання як співу, так і сольфеджіо (у професійних музичних школах) провести вправи в простому двоголосному контрапункті, з

імітацією в строгому і вільному стилі, в народному дусі. Однак ця можливість обумовлюється музичною підготовкою викладача і його вмінням показати доцільні і витримані в музичному відношенні приклади двоголосся. Посібники дають можливість розучувати нові двоголосні дитячі та шкільні пісні, а також відновлювати в пам'яті раніше розучені пісні.

Двоголосний спів за посібниками є однією зі специфічних і характерних рис болгарської методики співу та сольфеджіо. Двоголосні приклади з навчального матеріалу посібників 6-10-х класів:

V КЛАС

Повільно Пахельбель



VI КЛАС

Помірно Болгарська народна пісня
Обр. Др.Тумангелова



VII КЛАС

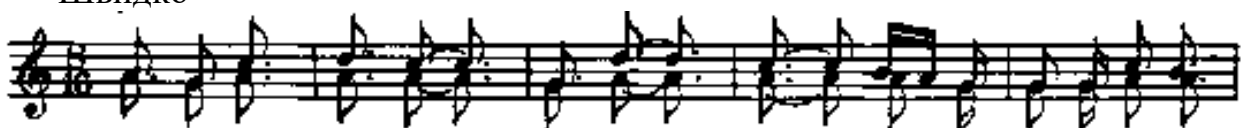
Ал.Райчев

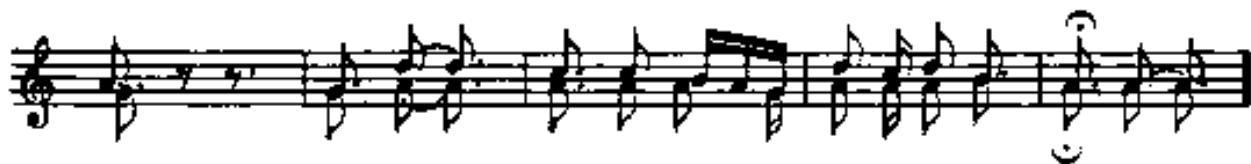
С движением



VIII КЛАС

Швидко





IX КЛАС

Болгарська народна пісня
Обр. Пар.Хаджієва
Жваво



X КЛАС

П. Хаджієв
Andantino



П. Стайнов



А. Бородин. Квартет №1

Andante con moto



Дуже позитивним є те, що в Болгарії предмет співу наприкінці ХХ ст. вводився в плани загальноосвітніх шкіл з 1 по 10 клас.

Слід зазначити, що у болгарській школі, якщо не вважати окремих ізольованих спроб застосування інших методів, завжди переважав єдиний метод, а саме «Столбца» («Сходинок»), що призвело до єдності в роботі у всіх трьох ланок навчання. Ця єдність здійснюється як переконанням та ініціативою вчителів, так і інструктивним шляхом - методичним керівництвом Міністерства народної освіти (єдині навчальні програми і підручники, методичні вказівки та курси удосконалення вчителів).

В даний час цей метод можна конкретизувати таким чином:

1. У початковому курсі роботу доцільно повністю проводити по «Сходинок», закладаючи основи елементарного ладового і ладотонального почуття, ширше вводячи слухання музики з метою накопичення музично-слухових уявлень і розвитку голосового діапазону школярів.

2. У восьмиріччі слід продовжити напрямки роботи початкового курсу. Треба вивчити тональності на основі ладового почуття, пов'язуючи ладоступеневі уявлення з великим числом 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 одинадцятиріччі постановка навчальної роботи аналогічна роботі в восьмиріччі.

Отже, спочатку «Сходинок» мали вплив на методику сольфеджіо, котра тільки зароджувалася, а після свого розвитку остання, зі свого боку, впливає на процес перебудови «Сходинок». Таким чином здійснюється єдність методу викладання - від початкового курсу до консерваторії. Але сфери прояву та форми поглиблення цього єдиного методу різні, вони обумовлюються специфічними конкретними умовами: віковими особливостями учнів, навчальними програмами і т.д.

До найефективніших сторін «Сходинок» Трічкова, що утвердилися і відшліфувалися в застосуванні до викладання співу в школі і сольфеджіо в професійних музичних школах, відносяться: методика «першого» і «другого» етапів засвоєння даної 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; суворі систематичність і послідовність в навчанні

Здійсненню єдності в системі музичного виховання і навчання сприяє і та обставина, що підготовка викладацьких кадрів йде через болгарську консерваторію, де розробляються й удосконалюються методи викладання сольфеджіо. Це забезпечує єдність принципів, на основі яких будується система сольфеджіо в Болгарії, і є, отже, вирішальним фактором подальшого вдосконалення методології та методики викладання.

2.8. Можливість адаптації метода Б. Трічкова в українських школах

Підсумовуючи, ще раз наголосимо, що болгарський метод музичного виховання «Столбїца» є досить відомим. Виведемо його основні принципи, що дозволить розглянути можливість застосування в українських школах. Автор методу Б. Трічков вказує, що одна з цілей його методики - «створити в учнів тональне почуття мажорної класичної гами, зокрема До мажора» [40,109]. Окремий тон розглядається ним як «орган» зі своїм точно визначеним місцем і «постійною функцією», яка є його постійною тональною якістю - його індивідуальною ознакою, яка повинна перетворитися в «психічний зміст» [40,121-122], тобто придбати в сприйнятті і поданні абсолютну музичну якість.

Для цього використовується ступеневий моноладотональний принцип. Перші три роки навчання проводяться в тональності до мажор. Наступна тональність, ля мінор, з'являється тільки в 4 класі. Перші два роки засвоюються діатонічні щаблі натурального До-мажорного ладу. Третій рік навчання присвячений вивченню альтерованих ступенів, в результаті чого натуральний До мажор перетворюється на хроматичний. У методиці надзвичайно докладно і повно описаний порядок і способи засвоєння кожного ступеня. При цьому наголошується, 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 є інтеріорізована підсвідома дія по сприйняттю і відтворенню ладової якості кожного окремого звуку. Інтеріорізоване сприйняття ладової якості окремого звуку і є абсолютним слухом.

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

Отже, виходячи з самої природи українського народу, котрий за висловом д-ра Ст. Людкевича «...є народ співучий, співлюбний, ... ми і дуже музикальні: яких 60-80 % найшлося б між нами таких, що в інших націй вважалися б людьми з музикальним талантом. Дописала нам гортанка і вухо; щоправда, треба й собі признати.» ["Молода Україна", 1900. ч. 4.], розглянута вище методика може бути використовувана у педагогічній практиці, при одній умові: ЩОДЕННИХ ЗАНЯТТЯХ уроками музики, що, на жаль, при сьогоденньому стані навчальних

програм 30Ш I-III рівнів є неможливим. Ці програми укладені таким чином, що предмет «співи» проводиться тільки раз в тиждень, має ряд визначених завдань, серед котрих є поєднання в одному уроці основ теорії музики, сольфеджіо, музичної літератури. Для праці, цілеспрямованої на вироблення ладотонального почуття в учнів, годин, відведених Міністерством освіти України ганебно мало.

Якщо ж брати до уваги діяльність багатьох мистецьких шкіл, де виведені окремими дисциплінами «сольфеджіо», «хорклас», також практику приватних музичних шкіл, «Столбіца» може стати наріжним каменем у навчанні дітей, адже дає можливість виховати абсолютний слух практично в усіх учнів, не зважаючи на рівень їхньої обдарованості. Позитивним у методиці Б. Трічкова також є той момент, що навчання базується на основі національного, (в даному випадку будемо брати українського) фольклору, що є дуже органічним, зрозумілим на генному рівні, має значні потенційні можливості впливу на розвиток емоційної, інтелектуальної, творчої сфер особистості дитини.

На відміну від української системи освіти, у Болгарії проведення уроків музики здійснюється з першого по десятий клас, де особлива увага надається хоровому співу. Відомі музиканти-педагоги цієї країни Б. Бочев, К. Стойков, Б. Трічков зорієнтовують на важливість хорового співу як *активного засобу музичного та морально-естетичного виховання підростаючої юні, вважаючи, що участь у вокально-хоровій діяльності значним чином розвиває не тільки їх вокально-інтонаційні здібності, але й сприяє становленню гуманістичних позицій у свідомості дітей.*

«Столбіца» може бути ОСОБЛИВО придатною для учнів загальноосвітніх шкіл, котрі в силу недоліків навчальних програм, в більшості своїй залишаються музично безграмотними. Метод Трічкова, являє собою 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, заснованих на національних вокально-хорових традиціях, притаманних болгарському (українському) етносу.

Запитання

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

Тести

1. В основі методичної система Бориса Трічкова «Сходинки» лежить:

- 1) концепція «свідомого нотного співу»;
- 2) обговорення, роздуми про музику та музичні явища;
- 3) використання відносної (ладової) сольмізації;

2. На думку Трічкова, почуття ритму найкраще виховується, якщо діти:

- 1) диригують рукою;
- 2) відбивають такт;
- 3) співають без жодного тактування, посилаючись на внутрішнє чуття.

3. До основних завдань формування хорової культури в дошкільнят педагог зараховував:

- 1) принцип триєдності музики, слова і руху, як засобу формування особистості;
- 2) масове дошкільнє музичне виховання, що базується на сенситивних (сензитивних) періодах розвитку дитини;
- 3) виховання любові до співу й музики, розвиток “живого” ритмічного почуття і тональних слухових уявлень.

4. Виховання почуття ритму, на переконання автора, відбувається краще всього за:

- 1) співом з диригуванням вчителя;
- 2) за допомогою ритмічних ударів, коли діти відбивають такт, що створює «міцне, позитивне уявлення про ритм»;
- 3) при фігурному тактуванні, тобто тактуванні рукою за схемою розміру.

5. Починати свідомий шкільний спів можна тільки після:

- 1) повністю закінченого становлення музичної координації дитячого слуху і голосу;
- 2) достатнього для молодшого шкільного віку музичного слухового досвіду;
- 3) вивчення елементів нотної грамоти.

6. Згідно з передбаченим у «Сходінках» навчальним змістом, у другому класі ведеться робота по першому засвоєнню гами і, частково, по другому 1)співі зі стрибками на:

- 2)до², мі², соль²;
- 3) до¹, соль¹ і мі¹;
- 4)фа¹, ля¹, до².

7. Послідовний спів за Б. Трічковим це:

- 1) система елементарних вправ, за допомогою яких цілісне уявлення про гаму буде дробитися на все дрібніші частини доти, поки не буде досягнуто усвідомлення окремого тону гами;
- 2) спів мажорних звукорядів від заданого тону;
- 3) спів гами.

8. Трічков пояснює введення диктантів необхідністю виробити зв'язок між музичною уявою про тон і його назву:

- 1) спираючись на західний метод «Тоніка–соль-фа»;
- 2) використовуючи «Тонворт» - метод;
- 3) тонова назва – висота тона, і у зворотньому напрямку: уява про висоту тону – тонова назва.

9. Згідно переконань автора «Сходинок, в Болгарії діти приходять в школу

- 1) мелодичним тональним відчуттям, котрий базується на народній пісні;
- 2) «психологічною основою», принесеною дитиною з дому, тотожною технічній основі (гамі);
- 3) з виробленим гармонічним слухом.

10. Окремий тон Трічковим розглядається як:

- 1) відповідність конкретному шаблеві звукоряду;
- 2) будь-який щабель в тональності;
- 3) «орган» зі своїм точно певним місцем і «постійною функцією».

11. Трічков встановлює наступний порядок ступенів в процесі усвідомлення гами До-мажор:

- 1) I, VIII, V, VII, II, VI, III, IV;
- 2) I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII;
- 3) I, V, II, VIII, VI, III, IV, VII.

Література

1. 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.
2. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
3. Ветлугіна Н.В. Музичний розвиток дитини. – К.: Музична Україна, 1978. – 258с.
4. Пеев И., Кристева С. Болгарский метод «столбика» Б. Тричкова // Вопросы методики воспитания слуха. - Л., 1967. - С. 109-129.
5. [Енциклопедия на българската музикална култура](#). Издателство на БАН, София, 1967.
6. Агажанов А. П. Методика изучения ступеней лада в абсолютной системе сольфеджио // Воспитание музыкального слуха. Вып. 2. - М., 1985. - С. 41-58.
7. Boggs L. P. Studies in Absolute Pitch // American Journal of Psychology. - 1907. - № 18. - P. 194-205.
8. Brady P. T. Fixed-scale mechanism of absolute pitch // J. Acoust. Soc. Amer. Vol. 48. - 1970. - P. 883-887.
9. Rakowski A. Direct comparison of absolute and relative pitch // Symposium on Hearing Theory. - Eindhoven (Holland), 1972. - P. 1-4.
10. Агажанов А. П. Об абсолютной и релятивной системах курса сольфеджио // Воспитание музыкального слуха. Вып. 1. - М., 1977. - С. 78-85.

11. Антошина М. Н. Интонационная настройка по камертону в классах сольфеджио. - М., 1962.
12. 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.
13. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. - М.; Л., 1965.
14. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. - Л., 1979.
15. Березовчук Л. Музыка и мы. Самоучитель элементарной теории музыки. - СПб, 1995.
16. Блинова М. П. Физиологические основы ладового чувства // Вопросы теории и эстетики музыки. Вып. 1. - Л., 1962. - С. 61-114.
17. Бочев Б. Работа с детскими голосами в хоре “Бодрая смена” / Б. Бочев // Музыкальное воспитание в странах социализма. – Л. : Музыка, 1975. – С. 61–70.
18. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. - М., 1997.
19. 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.
20. Вейс П. Ф. Абсолютная и относительная сольмизация // Вопросы методики воспитания слуха. - Л., 1967. - С. 67-107.
21. Вейс П. Ф. Абсолютная и относительная сольмизация: Автореф. дис... канд. искусствоведения. - Ухта, 1967.
22. Веллек А. Виды абсолютного слуха // Homo musicus, 95: Альманах музыкальной психологии. - М., 1995. - С. 17-28.
23. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. - М., 1960.
24. 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.
25. Гарбузов Н. А. Зонная природа тонального слуха // Проблемы физиологической акустики. Т. 2. - М.; Л., 1950. - С. 139-152.
26. Гейнрихс И. П. Музыкальный слух и его развитие. - М., 1978.
27. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. - М., 1993.
28. Гребельник С. Г. Формирование и развитие абсолютного слуха как музыкальной способности: Дис... канд. психологических наук. - М., 1985.
29. Григорян Л. А. От трех до семи. Музыкально-психологическое исследование. - Ереван, 1986. - С. 288.
30. Давыдова Е. В. Методика преподавания сольфеджио. - М., 1975.
31. [Энциклопедия на българската музикална култура](#). Издателство на БАН, София, 1967.
32. Зинченко В. П. От генезиса ощущений к образу мира // А. Н. Леонтьев и современная психология. - М., 1983. - С. 140-149.
33. Карасева М. В. Сольфеджио - психотехника развития музыкального слуха. - М., 1999.

34. Кауфман В. И. Абсолютный слух // Труды института по изучению мозга им. В. М. Бехтерева. Т. 18. - Л., 1947. - С. 169-170.
35. Колев Ц. Обучение пению в средних политехнических школах Народной Республики Болгарии / Ц. Колев // Музыкальное воспитание в школе. - М., 1963. - С. 100-105.
36. 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.
37. Мясоедов А. К вопросу о слуховом анализе // Воспитание музыкального слуха. Вып. 1. - М., 1977. - С. 135-145.
38. Назайкинский Е. В. Взаимосвязи интервальных и ступеневых представлений в развитии музыкального слуха // Воспитание музыкального слуха. Вып. 1. - М., 1977. - С. 25-77.
39. Назайкинский Е. В. Слух Асафьева // Воспитание музыкального слуха. Вып. 3. - М., 1993. - С. 62-80.
40. Носуленко В. Н. Психология слухового восприятия. - М., 1988. - С. 216.
41. Орлов Г. Психологические механизмы музыкального восприятия // Вопросы теории и эстетики музыки. Вып. 2. - М., 1963. - С. 181-215.
42. Островский А. Проблемы музыкального воспитания в странах социализма / А. Островский // Музыкальное воспитание в странах социализма. - Л. : Музыка, 1975. - С. 3-25.
43. 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
44. Пеев И. Болгарский метод “Столбица” Б. Тричкова / И. Пеев, С. Кристева // Музыкальное воспитание в странах социализма. - Л. : Музыка, 1975. - С. 26-50.
45. Пеев И., Кристева С. Болгарский метод «столбица» Б. Тричкова // Вопросы методики воспитания слуха. - Л., 1967. - С. 109-129.
46. Римский-Корсаков Н. А. Музыкальные статьи и заметки. - СПб, 1911.
47. Ритм. Ежегодник Института Жак-Далькроза в Геллерау близ Дрездена. Т. 1. - Берлин; Фриденау, 1912.
48. Сеченов И. М. Избранные произведения. Т. 1. - М., 1952.
49. Способин И. В. Элементарная теория музыки. - М., 1998.
50. 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.
51. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. - М., 1947.
52. Теплов Б. М., Борисова М. Н. Чувствительность к различению и сенсорная память // Вопросы психологии. - 1957. - № 1. - С. 61-76.
53. Уткин Б. И. Воспитание профессионального слуха музыканта в училище. - М., 1985.
54. Фелициант А. Н. Вступительная статья // Кондратьев А. И. Развитие музыкального слуха. - М., 1962. - С. 3-12.
55. Чистович Л. А. Психоакустика и вопросы теории восприятия речи // Распознавание слуховых образов. - Новосибирск, 1970. - С. 55-141.

- 56.Шторк К. Система Далькроза. - Л.; М., 1924. - С. 65.
- 57.Эштейн Э. О музыкальном воспитании юношества. - СПб, 1897.
- 58.Ястребцев В. В. О цветовом звукозерцании Н. А. Римского-Корсакова // Русская музыкальная газета. - 1908. - № 39-40. - С. 842-845. (СПб)



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

Розділ III

Особливості швейцарської методичної системи Еміля Жак-Далькроза

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

Система музично-ритмічного виховання швейцарського педагога і 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 на чолі пластичної школи танцю в Росії стояла Айседора Дункан, яка опротестовуючи класичну школу балету з її умовними жестами та позами, шукала природної виразності рухів у античному мистецтві. Далькроз віддавав належне прагненням Айседори оновити балетне мистецтво, проте закидав їй відсутність 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 року. Його справжнім ім'ям було Еміль Жак, проте у музичному видавництві молодому музиканту запропонували дещо змінити прізвище, оскільки на той час існував й інший композитор Жак. Еміля з раннього дитинства оточувала музика – весь Відень кружляв під вальси Йоганна Штрауса. Вдома теж постійно музикували: дід любляв грати на скрипці, а дядько був піаністом. У 12 років Еміль Жак стає учнем консерваторії у Женеві, куди його родина переїхала в 1875 році. 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 любляв робити у своїй педагогічній діяльності.

На запрошення кузена, директора трупи Лозаннського театру, у 1883 році Еміль Жак вирушає разом з цією трупю в турне по містам Франції. Коли дев'ятнадцятирічний Далькроз приїздить до Парижу, він починає відвідувати не тільки музичні, але й театральні курси, зважаючи можливість свого акторського майбуття. У 1886 році Еміля запрошують в Алжир – на посаду диригента. Музика Африки з її складними ритмічними комбінаціями стане потім відправним пунктом у педагогічних пошуках Далькроза.

Повернувшись у Європу, музикант удосконалює свою професійну майстерність у Відні та Парижі, а в 1892 році стає професором Женевської консерваторії по класу гармонії та сольфеджіо. Лекції Далькроза користуються популярністю: учні захоплюються життєрадісністю та винахідливістю професора, який і на схилі років буде любляти жартівливі музичні жанри. Композитор стає членом веселого кафе «Jaraïou» – центру артистичного життя Женеві, в якому він виконував свої жартівливі куплети та писав дотепні віршики. У цей же час професор консерваторії шукає на заняттях із сольфеджіо

засоби формування абсолютного слуху та відчуття метро-ритму. Спочатку він впроваджує диригентський жест, а пізніше додає до рухів рук кроки, біг та 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 з'явилися "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 на руховій реалізації метра і ритму музики, а також динаміки, агогіки і фразування. Однак, на першому місці залишався ритм і його відтворення. «Кроки Жака» були начебто «... першим кроком на новій чудовій дорозі. Точніше кажучи, як виявилось пізніше, на різних нових дорогах: на шляху музичного виховання, рухового виховання, на шляху оновлення сценічного мистецтва, лікувальної педагогіки і загального виховання»¹. Далькроз вдався до геніальної ідеї: не вистукувати і не виплескувати долонями ритму, але від початку тренувати його за допомогою найкращого інструменту, 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, здійснювані Далькрозом, не зустрічали розуміння в консерваторії. Він скаржився, що постав у ролі «злюдія перед обуреним ареопагом», що закидав йому компрометацію навчального закладу своїми «штанськими вигадками». Усі ополчилися проти Далькроза: лікарі стверджували, що його вправи виснажливі; хореографи докоряли за відсутність 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 трактовки Далькрозом тіла як інструмента мудрості, краси й чистоти.

На всі ці критичні зауваження Далькроз відповідав з усмішкою, закидаючи, що важче боротися із забобонами, ніж за нові ідеї і, якщо людина перебуває в темряві, 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, створені ним, не можуть переконати всіх в їх 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, що сприймає чисто зоровим шляхом, доки не ознайомився з нею всім своїм тілом. Радість, яку Перреле зазнав при цьому, 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, встановити внутрішній зв'язок між «психікою і фізикою», для чого пропонував

¹M.A. vanScheltema. OosobowościidziałalnościJaques-Dalcroze'a // MateriałyInformacyjno-Dyskusyjne. –COPSA, 1963. – S.24.

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 й повернути психофізичному механізму простоту дії.

У ці роки Далькроз багато пише про музичне виховання, стверджуючи, що вчителі музики піклуються про одну тільки техніку, нехтуючи самим мистецтвом музики. Далькроз пропонує 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 інструменту. Він наголошує, що перш ніж взятися до музики, потрібно навчитися сприймати й відчувати її всім своїм єством, перейнятися почуттям, яке породжує ритм і звуки. Далькроз вважає за потрібне раннє музичне виховання дітей і загальне естетичне виховання. Він особливо акцентує значення ритміки для дітей, оскільки рух є біологічною потребою їх організму. Далькроз не втомлюється наголошувати, що вводячи ритм у шкільну освіту, ми тим самим 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 орендує приміщення, в якому розпочинає заняття ритмічною гімнастикою. Він має 46 відданих йому учнів і допомогу найближчого співробітника - голландки Ніни Гортер, що присвятила все своє подальше життя справі розвитку системи Далькроза.

У роки боротьби за визнання своєї системи Далькроз організовує 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 Дрезина 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 і юридичні проблеми, брав участь у створенні робочого селища в Геллерау, поблизу Дрезина, 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 дійсно назвати людиною нової формації, котра мріяла створювати передові умови життя.

Спочатку Далькроз розпочинає викладати ритміку у самому Дрезині, а за рік відбувається урочисте відкриття Школи музики і ритму в селищі Геллерау, де 22 квітня 1911 року 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 Геллераумає можливість підняти Школу музики і ритму на висоту соціальної установи, причому сам будинок свідчить про висоту і ясності свого призначення. Уже самий вигляд його внутрішніх приміщень буде вимагати порядку у всьому. Виховання ж 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 і фізіології.

Архітектура головного будинку, побудованого за проектом архітектора Г.Тессенова, відрізнялася шляхетною простотою. Чотири високі чотирикутні колони підтримували фронтон, на якому була зображена емблема Школи музики і ритму – символ рівноваги. Чотири скляні двері відкривалися до вестибулю, звідки двоє симетрично розташованих сходів вели на другий поверх. Прямо знаходилися 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 ходом занять. З цієї галереї першокурсники часто дивилися на вправи старших товаришів. Приїздили й гості, запрошені Жак-Далькросом. Так, наприклад, в 1914 р. з цієї галереї дивилася на урок Далькроза знаменита балерина Анна Павлова. На першому поверсі знаходилися душові і басейни для ніг з проточною водою зпідігрівом. На другому поверсі були розташовані читальний зал і класи для занять з сольфеджіо та імпровізації на роялі.

У просторому концертному залі (на 800 осіб) глядачі розташовувалися у амфітеатрі. Місце дії було відокремлено оркестровою ямою, яку при необхідності закривали щитами, що давало можливість збільшити сценічний майданчик. Завіса була відсутня. Декорації склалися з двоступеневих сходів, обтягнутих суворим полотном. Можливості будь-яких комбінацій при такій, на перший погляд, економії коштів були необмежені. Винятковий інтерес викликала система освітлення. Далькрос називав світло новим елементом художнього життя, оркестровки рухів. Під стелею була розташована складна апаратура, яка регулювала силу світла і дозволяла 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 й освітлення окремими смугами, й освітлення кольорове. Доречі, створення системи освітлення було заслугою російського художника Олександра Зальцмана.

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

Діяльність Школи музики і ритму приносить Далькросу всесвітнє визнання ще й завдяки масовим весняним святам, які відбувалися в Геллерау. Так, у 1911 році відбувається публічний показ ритмічних вправ і вистава другої дії опери «Орфей» Глюка. Ця вистава стало першим досвідом застосування Далькросом 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, Дягілева, Рейнгардта, Волконського, Пітоєва, Ніжинського, Синклера, Бернарда Шоу, Клоделя і багатьох інших. Усі вони друкували захоплені рецензії у пресі. Наведемо відгук Бернарда Шоу, який сповнений властивого всесвітньо відомому драматургу гумору. «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 приваблива, що викликає у відвідувачів, як у чоловіків, так 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 при цьому два кроки назад кожного разу, як пан Жак вигукне « Хоп! »². Звертаючись до свого друга Патріка Кемпбела, він пише: «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»³.

1914 рік став фатальним для Школи музики і ритму в Геллерау. Вольф Дорн сміливо йшов назустріч будь-яких труднощів, володів всіма якостями, щоби стати організатором, винахідником, керівником, але, на жаль, загинув у 1914 році, зірвавшись у прірву під час прогулянки на лижах у горах Швейцарії. Його брат, Гаральд Дорн, ненадовго замінив Вольфа на посаді директора Школи музики і ритму, протепід 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 відкриває Інститут ритму на березі Женевського озера.

3.2. Концептуальні засади ритміки Е. Жак-Далькроза

Визначною віхою у розвитку західноєвропейської музичної педагогіки ХХ ст. стали цілісні системи масового музичного виховання, створені музикантами-

² «Ритм» / Ежегодник Института Жак-Далькроз. – 1 том. – Берлин, 1912. – С. 125.

³ Jaques-Dalcroze E. Pisma wybrane / Emil Jaques-Dalcroze. – Warszawa: WsiP; 1992. – 152 s.

педагогами й композиторами різних країн. Слід зазначити, що хронологічно першою з них була концепція Далькроза, і саме вона містила у собі більшість новаторських ідей музичної педагогіки минулого століття, окремі з яких дещо пізніше були покладені в основу 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 простим фактичним переліком навчальних закладів Європи (від дошкільних до вищих), що 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 зазначається незамінна роль музичного виховання у різносторонньому й гармонійному формуванні особистості. Його завданнями стають загальне виховання та розвиток здібностей дитини засобами музичного мистецтва та за допомогою музичної активності, а також формування її музичної та хореографічної культури. У ХХ столітті у формах, засобах і методах музичного виховання помітним стає вплив багатьох концепцій сучасної психології та педагогіки, а перед усім ідея активної школи, теоретичними основами якої стають:

принцип природовідповідності та ідея вільного виховання Жан-Жака Руссо (J.J.Rousseau)⁴;

педагогічна теорія Джона Дьюї (J.Dewey), у якій робиться наголос на учінні через діяльність, що ґрунтується на спонтанних інтересах і особистому досвіді дітей;

«техніки» Селестина Френе (C.Freinet), що орієнтуються у навчально-виховному процесі на інтереси та потреби дитини, а у методах спираються на проблемне 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 століття, який помітив істотні можливості музично-ритмічного виховання для формування позитивних рис людської особистості. Система музично-ритмічного виховання швейцарського педагога і 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

⁴Польський професор Ян Зборовський зазначає: «Руссо стає прекурсором принципу спонтанної активності процесу навчання» (JanZborowski. Unowocześnianiemetodnauczania.W-wa: PZWS, 1967. – S.17.

у пошуках Далькроза, який прагнув виховувати особистість через залучення до мистецтва і тим самим збагатити її духовне життя, була їх 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 століть шведською гімнастикою. Таким чином з'явилася 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 як у музичному вихованні, так і в професійній підготовці акторів і танцюристів, а сьогодні входить також у склад загальновиховних програм, застосовується в музичній терапії, спеціальній педагогіці, руховій реабілітації та інших сферах лікування.

Серед концептуальних засад системи музичного виховання Жак-Далькроза наведемо 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 докладніше.

Ритміка виникла у процесі пошуків Далькрозом найбільш ефективних 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. Спираючись на свій досвід викладання в консерваторії, він зазначає: «Курс навчання гри на фортепіано не контактує з курсом навчання гармонії, який, у свою чергу, 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 при цьому зі своїми колегами, що спеціалізуються в інших сферах музичної науки»⁵.

Одну з найважливіших позитивних якостей системи Жак-Далькроза становить 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.

⁵ Куш В., Фролкин В. Предмет «Ритмика» в музыкальном воспитании (к истории и теории) // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 197.

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 боку, отримання інформації з навколишнього світу вимагає від неї неустанної перевірки значущого змісту в процесі творчого відбору. Концепція Далькроза повністю враховує необхідність формувального впливу освіти на особистість таким чином, аби через мислення і 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 в якості чинника, що стимулює й «оцілює» (інтегрує в єдине ціле) всі сфери екзистенції людини. Механізм гармонізації тілесних, психічних і духовних функцій міститься у впливі методи 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. Власне в цьому і міститься сутність глибоко гуманістичної концепції творця ритміки Еміля Жак-Далькроза. Ритміка, базуючись на рухах, що випливають з музики, активно використовує різноманітні чуттєві органи, послуговуючись мовою звуків, форми і кольору. Всеохоплюючим і різнорідним є і 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 дисциплін⁶.

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

Головною засадою концепції Еміля Жак-Далькроза стає нерозривний зв'язок теорії та практики, мисленнєвої і чуттєвої сфер особистості. Автор системи ритмічного виховання підкреслює, що саме формування психофізичної вразливості особистості служить основою досягнення гармонії між тілесною, інтелектуальною і духовною сферами.

У цьому зв'язку особливої уваги заслуговує той факт, що через ритмічні вправи відбувається не тільки тренінг опорно-рухового апарату, але 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»⁷.

Базовим для концепції Далькроза слід вважати таке її положення: практика повинна випереджати теорію, правила якої необхідно давати учням тоді, коли

⁶Jaques – Dalcroze Emil: Pismawybrane. – Warszawa: WSiP; 1992. – S. 9-10.

⁷Jaques – Dalcroze Emil: Pismawybrane. – Warszawa: WSiP; 1992. – S. 40.

вони вже досвідчили на собі явища, з яких ці правила виведені. Далькроз зазначає: «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»⁸.

Важливою засадою концепції Далькроза стає 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 супутнє осягнення музики, що виховання музичності неможливе без чуттєвого музичного сприймання. «Музичне виховання повинно повністю ґрунтуватися на слуханні або у будь-якому разі на сприйманні музичних явищ», - підкреслював Далькроз⁹. 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, перш ніж у неї виявляться природні або набуті почуття ритму і звуку.

Далькроз прагнув до виховання музичності як першооснови музики, до відновлення триєдності музики, слова і 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 розкнутості 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 і нервова система мають бути привчені до відтворення різноманітних ритмічних рухів, а вухо – здатним правильно сприймати музику, котра дає поштовх цим рухам¹⁰.

За ствердженням Далькроза, розвиток музичних здібностей має відбуватися засобами ритму. Будь-який ритм є рух, а рух має матеріальну основу. Рухи малої дитини виключно тілесні і часто несвідомі, у той час, як наша свідомість складається з матеріалів фізичного досвіду. Вносячи порядок у рухи дитини, виховуючи в ній почуття ритму, ми, тим самим готуємо її до життєвої і, зокрема,

⁸ Еміль Жак-Далькроз про свою методику. З передмови до II тому Ритміки. (За пол. tłum. AlicjaLudwikiewiczowa. MateriałyInformacyjno-Dyskusyjne. –COPSA, 1963).

⁹ Цит. за: Куц В., Фролкин В. Предмет «Ритмика» в музыкальном воспитании (к истории и теории)// Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. –С. 198.

¹⁰Ростовський О.Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки: Навч.посібник. – Ніжин: НДПУ ім. М. Гоголя, 2003. – с. 159

музичної діяльності. Наш слух, голос і тіло знаходяться в 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 стверджує можливість розвитку та формування музичних здібностей кожної людини, незважаючи на якість цих здібностей. Це ствердження виникає, з одного боку, із прийняття за основу розвитку почуття ритму, притаманного усім сферам життєдіяльності людини, а з іншого – із теоретичних засад, згідно з якими виховні цілі ставляться на перше місце.

Далькроз наголошував: щоби бути музично освіченою людиною необхідно, по-перше, мати слух, тобто бути спроможним запам'ятати звуки і сприймати їхню різноманітну довготу; по-друге, володіти тілом, здатним відтворювати звуки та їх тривалість. «Якщо піаніст ніколи не мав чисто 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 слабе відлуння її справжньої суті»¹¹. 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 точки зору 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 естетичної точки зору, можуть бути оптимальними з точки зору виховання»¹².

Таким чином, головними засадами концепції Еміля Жак-Далькроза стає нерозривний зв'язок теорії та практики, мисленнєвої і чуттєвої сфер особистості, психофізичного й інтелектуального розвитку, причому практичне навчання носить випереджальний характер. Важливою засадою концепції Далькроза стає 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 найбільш ефективним засобом розвитку музичних здібностей є ритм.

¹¹Жак-Далькроз Э. Ритм. – СПб, 1907. – С. 22.

¹²Burowska Z. Współczesne systemy wychowania muzycznego. – W-wa, 1976. – S. 31.

Базові компоненти системи музично-ритмічного виховання

Система музичного виховання Еміля Жак-Далькроза містить у своїй структурі три взаємопов'язані базові компоненти – ритміку, сольфеджіо, імпровізацію. Ритміка виконує основоположну роль, відтворюючи музичний розвиток за допомогою рухів тіла. Саме тому методу Далькроза часто-густо в цілому називають ритмікою. Сольфеджіо формує слух, на базі якого удосконалюється вокальна і рухова діяльність особи. Імпровізація не тільки активізує музиканта під час співу і руху, але й виступає 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 в залежності від типу і рівня освіти, а також цілей навчання. На першому, елементарному рівні, на якому здійснюється 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 сприйняттю музичних творів пересічним слухачем заважає їх абстрактна часова природа, **ритміка** виступає у ролі тлумача, перекладаючи звуковий ряд на мову жестів. Серед усіх елементів музичної мови Е.Жак-Далькроз обирає 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 метро-ритмічного тренінгу в чистому вигляді існує більш комплексний вид вправ, які спрямовані на розвиток музичної експресії руху. Підкреслимо, що ритміка формує специфічний тип рухів, які повністю підпорядковані музиці, а їх 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 здійснюється за допомогою таких вправ: віддзеркалення у рухах музичного розвитку щодо 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 і розпочинати заново рухову діяльність. Вони формують незмірно істотне відчуття свого тіла в часі і просторі, роблять його вразливим щодо всіх взаємозв'язків між ними. Найскладніші вправи пов'язані з передачею рухами не тільки ритмічного малюнку, але й метричних долей різної ваги.

Метою всіх вправ стає опанування пластики руху. Вони реалізуються на основі імпровізації, що становить базу креативності в ритміці, а також, за образним висловом Леона Шилера, «дозволяють музиці досягнути свою шляхетну міць» завдяки перетворенню на «форму в просторі»¹³.

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 стають різноманітні музичні лади із різною послідовністю тонів та півтонів. З метою формування абсолютного слуху Далькроз створював складні вправи, що не асоціювалися з народною, популярною, а також класичною музикою. Проте найбільш ефективними 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 базується на моторній активності, на поєднанні співу і руху. Слід використовувати всі методи і досвід, здобуті студентами на заняттях із ритміки. Як і остання, сольфеджіо базується на імпровізації¹⁴.

Особлива методика навчання сольфеджіо є результатом пошуків Далькрозом ефективних шляхів формування внутрішнього музичного слуху, а також розвитку звукової та музичної уяви через вправи, що формують абсолютну, релятивну та функціональну (ладо-гармонічну) свідомість звуку. Активне формування слуху, відбувається не тільки у процесі читання нот голосом (традиційна методика), але й тісно пов'язано з розвитком емоційної вразливості, пам'яті, музичної уяви. Варто підкреслити саме слово «активне», тобто таке, що вимагає 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 метро-ритм: ходіння, плескання, стукання, тупотіння, мовлення, співання тощо. І все це з метою збагатити уяву особистості і сформувати відповідні психомоторні реакції.

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

Еволюція систем художнього виховання у ХХ столітті, включаючи музичне, а також розвиток форм руху, сучасного танцю, різноманітність композиторських технік, які часто видаються взаємовиключними, використання еволюції метро-ритмічного чинника тощо зумовили не тільки необхідність виділення в структурі ритміки більшої кількості елементів, але й потребу запровадити у процес вивчення методи Далькроза більшу кількість спеціальних предметів, скерованих на одну конкретну проблему. Прикладом може служити авторська програма фортепіанної імпровізації Александри Білінської з Музичної академії ім. Кароля

¹³Цит. за: Pasternak Anetta. *Pedagogiczno-artystycznakonceptjametody...* – Суми: СумДПУ, 2005. – S. 121.

¹⁴Maciejczyk Aleksandra. *Zastosowanie wybranych ćwiczeń metody Emila Jaques-Dalcroze'a w pracy nad głosem dziecka// Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność/* Pod red. L. Markiewicz. – Katowice, 2005. – S. 116

Шимановського (м. Катовиці, Польща), в межах якої студенти вчать імітувати різноманітні музичні стилі й композиторські техніки.

Говорячи про можливість впровадження фортепіанної імпровізації у підготовку хореографів, слід згадати, що сутність інструментальної імпровізації в системі Далькроза полягає у реалізації під час гри на фортепіано різних «ритмічних тем» – ритмічних послідовностей, що спираються на гармонічну функціональність. У музичній підготовці хореографів у педагогічних університетах цими вправами слід займатися в межах курсу гри на фортепіано, аби потім студенти могли користуватися набутими навичками на практичних музично-ритмічних заняттях з метою накопичення досвіду проведення уроків ритміки в ході рольової гри «вчитель-учні».

Доречно буде згадати й про іншу форму імпровізації, коли студенти створюють ритми згідно вказівок педагога. Його директиви повинні окреслювати загальні межі імпровізації, а також визначати поодинокі елементи очікуваної праці студентів, їх 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 у більшій мірі можливості створення елементів, їх застосування, а не їх підбору.

У первинному задумі ритміка, разом із формуванням слуху та імпровізацією, становила нерозривну цілісність. На практиці концепція зазнала змін, головним чином 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 віднести до переліку навчальних предметів, характерних для спеціальної музичної підготовки.

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

Класичні ритмічні вправи Далькроза:
реалізація темпоритму (теоретичний аспект)

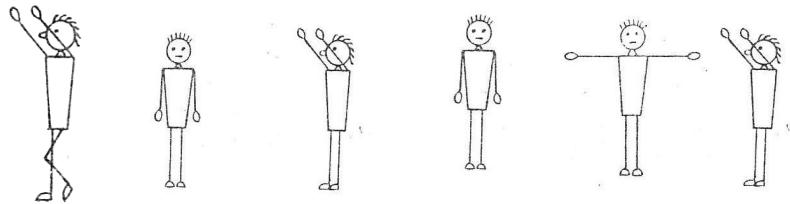
До складу класичних ритмічних вправ Е.Жак-Далькроза входять: рухова реалізація музичного ритму і ритмічна реалізація музики, вправи на формування

ритмічних фраз, вправи на збільшення і зменшення ритмічних тривалостей (агментація та димінація) та їх рухова реалізація, вправи на незалежність та координацію рухів, слухові вправи, імпровізація, диригування, ритмічне заповнення, вільні вправи, рухова інтерпретація елементів музики. Основу реалізації ритмічного руху становлять рухові схеми, окремі для рук та ніг. Руки зазвичай відтворюють музичний метр (тактування), а ноги – ритмічний малюнок.

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

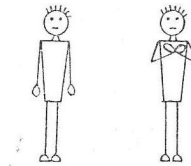
Перший і останній рух у тактуванні за будь-якого метру є однаковим. Перший рух - енергійне опускання рук донизу. Останній рух – піднесення рук догори (до вихідної позиції).

Двотидольний метр
Перший рух.
Останній рух.



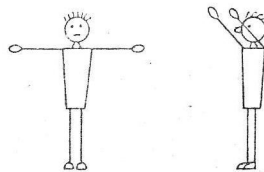
Тридольний метр.

1. Перший рух.
2. Прямі руки розставлені убік.
3. Останній рух.



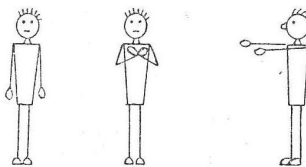
Чотиритидольний метр

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



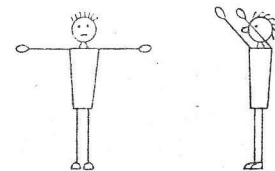
П'ятидольний метр.

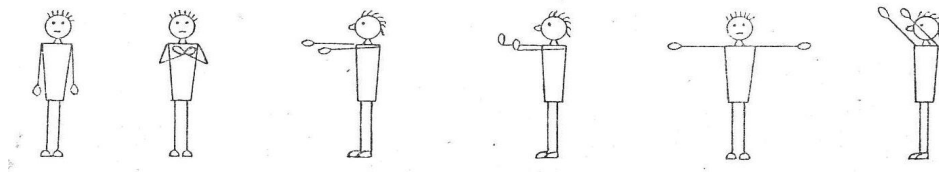
Перший рух.
Перехрещення рук на грудях
(лікть спрямовані униз)
Прямі руки вперед.
Прямі руки розставлені убік.
Останній рух.



Шестидольний метр

Перший рух.
Перехрещення рук на грудях (лікть спрямовані у
Прямі руки вперед долонями донизу
Прямі руки вперед долонями догори.
Прямі руки розставлені убік.
Останній рух.



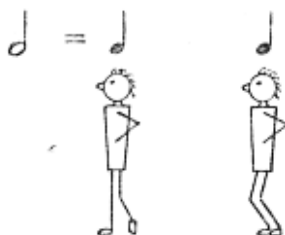


Далькроз також впроваджує реалізацію семи й більше метричних долей. Без змін залишаються рухи 1-4 (один-чотири), як у тактуванні на 6 долей, а також два останні рухи. Між четвертим та двома останніми рухами повторюються рухи, починаючи від другого. Але оскільки семидольний та більш складні метри не використовуються у школі, ми не наводимо відповідні схеми.

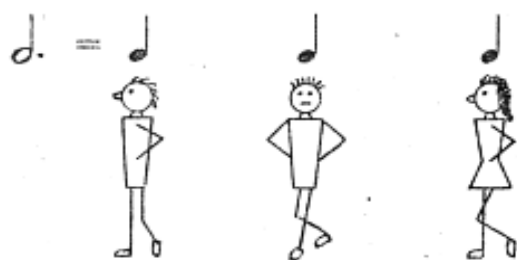
Рухи ніг. Основною ритмічною тривалістю, з якої починається процес навчання вважається четвертна. Вона є взірцем, мірою, за якою вираховується час звучання відповідно коротших та довших тривалостей.

Четвертна Реалізуються 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 і 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 і 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 зігнута 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 зігнута 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

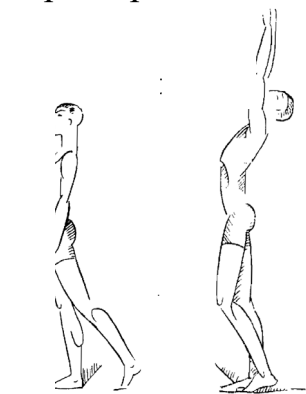
На «п'ять»: розпрямити ліву ногу, одночасно праву перемістити убік

На «шість»: праву ногу легко зігнута в коліні, приставити до лівої, пальці прямої стопи правої ноги торкаються підлоги



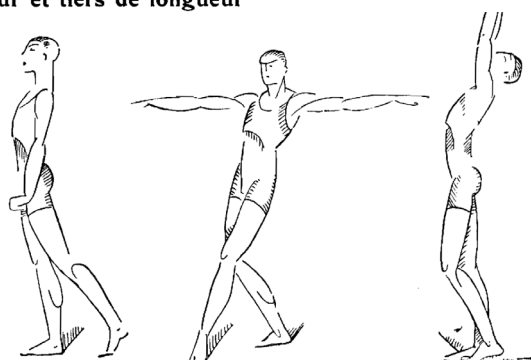
Посадження тактування і тривалогстей довжиною в цілий такт

У розмірі 2/4

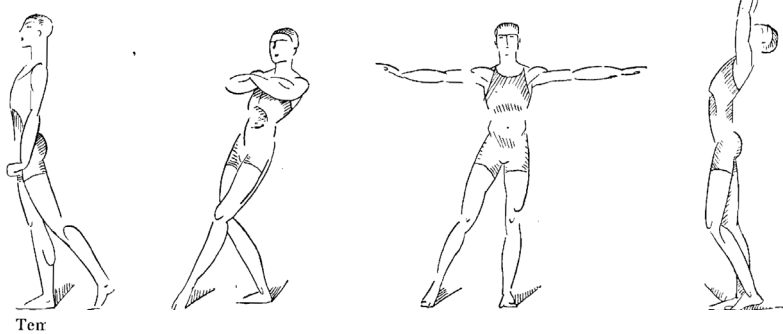


У розмірі 3/4

ur et tiers de longueur

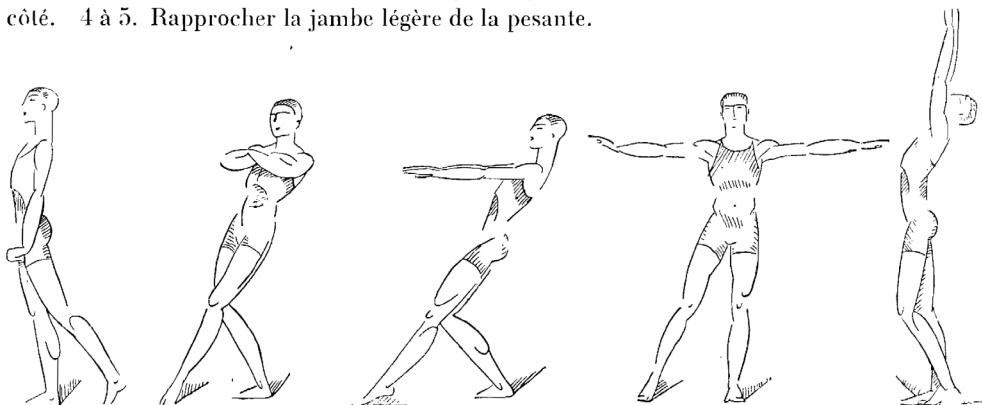


У розмірі 4/4



У розмірі 5/4

côté. 4 à 5. Rapprocher la jambe légère de la pesante.



У розмірі 6/4



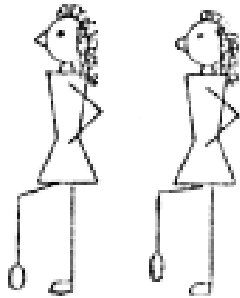
Відображення паузи. Піднесення догори зігнутої в коліні ноги. Пальці прямої стопи віддалені від підлоги приблизно на 10 сантиметрів. Паузу виконує та нога, яка готується до кроку.



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 із дрібнішими тривалостями (пунктирний ритм і т.п.) виконується за допомогою підскоків, які припадають на коротшу тривалість.

Затакт виконується 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).

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

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



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

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, здатний. Передусім потрібно набути швидкої реакції тіла на накази мозку, який аналізує та окреслює дії. Усі вправи ритміки мають на меті розвиток вміння концентруватися і підготувати тіло і психіку до активної позиції в очікуванні наступних вказівок, до свідомого проникнення у несвідоме і підвищення підсвідомих здібностей. Всі ритмічні вправи слід спрямовувати на формування чисельних 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 спираються на групу постійно повторюваних вправ із зростаючим рівнем складності. Нагадаємо їх.

Маршування, що відтворює пульсмузики з тактуванням чи без нього.

Вправи на виділення фраз за допомогою жестів та рухів.

Вправи на збільшення і зменшення ритмічних тривалостей, які входять до складу ритмічних тем¹⁵ (агментація та димінація).

Вправи на рухову реалізацію змінних метрів.

Вправи на релаксацію (дихальні вправи).

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

Вправи на гальмування -збудження (інгібіційно-інцитаційні).

Слухові вправи.

¹⁵Темою в системі Далькроза називається певне метро-ритмічне угруповання

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 впровадити учнів до заняття, налаштувати їх на активне слухання музики, активізувати увагу та м'язи, нав'язати контакт у групі.

Вправа полягає на передачі «іскорки» шляхом плескання у долоні. Саме плескання має виконуватися чітко, із зоровим контактом, додаючи пластику рухів: рука, що плескає простягається в керунку того, кому передається «іскорка», голова та корпус мають повертатися в ту ж сторону. Сплеск зазвичай відтворює пульс музики що 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 напрямок передавання «іскорки». Це внесе у вправу елемент гри, несподіванки.

Наступним кроком ускладнення вправи може послужити передавання «іскорки» через середину кола, що вимагає ще більшої уваги учнів, оскільки тепер напрямок плескання довільний. Зазвичай темп виконання даної вправи через коло вдвічі повільніший від темпу виконання по колу.

Ускладнити вправу можна шляхом поєднання повільної та швидкої «іскорок». Для внесення порядку в гру ведучому (вчителю) бажано застосовувати команди, тобто кодові слова типу ХОП, ЗМІНА.

Дана вправа може служити також для опанування учнями простору 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. Таким чином чверті виконуються маршеподібними кроками, восьмі – швидкими кроки, подібними до бігу, а половинні – кроки з напівприсіданням на опорну ногу, погойдуючись зі сторони в сторону, щоб відчувати, як тривалість «тягнеться».

Спочатку кожна тривалість (вид кроків) опрацьовується окремо. Марш 1 – 4, 8 – 10, 17, 18, 19, 55-56віс, 70 - 71 біс,

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

Сильна доля

Знайомлячись з поняттям сильної долі учні вчать визначати її, відтворювати, а також встановлювати її місце у такті. На практиці на сильну долю учні виконують сплеск у долоні перед собою, під час звучання інших долей

такту руки розводяться 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. При цьому на сильну долю робиться крок з більшою опорою, також корпус дещо нахилиється в сторону опорної ноги.

Тактування

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

Схеми тактування вводяться поступово, не більше однієї за заняття. Після опанування нового матеріалу слід урізноманітнити музичний матеріал за рахунок творів, які мають різний темп, динамічні відтінки, регістрове і тембральне забарвлення. Характер виконуваних рухів має відповідати музичному образу (експресивний), але при цьому завжди має залишатися чітким по відношенню до принципів точок схеми тактування.

Відображення ритму

На початковому етапі навчання слід тренувати вміння відтворювати одноманітні ритмові послідовності. У залежності від основної тривалості вправи поділяються 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 використовується свій набір найчастіше використовуваних в музиці ритмічних груп.

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

Варіанти ускладнення вправи:

Шляхом урізноманітнення ритмічного рисунку;

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 по заданій команді (ХОП, РИТМ і т.п.)

Створення тем на заданий ритмічний рисунок

Застосування перемінних метрів у різних варіантах

Вправа з гімнастичними колами

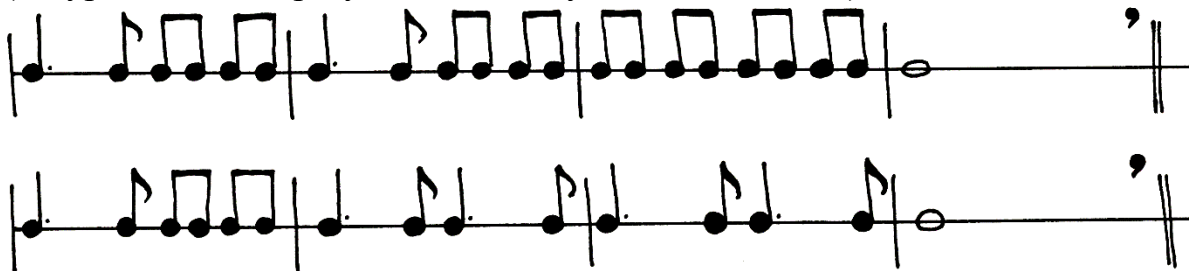
На підлозі змійкою у шаховому порядку викладаються гімнастичні кола. Учні стають у колону по одному. Під час звучання коротких фрагментів учні по черзі відтворюють прості ритмічні послідовності:

Восьма-дві шістнадцяті
шістнадцяті
чотири шістнадцяті – дві восьмі
чотири шістнадцяті - четвертна
і т.п.

Створення «теми», а потім восьмитактового періоду з двох або трьох основних ритмічних тривалостей:

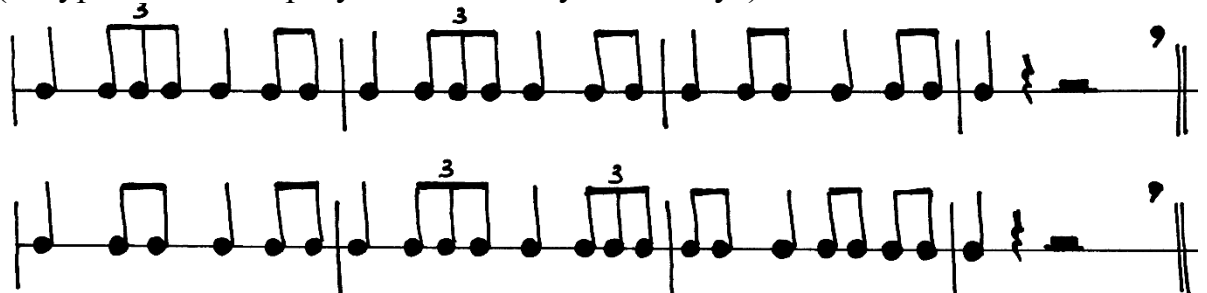
дві ритмічні тривалості

(цезура виникає в результаті застосування цілої ноти).



три ритмічні тривалості

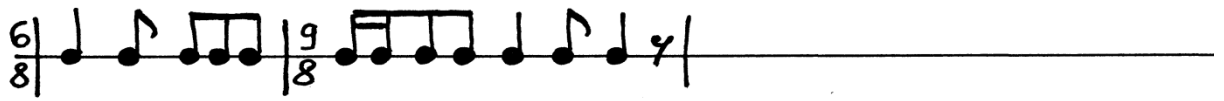
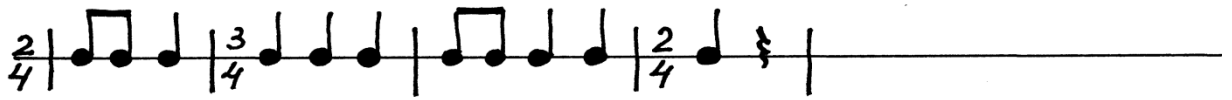
(цезура виникає в результаті застосування пауз).



Необхідно ще раз підкреслити, що використання цезури в будь-якому разі завжди спричиняє необхідність зміни жесту і руху у наступній фразі в межах даного періоду.

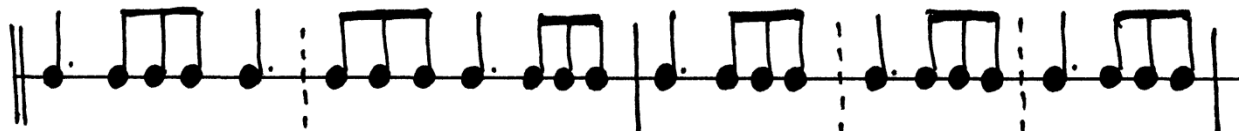
Вправи на рухову реалізацію змінних метрів

Вправи створюються в результаті зіставлення різних метрів:

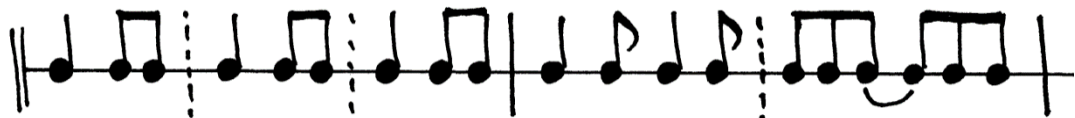


Переміні метри також виникають у результаті різноманітного згрупування ритмічних тривалостей у складених тактах. Наведемо приклади.

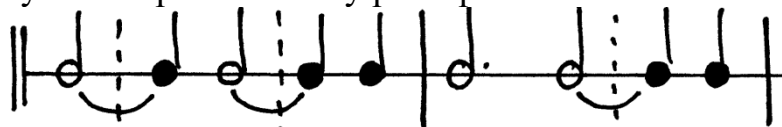
Групування 18 ♩ у тактах парних і непарних:



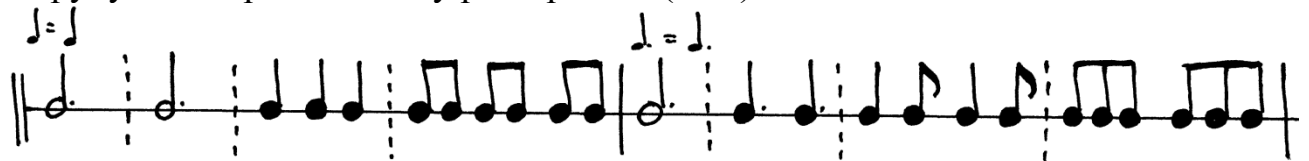
Групування ритмічних тривалостей у розмірі 6/4:



Групування тривалостей у розмірі 7/4



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



Перемінний метр може спричинити також агментация або димінація поданої теми.

Слухові вправи

Ці вправи базуються на відтворенні за допомогою рухів тіла темпу і його змін, штрихів і динаміки твору, що виконується вчителем під час вправи. Деяко іншого роду становлять вправи, які мають на меті відтворення почутого ритму із запізненням:

В. 

У. 

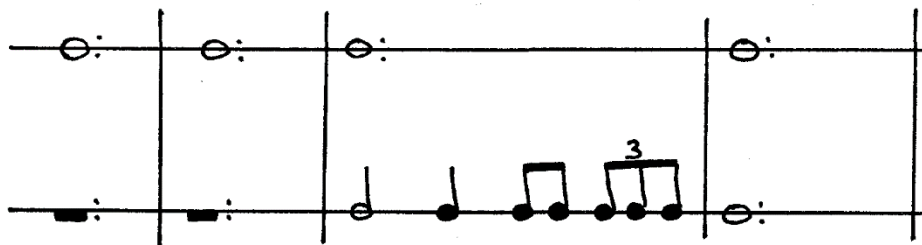
В. 

руки 

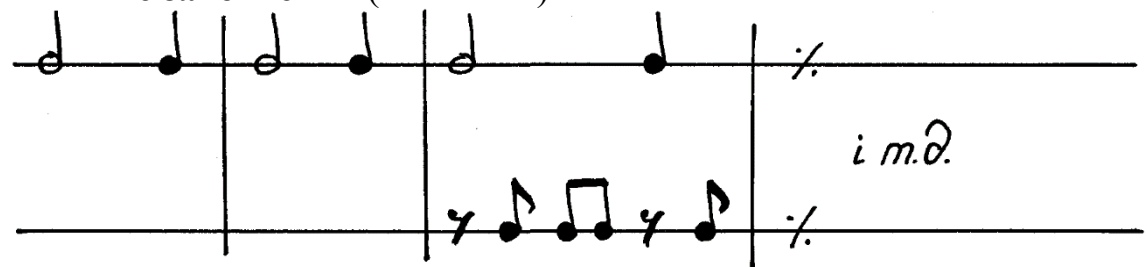
У. 

НОГИ

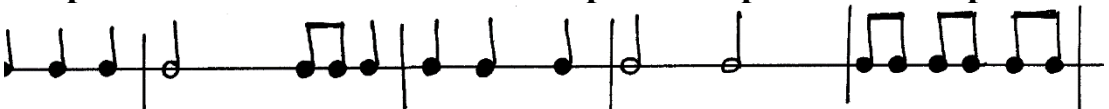
Роздроблення ритмічних тривалостей, які грає вчитель

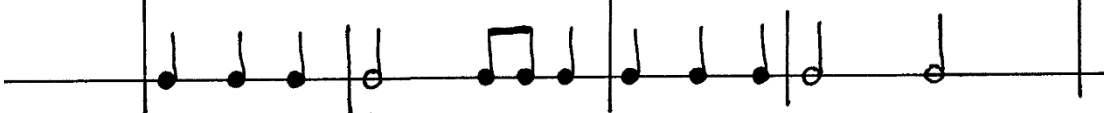


Ритмічне заповнення (восьмими)

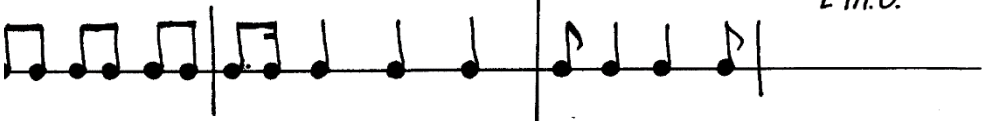


Рухова реалізація із запізненням двох різних перемінних метрі

В. 

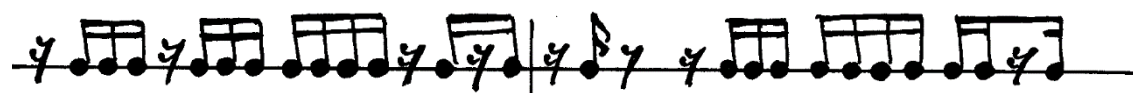
У. 

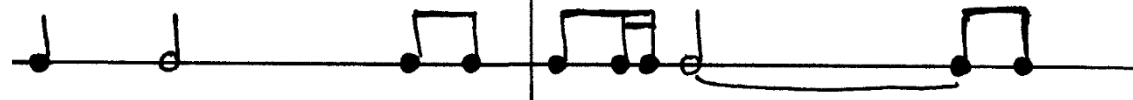
В. 

У. 

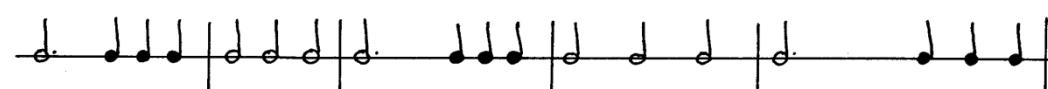
i.m.d.

Виконання теми для ритмічного заповнення в ритмі з шістнадцятих

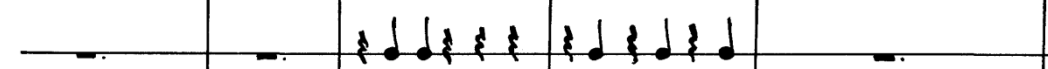
В. 

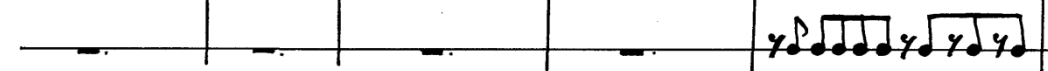
У. 

Заповнення двотактової ритмічної теми тривалостями, що становлять половину і одну чверть поданих у темі тривалостей

В. 

руки

У. руки 

ноги 


В. 


руки

У. руки 


ноги 


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

В. 

У. 

Ритмічне заповнення з запізненням на один такт

В. 

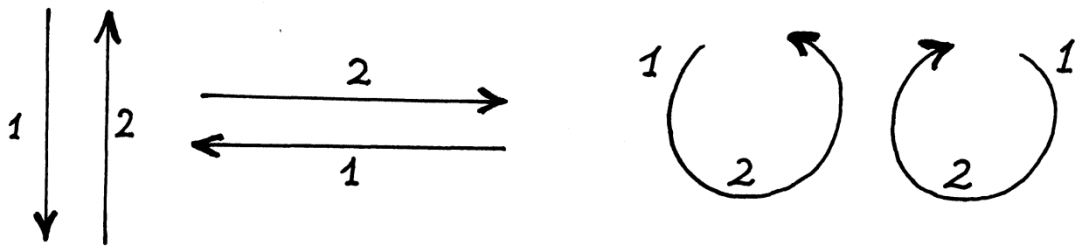
У. 

і т.д.

До слухових вправ Далькроз зарахував також рухову реалізацію:
інтервалів,
двоголосся,
різноманітних гармонічних явищ.

Вправи на справність та координацію рухів

Найпростішою вправою є виконання рухів у тому самому напрямку обома руками, рукою і ногою, рукою і головою, головою і ногою, наприклад:



У руховій реалізації на один рух припадає одна метрична одиниця. При окресленні кола – дві одиниці.

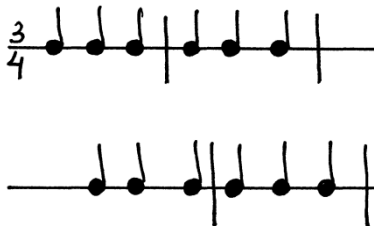
Деяко складнішим є виконання рухів одночасно у протилежному напрямку, або ж виконання різних фігур.

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

Типовою вправою є реалізація двох видів метра у той самий час обома руками:

Права рука	$\frac{3}{4}$
Ліва рука	$\frac{6}{8}$
Права рука	$\frac{3}{4}$
Ліва рука	$\frac{12}{16}$
Права рука	$\frac{2}{4}$
Ліва рука	$\frac{3}{4}$

Подібного ефекту можна досягти виконуючи ритмічні групи у каноні:



До більш складних вправ належить виконання двох або трьох рухів проти п'яти:

Права рука	
Ліва рука	

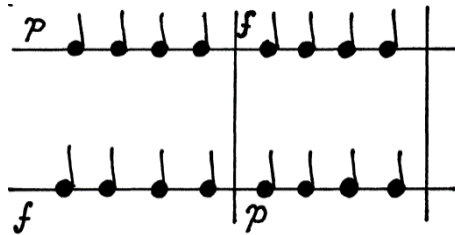
Незалежної координації можна досягати і в інших вправах.

Різна амплітуда виконуваних рухів

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

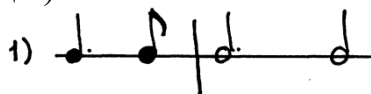
Контрастні рухи рук та ніг

Плескання в долоні

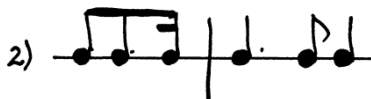


Маршування

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



Чотири рухи руками



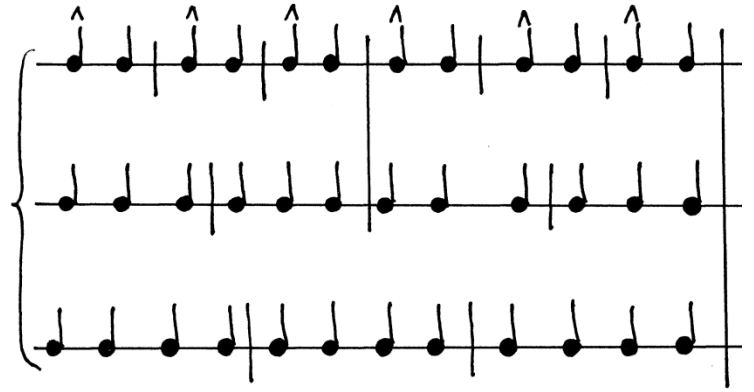
Шість рухів руками

Зіставлення контрастних рухів голови, рук та ніг.

Нахиляння та підведення
голови

Плескання у долоні

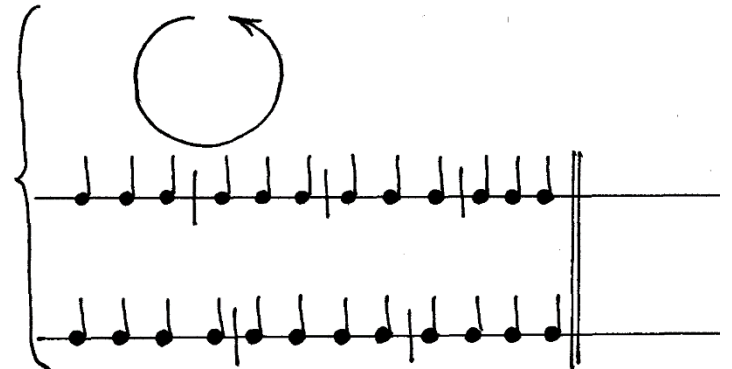
Маршування на місці



Права рука

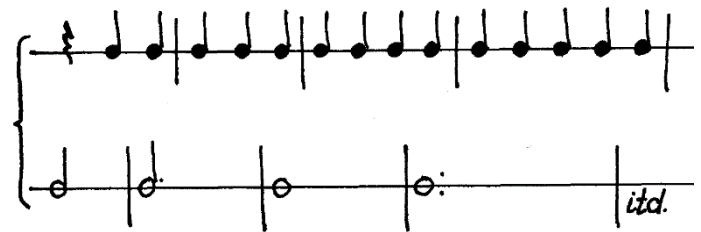
Ліва рука

Маршування на місці



Руки

Ноги



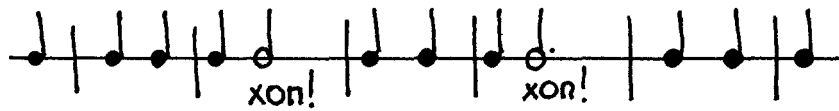
Вправи на стримування-збудження (інгібіційно-інцитаційні)

У цих вправах всілякі зміни, які впроваджує керівник, здійснюються учнями за спеціальним, заздалегідь обумовленим сигналом (наприклад «хоп!»). Ці зміни можуть стосуватися:

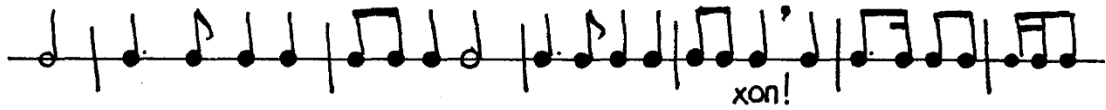
- напрямку руху;
- тактування (зміна рук);
- зупинки руху (всі інші рухи, аж до наступного сигналу, виконуються подумки);
- фразування;
- виду кроків, підскоків;
- часу тривання звуків (агментація, димінація);
- метру (зміна головних акцентів);
- динаміки;
- темпу.

Розглянемо кілька прикладів:

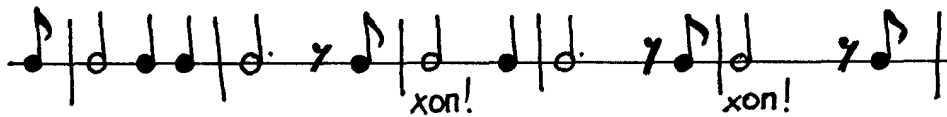
Зміна метру засобом подовження часу тривання звуку



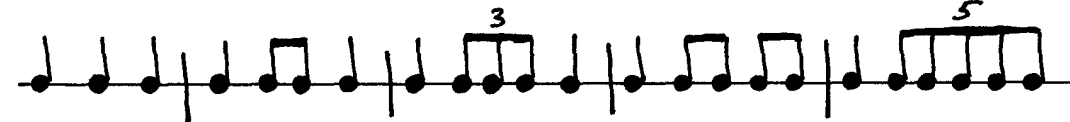
Зміна метру засобом димінації



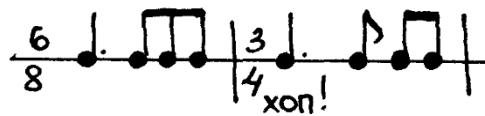
Зміна метру засобом випускання однієї ритмічної одиниці



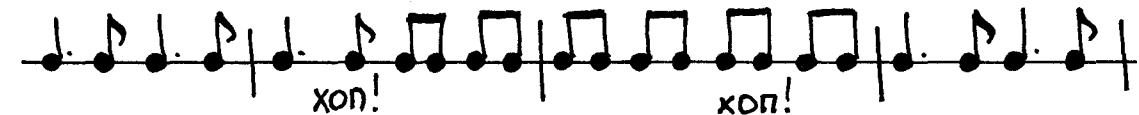
Зміна поділу метричної одиниці



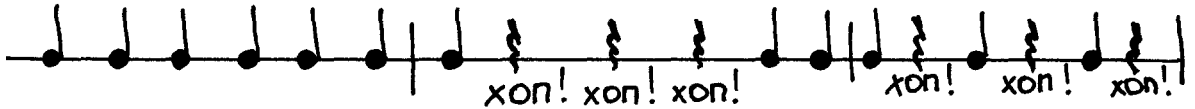
Зміна розміру



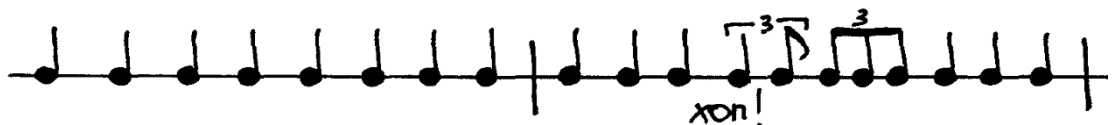
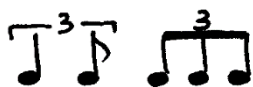
Зміна ритмічних тривалостей



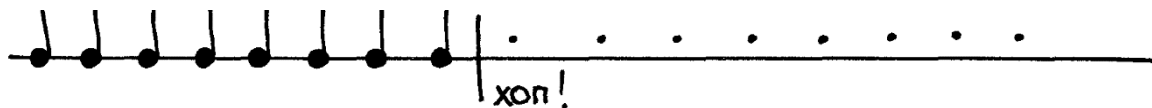
Введення паузи на місці ноти



Використання домовленого ритму



Імпровізація ритму



Віднімання та додавання ритмічних тривалостей в поданій темі

3.3. Методи музично-ритмічного навчання та виховання

Кінцевим результатом засвоєння курсу ритміки майбутніми вчителями музики та керівниками дитячих хореографічних колективів повинно стати оволодіння ними відповідними дидактичними методами. Визначення методів та 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 здійснив розклад «по полицях» процесу 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»¹⁶. Це висловлювання пояснює той факт, що, даючи 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 здійснюється виключно у формах музичної діяльності:

¹⁶ Станіславський К.С. Работа актёра над собой. – М.: Искусство, 1951. – С. 3.

слухання музики;
практична творча діяльність (виконавство);
навчальна діяльність (музична грамотність);
громадсько-корисна діяльність, що виражається активною пропагандою музичного мистецтва¹⁷.

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

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

естетичний вплив музики на духовний світ учня можливий тільки тоді, коли музичний твір приносить йому художню насолоду¹⁸.

Такий підхід розкриває перспективу суб'єктивного (творчого) визначення і застосування методів музичного виховання, виходячи з конкретного змісту музичного матеріалу, який пропонується учням для ознайомлення та вивчення.

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

методи формування музично-естетичної свідомості,
методи організації музично-естетичної діяльності і формування досвіду практичної музичної творчості,

методи стимулювання практичної музичної діяльності,
методи музичного самовиховання¹⁹

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

Польський дослідник Ян Зборовський пропонує свою класифікацію загальних педагогічних методів, зазначаючи, що у навчальному процесі застосовуються методи, які служать для опрацювання нового матеріалу, його закріплення та перевірки результатів навчання. На його думку, найрізноманітнішими є перші з них, а критерієм для їх класифікації стає місце (позиція) учня у процесі учіння²⁰. Спираючись на цей перелік, Зофія Буровська, яка адаптувала на польському ґрунті методика Далькроза, визначила перелік методів, які можуть бути використані при впровадженні ритміки в музичне виховання школярів.

пояснювально-інформативні,
пошукові методи,
дослідницькі методи самостійної роботи учнів,
методи закріплення²¹.

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

¹⁷ 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.

¹⁸ Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі... – С. 8-10.

¹⁹ Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія... – С. 133-134.

²⁰ JanZborowski. Unowocześnianie metod nauczania... S.122.

²¹ Burowska Z. Współczesne systemy wychowania muzycznego. – W-wa, 1976. –S. 16.

На нашу думку, хоча даний 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 тому числі й тих, метою яких є формування творчої позиції.

Пошукові або частково пошукові методи. Вони використовуються для опанування способів розв'язання проблем і становлять перехідний етап до дослідницьких методів. Їх застосування можливе тільки в тому випадку, якщо учні отримали певний запас знань із області опрацьованого навчального матеріалу.

Зауважимо, що у вищій школі пошукові методи забезпечують видобування інформації студентом у діалозі з педагогом, який керує процесом спостереження та мислення. Ці методи можуть набути постаті евристичної бесіди або часткового проведення констатувального експерименту у процесі підготовки дипломної або магістерської роботи, складення плану досліджень, дискусії та ін., що забезпечує активну позицію студентів.

Дослідницькі методи самостійної роботи. Їх застосування, на думку З.Буровської, зумовлене повною активністю та самостійністю учнів, які, згідно з поставленою перед ними проблемою, висувають гіпотези та верифікують їх, прагнучи до знайдення правильного їх вирішення.

Наголосимо, що ці методи можуть знайти застосування 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 спричинитися до закріплення отриманих школярами знань та умінь. В першу чергу це різноманітні вправи, спрямовані на формування практичних навичок.

Зауважимо, що засвоєння навчального матеріалу настає в результаті його повторювання кожного разу в різних варіантах, різних ситуаціях та різних проміжках часу. Особливо це стосується класичних далькрозівських вправ, у виконанні яких завжди повинна бути присутня імпровізаційність, що забезпечується постійною зміною і варіативністю «ритмічних мелодій», котрі педагог пропонує реалізувати учням (студентам) засобами пластично-рухової інтерпретації.

Зофія Буровська вважає, що в роботі зі школярами слід застосовуватися 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 роду вправ, підбору форм та засобів музичного виховання, під час опрацювання нового навчального матеріалу методика Далькроза послуговується як методами пояснювально-інформаційними, так і пошуковими. Таким чином, необхідною умовою впровадження до навчального процесу в школі ритміки Далькроза стає використання пояснювально-інформативних методів, що служать для передачі готового знання (щодо музичної нотації, метро-ритму, штрихів, агогіки та динаміки, ладів і

тональностей, музичних форм, тощо), які на практичних заняттях повинні доповнюватися пошуковими методами²².

Проте особливий натиск на заняттях ритміки в школі слід робити на методи закріплення, оскільки у музичному вихованні дітей центром тяжіння дидактичного процесу стають вправи, що служать для:

виявлення музичних здібностей,

розвиток цих здібностей,

формування навичок, що уможливають перехід до наступного, більш складного етапу музично-ритмічного виховання,

розвиток інших, немусичних здібностей через музичну діяльність²³.

Стає очевидним, що у методиці Далькроза методи виховання знаходяться у нерозривному зв'язку з методами навчання. Таким чином має місце суперечність між визначенням системи як виховної та її навчальною спрямованістю. 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 – формування практичних вмінь та навичок. Тому в реалізації методики Далькроза ми виділяємо дві групи методів: методи навчання (інформаційно-повідомні, 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)²⁴.

Інформаційно-повідомні та пояснювально-ілюстративні методи служать для передачі готового знання (музичної нотації, музичного метру і ритму, агогіки та динаміки, ладів, тональностей, інтервалів, штрихів та фразування, музичних форм, багатоголосся, звукової палітри твору), але основним стає метод закріплення через вправи. Проблемно-пошукові методи слід застосовувати на стадії вільних вправ, а творчі – під час рухової інтерпретації музичних творів. Ігрові методи найчастіше використовуються у роботі з дітьми дошкільного й молодшого шкільного віку. Метод художньо-естетичного впливу на свідомість, почуття і волю учнів здійснюється через їх спілкування із музичними творами, які спеціально добираються вчителем з урахуванням художньої цінності останніх. 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 відрізняється цілісністю, інтегральністю впливів будь-якого свого елемента. Практична реалізація кожного з них вимагає від учасників одночасної мобілізації слухової, рухово-просторової, емоціональної, інтелектуальної сфер. Завдяки ритміці ефективно розвивається музичний слух, пам'ять, відчуття ритму й метру,

²² Там само. – С. 17.

²³ Там само. – С. 18.

²⁴ Див. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 206

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 в ньому різноманітні змістові та структурні зв'язки.

Іноді систему Е.Жак-Далькроза називають евритмікою, наголошуючи на зв'язок 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 виходив з того, 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 перед усім напруження та спаду, що виникає на підставі вертикальних та горизонтальних структур, а також форми твору. Тому аналіз елементів музичної тканини творів та їх 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, дозволяє засвоювати основні властивості музики, розвивати загальну музичність та художній смак. Визначаючи ритм як першооснову музики Жак-Далькроз стверджував: «Без тілесних відчуттів ритму... не може бути відтворений музичний ритм»²⁵. Говорячи про досконалість пластики людського тіла, він часто повторював своїм учням, що вони самі є творцями 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 досягнення музики. На заняттях ставилося завдання не тільки опанувати окремі ритмічні зразки, але й засвоїти метро-ритмічні, мелодико-гармонічні й поліфонічні елементи музики, і вже на цій основі розвивати навички вільного музикування, творчу фантазію. У такий спосіб у межах однієї музично-педагогічної системи були поєднані завдання масової і професійної музичної освіти. Це надало системі Далькроза особливої цілісності й широти комплексного впливу на особистість.

З імпровізацією тісно пов'язано диригування, котре в системі Далькроза набуває нового сенсу. Із вище опрацьованим навчальним матеріалом також пов'язане і диригування. У процесі реалізації окремих елементів музики – метро-ритму, агогіки, штрихів, фразування – учасники по черзі стають диригентом, який керує рухово-ритмічними імпровізаціями інших. Вже від самого початку має вимагатися вміння відтворювати *crescendo* та *diminuendo*, прискорення та уповільнення. По мірі набування знань та вмінь вимоги до студентів зростають.

²⁵ Цит. за: Куш В., Фролкин В. Предмет «Ритмика» в музыкальном воспитании... – С. 198.

Показ афтактів, включення усіх учасників до виконання окреслених 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, що інтегрують окремі навички із набутими знаннями.

Одна з найголовніших якостей, яких вимагає рухова інтерпретація музичних творів полягає у відчутті неперервної пульсації, яка заповнює часовий континуум і дає можливість ритмічно точно витримувати довгі тривалості й паузи, а в кінцевому підсумку дозволяє без зусиль включитися у інтерпретацію конкретної музики в будь-який момент часу. У той час, коли у більшості вправ жест і рух відтворюють ритм і метр виконуваної музики, існують вправ на ритмічне заповнення, які сам Далькроз назвав «пластичним контрапунктом». Їхня сутність полягає у тому, що за допомогою рухів реалізуються певні ритмічні одиниці, котрі виникають у результаті поділу більших тривалостей на дрібніші. Ось так, наприклад, ціла нота, половинна, половинна з крапкою можуть заповнюватися відповідно дрібнішими тривалостями, тобто четвертями, восьмими, шістнадцятими тощо; четвертні – восьмими та шістнадцятими; восьмі – шістнадцятими.²⁶

The diagram illustrates rhythmic patterns for a teacher (В.) and a student (У.). The teacher's part (В.) is shown on a single staff with notes of varying durations: a half note, a quarter note, an eighth note, and a sixteenth note, followed by rests. The student's part (У.) is shown on two staves. The top staff has notes with stems, and the bottom staff has notes with stems and flags, illustrating a more complex rhythmic pattern.

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

На шляху до пластичної інтерпретації музичних творів – кінцевої мети ритмічної підготовки майбутніх учителів музики і 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, окрім реалізації метру та ритму, ураховуються ті елементи музично-рухових занять, які виникають у процесі групової взаємодії. Частіше, ніж в інших вправах, використовується вокал, що значно збагачує арсенал засобів інтерпретації музики.

До вільних вправ зараховуються і так звані «ланцюжки» ритмів, які реалізуються студентами за конкретними вказівками, в основному щодо відстроченого виконання. Інтегральну частину цих вправ становить спів: у формі звукорядів різної ладової забарвленості, що інтонуються із штрихами, котрі миттєво змінюються за командою педагога.

²⁶ В. – вчитель, У. – учень

Ступінь складності вільних вправ, особливо тих, де використовується агментація, димінація²⁷, заповнення чи вступання із запізненням, є значним. Це виникає з того, що їх правильне виконання на пряму 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 та образно-сміслову багатство музичних творів. Збереження класичних рухів, що відтворюють ритм та 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 їх застосування довільний, а виконуватися вони можуть як стоячи або на колінах, так і лежачи. Поєднання жестів із різноманітними кроками, стрибками, підскоками (6 видів підскоків), поворотами корпусу, голови тощо дозволяє знайти такі рухи усього тіла, які би найліпше віддзеркалювали емоційний зміст, що виникає із взаємодії елементів. Тут ідеться 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. Слід пам'ятати, що при руховій інтерпретації музики, з огляду на велику кількість елементів, що можуть застосовуватися, існує небезпека викривлення та вульгаризації її змісту. Тому така форма як правило застосовується у навчальному процесі на професійному рівні, у т.ч. – у процесі хореографічної підготовки. Зауважимо, що вмиле впровадження елементів пластики у ритміку може захистити останню від формального відтворення у стандартних рухах тільки елементів музичної тканини, що загрожує втратою їх емоційно-естетичного навантаження.

3.5. Методика проведення практичних музично-ритмічних занять

Практичні музично-ритмічні заняття повинні сприяти засвоєнню головних музично-теоретичних понять, розвивати музичний слух і пам'ять, відчуття ритму, активізувати сприймання музики. Одним із головних завдань цих занять, особливо у хореографічному класі, стає зміна стереотипів – потрібно навчитися рухатися не під музику, а у характері музики, передаючи темпові, динамічні, метро-ритмічні особливості. Виразною передачею за допомогою рухів характеру музики досягається втілення образного змісту 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 досягти мети, виробляється злагожденість дій всього колективу.

У своїх пошуках Е.Жак-Далькроз завжди залишався передусім музикантом і на ритмопластичній основі намагався здійснювати власне музичне виховання. На відміну від звичайної гімнастики, підпорядкованої

²⁷ Вправи на агментацію та димінацію буде розглянуто у темі 2.3.

лише метру, в ритмічних вправах Далькроза усі рухи йдуть від музики і повинні розкривати 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, це підтримує слухову увагу учасників, вимагає динамічного емоційного та рухово-пластичного відгуку. Далькроз вважав, що часте використання однієї й тієї ж музики унеможливує 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 індивідуальних виявів музичності. «Моя мета – підкреслював він, – на основі слухового сприймання пробудити в учневі засобами спеціальної гімнастики почуття його власного ритму, що виявляється в його фізичній природі»²⁸. 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». Тому, 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 в їх організації. Розглянемо ці етапи докладніше.

Практичні заняття зазвичай розпочинаються із спеціальної розминки (перший етап), метою якої є активізація учасників: загострення їхньої уваги, слуху та актуалізація вже набутих музично-ритмічних навичок, а також встановлення міжособистісної комунікації у групі. Найчастіше використовуються вправи на відтворення пульсації музичних фрагментів:

«іскорка» – передача пульсації музики, що 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 починається усвідомлення метричної організації музики та засвоєння основних тривалостей, з яких складаються конкретні ритмічні малюнки. Саме пульсація стає відповідним моментом у розвитку метро-ритмічних здібностей та відчуття неперервності музичного розвитку.

Другий етап занять – відображення метру. Його засвоєння розпочинається від метричного крокування під розмірений акомпанемент фортепіано та виділення сильної долі жестами рук з метою формування внутрішнього відчуття

²⁸ Куш В., Фролкин В. Предмет «Ритмика» в музыкальном воспитании (к истории и теории) // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 201.

метру²⁹. 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 вчать елементарними рухами схематично відображати метричний розмір музичних фрагментів, що виконуються концертмейстером, а пізніше – оркестрових музичних творів у фонозаписі.

Третій етап – опанування ритму – здійснюється через відображення кроками ритмічного малюнку, що 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 із застосуванням елементарних дитячих віршів, а ще краще – пісень, ритм яких складається із восьмих, четвертей і половинних тривалостей. Ці вправи бажано виконувати без допомоги концертмейстера.

Зауважимо, що більшість елементарних класичних вправ виконується під фортепіанний акомпанемент, сутність якого – ритмічно-гармонічна імпровізація. Крім цього використовуються й оркестрові фонозаписі. Дуже важливим у цьому контексті стає підбір відповідного музичного матеріалу, причому на початковому етапі засвоєння тривалостей четвертними³⁰ вважаються ті, що відповідають спокійній маршовій ході. Так, у першій частині маршу солдатиків з балету П.І. Чайковського «Лускунчик» виразно співставляються синтаксичні елементи різної пульсації. У першому, маршовому, пульсація відбувається четвертними³¹ 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, у студентів формується комплекс умінь, пов'язаний з моментальною пластичною реакцією на зміни в музичному процесі.

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

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 напрямку тощо);

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

перенесення акцентних кроків на слабку долю схеми (синкопи);

²⁹ У даному випадку метр розуміється як чергування сильних та слабких долей такту.

³⁰ навіть, якщо в оригінальному нотному тексті це інші тривалості

³¹ На відміну від традиційного математичного підходу, коли засвоєння основних тривалостей здійснюється уможливлено, абстрактно, шляхом поетапного дроблення «цілої», у концепції Далькроза основною тривалістю стає «четвертна», у порівнянні з якою опановуються в русі (через кінестетичні відчуття) суміжні тривалості – восьмі і половинні.

Поступово усі вправи ускладнюються шляхом сполучення різних елементів: тактування, метричної ходи, відображення ритмічного малюнку в ногах за допомогою кроків та підскоків, співу, читання віршів, елементарної мелодичної імпровізація на основі пентатоніки тощо.

Наголосимо, що по мірі того, як нові вправи (жести, кроки) стають більш знайомими, 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 більш складні вправи та із задоволенням взаємодіють у групі.

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

Пояснення загальних правил: основні рухи у вправах за методом Далькроза

Імпровізація

Вчитель ритміки має володіти технікою імпровізації як мелодії, так і гармонії. Він повинен бути в змозі відтворити рухами тіла музичний ритм і навпаки, перекладати рухи тіла на музику.

Вправність тіла

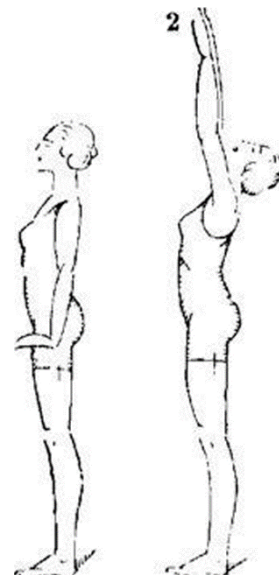
Оскільки метод заснований на ритмічному фізичному (тілесному досвіді), важливо, щоб учень вправляв гімнастику. Такі вправи мають проводитися кожного уроку, або під час додаткових уроків, незалежно від системи, з тим, що вони призначені не тільки для відпочинку та зміцнення організму, але й для того, щоб пояснити учням закони м'язової активності та фізіології. Вчитель має поставити учнів на шляху управління гнучкості рук, ніг і тулуба, спритності кроків, бігу, стрибків на місці та в просторі. Система Далькроза включає спеціальну Ритмічну гімнастику, яка відповідає вище викладеним завданням.

Лінії рухів

Вертикаль від точки 1 до точки 2 становить перший рух. Тривалість звуку від першої точки до другої складає одну долю.

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

У залежності від темпу, штрихів, динаміки характер руху може набувати певного стилю. (Див. Стиль рухів)



Різновиди рухів

5 видів вертикальних рухів

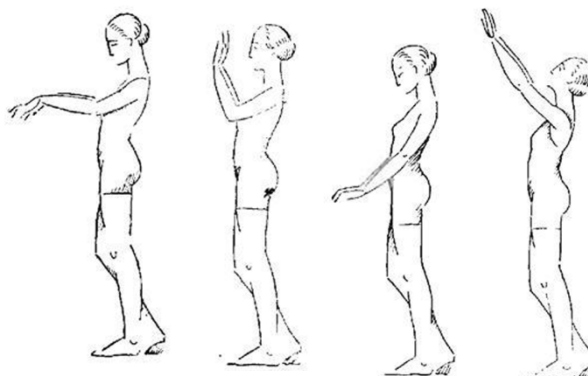
Лінії, які ми бачимо, можуть мати різну довжину. Для класифікації жестів Далькроз спирається на принцип: за час від однієї точки до другої виконується рух такої довжини, наскільки це можливо.



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

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

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

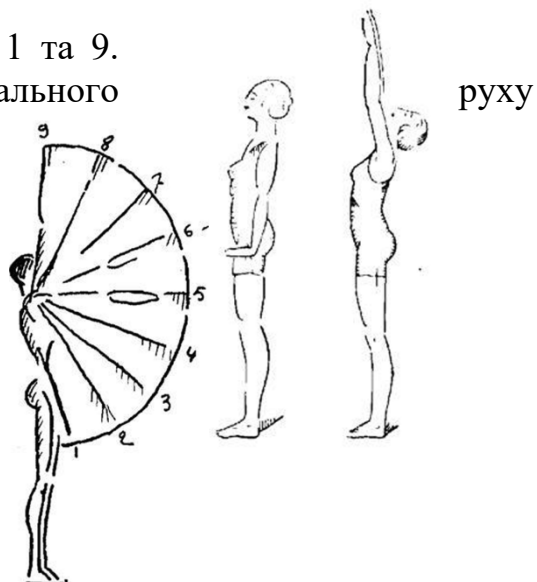


своє

Рухи у плечовому суглобі.

Лінія руху розташовується між точками 2 та 8 (Див. рисунок орієнтації вертикального руху в просторі).

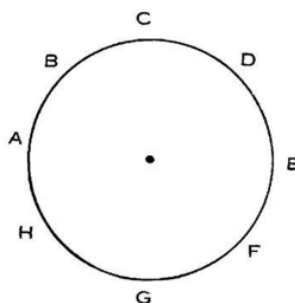
Рухи у плечовому суглобі між точками 1 та 9.
(Див. рисунок орієнтації в просторі вертикального руху).



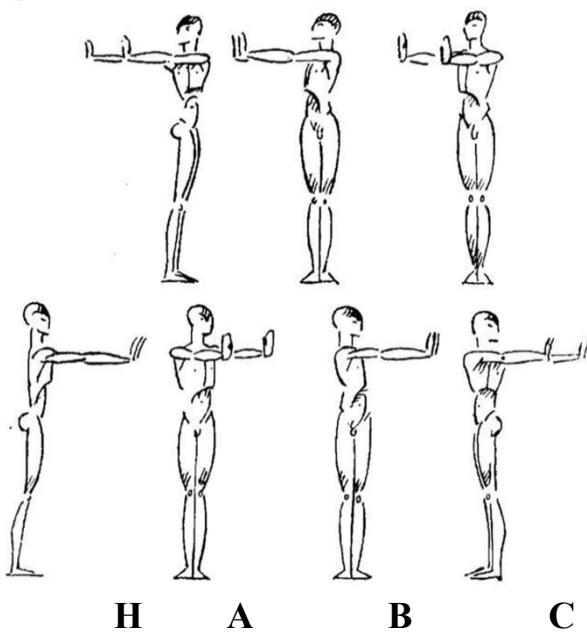
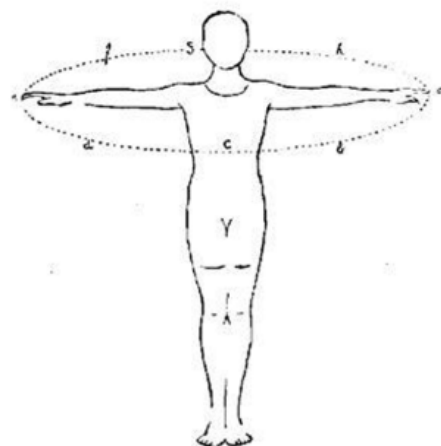
9 ступенів орієнтації в просторі вертикального руху руки

8 горизонтальних сегментів

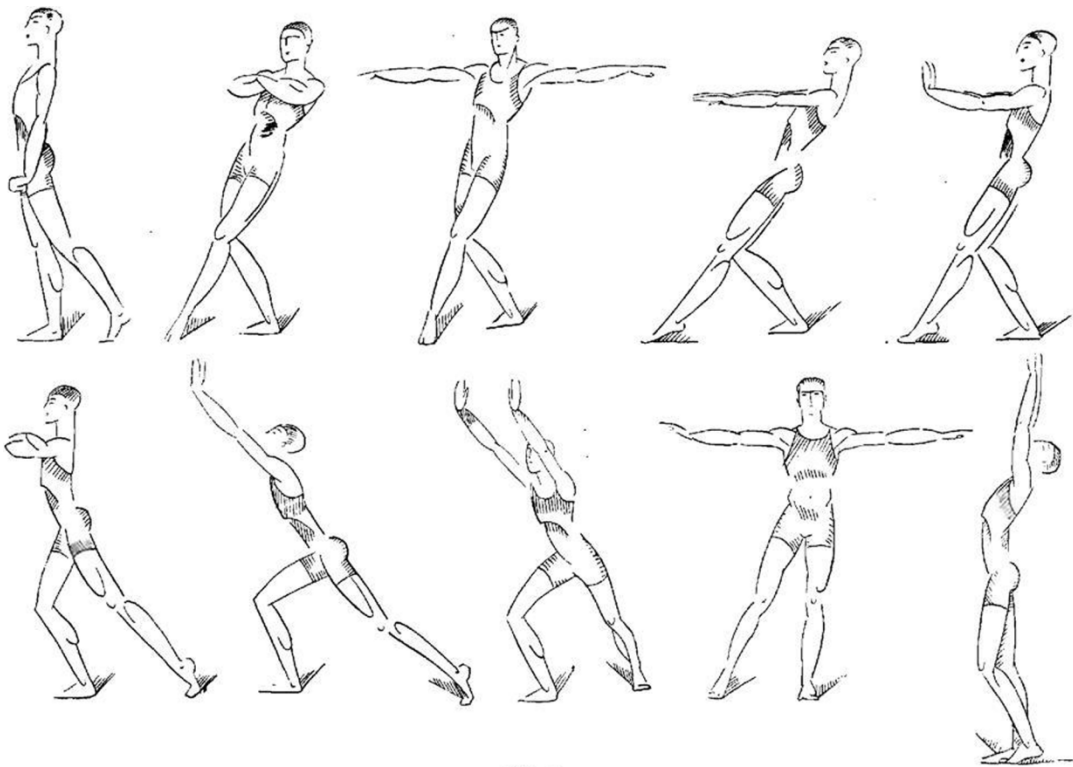
Вісім горизонтальних відрізків утворюють кругову область, в центрі якої стоїть людське тіло.



Такий поділ є актуальним як для простих рухів руками, так і для рухів із кроками і стрибками у просторі.



Рухи в колі у розмірі від 2 до 9 долей



Стиль

Він залежить від характеру музики, яка інтерпретується рухами. Існують контрольні точки відправлення і завершення рухів. Вони мають бути важливішими за самі рухи.

При відтворенні штрихів *legato*, *staccato* і *tenuto* основну 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 ступою підлоги є початком звучання ноти.

Момент початку руху іншої ноги являє собою остаточну зупинку 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 із моментом закінчення звучання.

Паузи. Позбавленні руху, але не життя.

Темп. Наведені вправи мають показовий характер і мають виконуватися у різних темпах.

5 розмірів кроків

Крок №3 ми Далькроз називає «нормальним кроком». Усі інші види кроків визначаються у залежності від нього. Крок №4 буде більш витягнутим у порівнянні 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 ступеню м'язової опірності ніг.

Аналіз рухів при ходьбі (маршуванні)

Далькроз виділяє 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 з низу вгору:



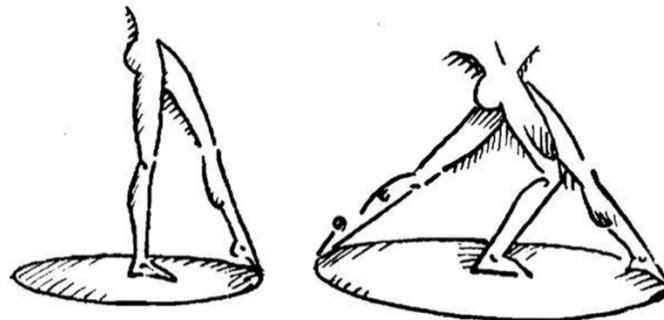
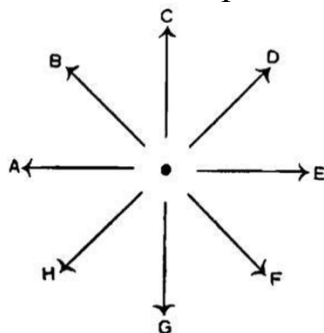
4. Тазостегнового суглоба.
3. Коліно.
2. Гомілковостопного суглоба.
1. Пальці ніг. Ноги.

«Легка нога». Під час ходьби на неї не переноситься маса. Нога приземляється спочатку на пальці потім на підощву, трохи піднята навшпильки, а не на «високий каблук». Відправна точка знаходиться у тазостегновому суглобі. Коліно, стопа, пальці залишаються пасивними.



Рух на місці

8 горизонтальних сегментів, що утворюють коло, в центрі якого знаходиться людське тіло. Тіло спирається на «важку» ногу, інша нога може бути вільно спрямований на 8 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 і уповільнення.

3.6. Дидактична праця «Ритм»

В роботі з дітьми маестро вимагав враховувати їх вікові особливості. Його лозунг був: «Вчити й вчитися радісно, с задоволенням». В своїй відомій роботі «Ритм» автор дає відповідь на найбільш актуальні питання: як ритм формує тіло й дух людині, вилікує від фізичних і психологічних комплексів, допомагає усвідомити свої сили й отримати натхнення завдяки творчості [3]. Зміст цієї книги побудований у жанрі лекцій.

Так, у **першій лекції** «Ритм, його значення для життя суспільства» автор вважає, ще одним з головних недоліків сучасної музично-освітньої системи - є передчасне навчання дитини на інструменті до восьми років, коли він ще не здатен узгодитися з чужим ритмом та виражати авторський зміст твору. Більшість викладачів фортепіано нехтують самім мистецтвом музики [3, С. 24] і всю свою увагу приділяють техніці. Тому починати музичну освіту слід з виховання почуттів, а не з постановки руки.

На його думку: «Природне обдарування можна порівняти із 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» [там само].

Автор пропонує викладання по наступному принципу: розчленування мистецтва музики на окремі елементи і поступове ознайомлення з ними учнів. Це полегшить йому їх засвоєння.

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

Тільки таким шляхом можна пробудити потяг до музики учня. Це потрібно як малообдарованим так 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 при умові, що ритм буде сприйматися окремо, цілком самостійно по відношенні до музики. [там само, С. 26].

Наша самосвідомість формується і міцніє на підставі духовної роботи. Відчуття ритму розвивається на основі систематичних вправ. Фізіологи, психологи підкреслюють, що в шість років свідомість і мязи дитини вже готові для ритмічної роботи і засвоєння ритму.

Друга лекція присвячена вихованню різних корисних звичок. Мозок на його думку керівник наших дій; воля породжує уявлення мозку, а наша думка – це мати наших дій. Відчуття ритму у дитини повинно бути пробуджене саме ритмічними рухами усіх частин тіла. Саме діяльність мязів успішно впливає на

роботу мозку. Жести, які ми несвідомо робимо: співаємо, диригуємо, граєм на інструменті, допомагають нам знайти відповідний звук, слово, рух. Лише тоді він зможе підкорити їх своїй волі. Таким чином увесь курс ритмічної гімнастики, на думку автора, успішно реалізується у взаємозв'язку між думкою, волею та м'язовою силою. Цей зв'язок повинен бути зрозумілим викладачу та вихователю.

В третій лекції автор звертає увагу на виховання у дитини м'язового відчуття, з перших років його життя. З цією метою потрібно поступово розвивати зір, коли досвід, за допомогою вправ допомагав оку вірно визначати відстань і величину предметів. Такі постійні вправи допомагають дітям відчувати напрям і силу рухів м'язів.

Важливим фактором для успішної роботи м'язів є діяльність дихального апарату. Випадкові душевні та фізичні потрясіння часто паралізують дихання: поштовх які відчувають нерви головного мозку або нерви шкіри, викликають рефлекторний рух, центр якого знаходиться у спинному мозку, що паралізує роботу дихальних нервів. На думку Далькроза, систематичними вправами можна так виховати нерви та мускули дихального апарату, що стане можливим пробігти велику відстань без втоми і не задихаючись. Необхідно поряд з гімнастикою тіла 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 одночасно фізичні і моральні відчуття: відчуття в себе життєвої сили і усвідомлення того, що ця сила підпорядкована нашої волі. З цього ми робимо два висновки:

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

2. Характер занять повинен знаходитись у відповідності з особливостями дитячого віку, і керуватися його душевним станом.

Благотворно впливає на стан дитини відчуття радості. Оптимізм, гарне відчуття, добрий настрій, відчуття своїх сил позитивно впливає на мозок, приємно пробуджує всю нервову і м'язову системи. Мета уроку ритмічної гімнастики саме приносити дітям радість, активізує його фантазію, допомагає створити йому власний світ ідей.

Роль гри, яка з одного боку є проявленням дитини своєї природної потреби до діяльності, з іншої сторони – вираження дитячої радості.

Головна помилка, на думку Далькроза, нашої сучасної системи викладання – її абстрагованість, недостатньо уваги приділяємо поєднанню душевної і тілесної діяльності. «Все наше життя – гра. Життя – це мистецтво, здійснення того, що було створено уявленням раніше» [там само, С. 70].

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

В змісті п'ятої лекції автор аналізує про особливості побудови любого музичного, відносно спів падіння пластичного ритму з музичним. І приходиться до висновку, що такого спів падіння не можна досягнути, у зв'язку з тим, що існує значна різниця між характером ізольованої музичної виразності і пластичним моментом такої же тривалості. В першому випадку, вважає автор,

більше відтіняється момент початку: перший звук більше приковує увагу, ніж останній. В пластиці – навпаки – самим різким є останній момент. Це пов'язане з тим, що руху ніколи не передують стан повного спокою. Напруга м'язів відбувається раніше і все тіло помітно поживляється, готуючись до руху.

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

Виховання дитини засвоюється на прикладах і фантазії. Мозок його надзвичайно сприйнятливий до зовнішніх вражень і картин. Вони надзвичайно кмітливі та здібні для наслідування побаченому. Разом з тим у них одні враження легко замінюються іншими, а часто й зовсім стираються і зникають.

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

В останній, шостої лекції автор стверджує, що мета мистецтва – не тільки створення художніх творів, а й наближення їх до душі людини, до художнього перевтілення всього життя. Він вважає, 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 залишимося на дослідженні сутності ритму, котрим 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 та балетних школах, у спеціальних школах для дітей із запізнілим розумовим розвитком, для дітей глухих та сліпих, а також у лікарняних закладах як терапевтичний засіб.

Світовим центром методики Далькроза залишається Інститут Далькроза в Женеві, місце постійного навчання, курсів і конгресів, видання далькрозівських методичних та наукових матеріалів, у тому 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 Дрезніні 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 Тросінгені, Державній вищій школі музики у Фрайбурзі, Інституті ритміки в Геллерау, в Академії у Ремшайді. Крім цього у Вольфенбюттелі видається 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 Лонгуаерса в Барселоні (Іспанія), Загальну школу музики в Верделло-Бергамо (Італія).

Крім того, із 1926 року 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.

Одна з найкращих загальнодержавних систем ритмічного виховання була створена у другій половині минулого століття у Польщі, де методика Далькроза почала впроваджуватися його учнями ще до першої світової війни. Нині вона застосовується на музично-розвивальних заняттях у дошкільних навчальних закладах, під час навчання музиці в основних та музичних школах, а також є окремою спеціальністю або спеціалізацією у вищій школі (у музичних академіях у Гданську, Катовицях, Лодзі, Познані, Варшаві) та різноманітних післядипломних курсах. Ритміка Далькроза також широко застосовується у балетних і театральних школах. Як окремий предмет вона включена до підготовки вчителів у польських вишах (на факультетах дошкільної та початкової освіти, спеціальної педагогіки, музичної освіти³²).

Популярність художньо-педагогічної концепції Еміля Жак-Далькроза в Польщі пояснюється тим, що вона залишається одним з найбільш оригінальних підходів до музично-естетичної освіти на всіх рівнях освіти. Марія Пшиходзінська називає методу Далькроза напрямом музичного виховання, головна засада якого полягає у використанні музики як засобу всебічного розвитку дитини – фізично-рухового, інтелектуального, емоційного, і, нарешті, музичного³³. Анна Щепанська вивчає питання впровадження ритміки в інтегроване раннешкільне навчання³⁴. Ельжбета Кіліньська-Евертовська досліджує ефективність ритмічних вправ у реабілітації дітей з порушеннями мовлення³⁵.

Концепція Далькроза є також невід’ємною складовою професійної музичної і музично-педагогічної освіти в Польщі і вивчається такими дослідниками, як М.Бжозовська-Кучкевіч, А.Білінська, А.Мацейчик, А.Пастернак,

³²Термін «освіта» використовується не тільки в Польщі, але й на Західній Україні і охоплює широке семантичне поле – від «навчання» і «виховання» до «освіти» у процесуальному розумінні.

³³Przychodzińska Maria. Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju. Warszawa: WsiP, 1989. – S. 120

³⁴Szczepańska Anna. Metoda rytmiki Emila Jaques-Dalcroze’a w kształceniu zintegrowanym// Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność/ Pod red. L.Markiewicza. – Katowice, 2005. – S. 323-336.

³⁵Kilińska-Ewertowska Elżbieta. Badania nad zastosowaniem ćwiczeń muzyczno-ruchowych w rehabilitacji dzieci z zaburzeniami mowy. – Gdańsk, 1981. – 124 s.

Г.Шендзельож, Ф.Щепановська. Ритміка як система музичного навчання і виховання функціонує в польській едукативній системі близько ста років. Зазвичай відлік ведуть з 1912 року, коли перші польські педагоги-музиканти отримали дипломи Школи музики і ритму в Геллерау. На теренах Галичини ритміку розпочав упроваджувати С.І. Гловацький, який народився в Тернополі, а перший осередок ритміки створив ще у 1908р. у Львові.

Стає зрозумілим, що ритміка Далькроза застосовується в Польщі у самих різноманітних сферах – як на теренах професійної музичної освіти, так і 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.

Завдання

1. Здійсніть ретроспективний аналіз становлення системи музично-ритмічного виховання Е.Жак-Далькроза.
2. Висвітліть особливості функціонування системи музично-ритмічного виховання в зарубіжних країнах на сучасному етапі.
3. Розкрийте концептуальні засади ритміки Е. Жак-Далькроза.
4. Застосуйте твори, які ви виконуєте на фортепіано, для інтерпретації елементів музики за прикладом наведених вище вправ.
5. Демаскуйте зміст кожного з компонентів системи музично-ритмічного виховання Еміля Жак-Далькроза.
6. Обґрунтуйте взаємозв'язок компонентів музично-ритмічного виховання Еміля Жак-Далькроза.
7. Виявіть сутність рухової інтерпретації різноманітних елементів музики.
8. Підберіть музичні твори, які можна використовувати при опануванні 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. Яку назву надано першим пошукам нових методів розвитку музичних здібностей учнів?

- а) «ритмічне виховання»;
- б) «кроки Жака»;
- в) фізичні вправи.

3. Які пріоритети Жак Дадькроз висуває перед вчителем музики?

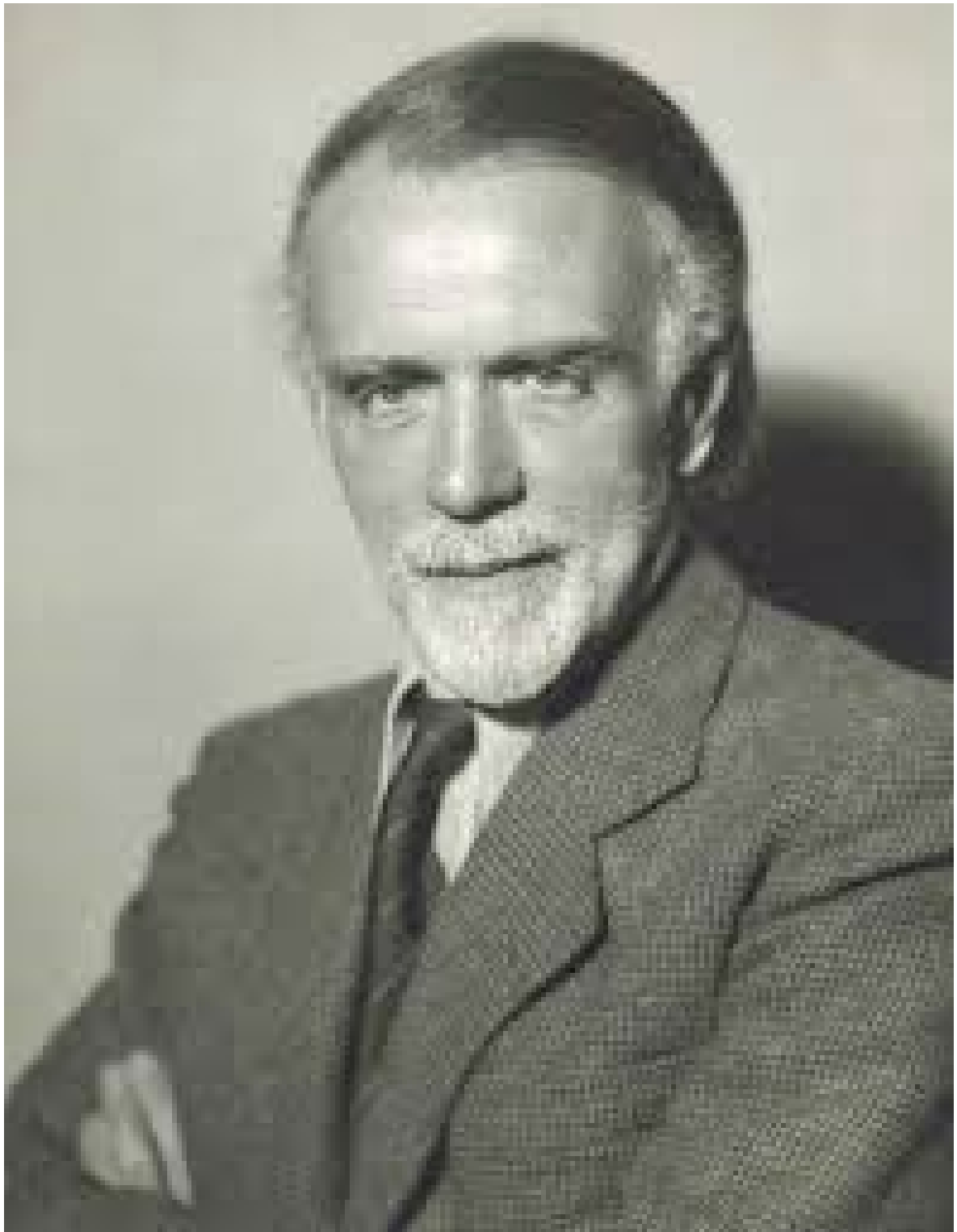
- а) ритм, звук, музичний інструмент;
- б) голос, спів;
- в) творчість, гра, музична грамота.

4. Яку назву отримав навчальний заклад у Дрезині?
- а) педагогічний інститут;
 - б) школа музики і ритму;
 - в) школа ритміки.
5. Яке місто стало центром методики Далькроза?
- а) Женева;
 - б) Берн;
 - в) Теллерау.
6. Які концептуальні засади відносяться до системи Ж. Далькроза?
- а) спів – найважливіший вид діяльності;
 - б) розвиток музичних здібностей засобами ритму;
 - в) музична грамота – один із основних завдань музичного виховання.
7. Базовими в концепції Далькроза слід вважати:
- а) відносний метод сольмізації - у розвитку музичних здібностей;
 - б) гуртовий спів повинен бути акапельним;
 - в) практика повинна 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 Далькрозом має відбуватись у порядку:
- а) фізичні вправи, вправи для слуху і голосу, розвиток сприймання;
 - б) слухання, ритмічні вправи, засвоєння музичних понять;
 - в) вивчення музичної грамоти, слухання, спів.
11. Визначіть вірну назву методу Далькроза:
- а) ритмопластика;
 - б) ритмічний рух;
 - в) евритмія.
12. Яка основна одиниця ритмічного руху в системі автора?
- а) оплеск;
 - б) притуп;
 - в) крок.

Література

1. Білінська Олександра. Фортепіанна імпровізація в інтегрованій програмі навчання за методом 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. Куц В., Фролкин В. Предмет «Ритмика» в музикальному вихованні (к истории и теории) // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 197-205.
3. Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: Монографія. – Суми: СумДПУ м. А. С. Макаренка, 2007. – 396 с
4. 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.
5. 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.
6. 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.
7. Пастернак Анетта. Художньо-педагогічна концепція Далькроза та її застосування в польському шкільництві / Anetta Pasternak. Pedagogiczno-artystyczna koncepcja metody Dalcroze'a a jej zastosowanie w polskim szkolnictwie // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ, 2005. – С.118-127.
8. Мухаринская Л.С. Жак-Далькроз Музыкальная энциклопедия / Гл. ред. Ю.В. Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1974. – Т. 2. – Стб. 381–382.
9. Ростовський О.Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки: Навч. посібник. – Ніжин: НДПУ ім. М. Гоголя, 2003. – 193 с.
10. Фролкин В. Традиционные и новаторские черты современных зарубежных систем массового музыкального воспитания // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 59-75.
11. Brzozowska-Kuczkiewicz M. Emil Jaqueb-Dalcroze i jego Rytmika. – Warszawa: WsiP; 1991.– 116 s.
12. Burowska Z. Współczesne systemy wychowania muzycznego. – W-wa, 1976. – 354 s.

13. Jaques-Dalcroze Emil. Pisma wybrane. – War-wa: WsiP; 1992.– 152s.
14. 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.
15. 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.
16. Maciejczyk A. Zastosowanie wybranych ćwiczeń metody Emila Jaques-Dalcroze’a w pracy nad głosem dziecka // Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność / Pod red. L.Markiewicza. – Katowice, 2005. – S. 313-322.
17. Willman E. Rytmika Jaques-Dalcroze’a jako system wychowania. Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. – W-wa: COPSA, 1963. – S.68-83.
18. Scheltema M.A. O osobowości i działalności Jaques-Dalcroze’a / M.A. van Scheltema // Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. – Warszawa: COPSA, 1963. – S.48-53.
19. Szczepańska Anna. Metoda rytmiki Emila Jaques-Dalcroze’a w kształceniu zintegrowanym// Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność/Pod red. L.Markiewicza. – Katowice, 2005. – S. 323-336.



Золтан Кодай

(1882 - 1967)

**угорський композитор, фольклорист, педагог, музично-громадський діяч,
керівник створеної у XX столітті музично-педагогічної концепції**

Розділ IV

Угорська музично-педагогічна концепція створена під керівництвом Золтана Кодая

Золтан Кодай (1882-1967) – угорський композитор, фольклорист, педагог, музичний та суспільний діяч. 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, Словачія). У будапештській музичній академії навчався у Я.Кеслера, паралельно закінчував філософський факультет університету, його наукові пошуки були спрямовані на збір та вивчення угорського фольклору. З 1906 року почав співпрацювати з Б.Бартоком, їх загальною метою стало – покласти в основу професійної музики істинні пентатонічні фольклористичні джерела.

З 1906 – 1907рр. проживав у Парижі, де познайомився з творчістю К.Дебюссі, що його надихнуло на написання цілого ряду критично-аналітичних статей, а також створення на основі давнього фольклору музичних творів. Всесвітню славу композиторові приніс його угорський варіант 55го псалма для тенора, хору та оркестру (1926). В цьому ж році Кодаєм створено героїко-комічну оперу «Харі Янош», в якій використано старовинну угорську музику. З 30х років ХХ століття, з метою популяризувати істинні народнопісенні джерела, Кодай організовує роботу хорових колективів, але це не задовольнило його як патріота та людину, яка вболівала за відродження національної музичної культури. Висновок було зроблено на користь музичної педагогіки, Кодай розпочав кропітку роботу щодо створення музично-педагогічної концепції. Створюються збірки народних пісень, підручники. Проблеми музичної педагогіки стають головними завданнями композитора від дошкільного віку до вищої школи.

Кодай автор багаточисленних наукових праць, вчений із світовим іменем. В його творчості та методичних працях поєднуються досягнення світового професійного музичного мистецтва та загальної музичної педагогіки, що співзвучні особливостям старовинних фольклорних витоків.

Кодай створив 2 опери, 3 твори для солістів та хорів, симфонію, цілий ряд камерно-інструментальних ансамблів, вельми багато обробок народних, та оригінальних пісень як сольних так і хорових.

Музично-педагогічна громадськість цінує З.Кодая, як музично-громадського діяча, який розумів значення загальної музичної освіти для загального розвитку особистості та керівника знаної та визнаної концепції музичного виховання, яка має загальносвітове значення.

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

Всесвітньовідома музично-педагогічна концепція, створена під керівництвом З.Кодая, — це результат багаторічної діяльності композитора в галузі удосконалення музичної освіти Угорщини. В її основі — історичні умови виникнення музичної культури країни, досвід відомих фахівців — педагогів, музикознавців, композиторів.

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

З історії Угорщини відомо, що після 1526 року вона на три з половиною століття втратила свою незалежність (лише невелика частина країни — Трансильванія зберігала відносну свободу). У кінці ХVІІІ століття країна стала складовою частиною Австрійської імперії, де державною мовою була німецька. Хвилі національно-визвольної боротьби кінця ХVІІІ століття привели до недовгочасного визнання прав угорської мови, але це тривало недовго, і німецька мова та культура знов (до 1860 року) стали панівними в суспільстві. Обставини майже чотирьохсотлітнього іноземного гноблення — турецького, німецького, австрійського, а ще раніше насаджування латині — не могли не відбитись на розвитку національної культури угорців, на зростанні їх національної літератури та музики (перші відомі угорські поезії належать до ХVІ століття, в запису не існує жодного прикладу народної музики V-ХV століть). У середині ХІХ століття 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 ІХ столітті) [1, 10].

У кінці ХІХ століття Угорщина входила до складу Австро-Угорської монархії. Національні протиріччя в країні тимчасово було приглушено, але не вирішено остаточно. Історія музики та літератури цього століття відбиває зацікавленість 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 ХІХ століття це була музика не справжніх старовинних народних пісень, а мелодії в стилі "вербункош". Цей стиль був сплавом "з музики вербункоша, чардашу та створених в народному стилі пісень" [190, 15].

Час виникнення цього стилю — ХVІІ-ХVІІІ століття, коли музика супроводжувала вербунок добровольців у національно-визвольну армію Ракоці. Пісні і 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 ХІХ століття 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" [191, 20].

"Вербункош" — широке поняття: це і манера виконання, і склад музики. Риси його стилю відрізняються від особливостей старовинної угорської пісні, йому більше притаманна близькість із музичними стилями слов'янських та

балканських народів, а сприйнялись 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 ХХ століття цей музичний стиль вичерпав себе, він не задовольняв вже хоча б тим, що не включав особливостей музичної мови справжніх старовинних народнопісенних скарбів, тих давніх прошарків угорської народної пісні, які були принесені угорцями зі своєї давньої прабатьківщини, що була між Волгою та Уралом. До цього давнього прошарку народної музики належали нескладні за мелодикою та ритмом пентатонічні мелодії (особливо дитячих пісень та близьких до них за будовою різдвяних колядок). Давня селянська пісня жила лише в сільській місцевості і не могла активно подіяти на розвиток професійного мистецтва, тим більше, що вона переслідувалася дворянством та духовними особами. Результатом такого становища стало те, що справжня давня народна музика стерлась з пам'яті навіть у музичній сфері, та цей процес зайшов дуже далеко.

У кінці ХІХ — на початку ХХ століття творчий підйом, пов'язаний із діяльністю всесвітньовідомих композиторів Ф.Ліста та Ф.Еркеля, закінчився, змінившись кризою. Про цей період розвитку угорської музики пише угорський музикознавець Б.Соболчі: “З 1880 року національний романтизм вже не знаходився 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” [72, 83].

Угорська музична культура була в цей час 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 він 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 неспокойних сторіч нескінченних війн, не мали тих умов, які б дозволили 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 та 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 пращурі” [14, 35-36].

На початку ХХ століття суспільна думка в Угорщині вимагала національного, угорського у всіх сферах та галузях. У 1910 році посилювався 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'явилися 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 висвітлює 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” [172, 328].

На думку Кодая, музичне життя Угорщини в кінці ХІХ століття 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 зустрічався з музикою, то вважав її просто 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” [157, 488].

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” [157, 235].

Навчання в Будапештській музичній академії, зустріч з Б.Бартоком, подальша тісна співпраця двох в майбутньому всесвітньовідомих композиторів та фольклористів були дуже важливими віхами в їх творчих біографіях. Навчаючись разом в 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 познайомились 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” [157, 235].

Широта художньої ерудиції та сміливість розвитку національних традицій композиторів “Могучої кучки” зацікавили Кодая і Бартока та підкріпили їх рішучість шукати нові шляхи для розвитку рідного мистецтва, стали яскравим прикладом досягнення національної самобутності в музичному мистецтві.

1905 рік став вирішальним для Кодая в плані визначення шляху своєї діяльності в рідному мистецтві. Після подорожі у 1906 році за кордон Кодай високо оцінив геній французького композитора К.Дебюсі, ознайомивши з його творами Бартока, який згодом написав у своїй біографії: “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”.

Поступово Кодай та Барток проникли в суть явища селянської пісенності, вони почали переймати цю пісенну традицію безпосередньо від її творців та виконавців. Початок ХХ століття був часом тісної співпраці двох угорських музикантів у галузі музичної фольклористики. 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” [191, 20].

Найголовнішим завданням, яке необхідно було вирішити, стало збирання, запис 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 ХІХ століття немає. І саме ці пісні нас цікавлять!” [140, 18-19].

Важливим кроком в історії нової угорської музики було видання першого збірника давніх народних пісень під назвою “20 угорських пісень для голосу з фортепіано” (1906р.). У передмові до збірника йшлося про необхідність ознайомити широку публіку з давньою народною піснею, наблизивши її до смаків слухачів у вигляді обробок (хорових або інструментальних), але залишивши достовірними мелодії оригіналу.

З метою ввести в практику камерного виконавства “нову” угорську народну музику з’являються зібрані під час фольклорних пошуків угорські народні пісні північно-західної Угорщини (1907-1909), Трансільванії (1910-1912), Буковини (1914).

У статті “Відродження народної пісні” (1918) Кодай приходить до висновку, що існує два головні прошарки угорської народної пісні: пісні сільської творчості та творчості більш пізнього походження, які досі вважались народними. Після багаторазового просіювання, на думку Кодая, серед народних пісень виділяється прошарок, загальний майже для всіх народів, — поезія первісного, основного духовного періоду, яка виникла в дитячому віці народів ще до створення соціальних структур.

1925 року у статті “Угорська музика” Кодай вказує, що для багатьох угорська музика рівнозначна циганській, 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 ХІХ століття і майже нічого не має спільного з давньою традицією народної музики. Зібрання народних пісень, яке було розпочато разом з Бартоком в 1900 році, на цей час вже нараховувало 3 тисячі основних мелодій з варіантами. Доступ широкою аудиторії до цих пісень відкрили такі видання:

1. “150 трансільванських народних пісень” — це зразки найбільш давніх та цінних пентатонічних народних пісень. Їх порівняння з китайською, індійською, пентатонікою привело до висновку, що кожен вид пентатоніки — це особливий світ.

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

У 1937 році з друку вийшла книга З. Кодая “Угорська народна музика”. У цій ґрунтовній праці композитор подає історичний огляд особливостей угорського фольклору, класифікацію його основних форм, встановлює закономірності його розвитку, визначає, що 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” [162, 140].

Принципи систематизації народних пісень були розроблені Кодаєм на основі 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, 332-336). Автор вказував на те, що деякі території загубили в народній творчості свою самобутність, в інших вона навпаки тільки почала проявлятися. Народна творчість — це змінне явище: глибокі відмінності існують у народних піснях, враховуючи вік співців, їх релігійні переконання, рівень цивілізованості, регіональні ознаки та суспільне становище. Кодай зробив висновок, що саме молоде та найстарше покоління зберегли народнопісенну творчість, завдяки якій стало можливим уявити особливості давніх пісенних скарбів та 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 основі давньої народної пісні, але і на сучасних. На перший погляд, у пісні виявляється 7 шаблів: мажорний та міксолідійський лади. Але найчастіше — це лише “привид”, бо, якщо опустити другорядні ненаголошені склади та звернути увагу на характерні звороти мелодії, можна легко помітити їх п’ятишаблеву основу. Незважаючи на те, багато сучасних народних пісень будується лише на п’яти шаблях — і саме цей звукоряд є найхарактернішим і для сучасної народної пісні” [162, 334].

Після того, як Кодай довів, що основою угорської давньої та сучасної народної пісні є пентатоніка (5-ти шаблевий звукоряд), композитор зацікавився народнопісенною творчістю череміського (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 окремих пластом угорської народнопісенної творчості. У давньому часі його виникнення не може бути сумніву, бо подібні до них угорські народні пісні найбільш відрізняються від європейської пісенної культури та народних пісень сусідніх народів. Для цього давнього пласта характерним є п’ятишаблевий звукоряд та мотив, що повторюється квінтою нижче. Так квінтова будова визначається і в марійській музиці, переважає в ній і п’ятишаблевий звукоряд, причому саме той його різновид, в якому відсутні півтони між шаблями” [162, 335].

У результаті 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 необхідно 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" робить ще один важливий висновок: "...народна музика переросте науку, вона в здоровому суспільстві є органічною частиною життя: присутня 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" [163, 298].

У статті "Що таке "угорське в музиці"?" (1939) Кодай пише, що відчуті в музиці національний характер можна лише на твердому ґрунті народної музики. Композитор висловлює цікаве припущення: угорці під час переселення зі своєї Прабатьківщини не були однорідною масою — це була військова, політична та культурна організація різних племен, що спілкувалися різними мовами (можливо, що і музика в них була різною). Формування єдиної мови та музики, стверджує Кодай, проходило шляхом зближення формальних принципів. Один із них — пентатоніка, другий — принцип паралельних структур. Ці характерні ознаки присутні 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, їх форма до такої міри завершена, наче вона ніколи не змінювалася. Деякі мелодії мають аналоги у фольклорі братніх народів. Ніби тільки вчора вони перестали співати разом" [14, 42].

Відзначаючи особливості угорської народної музики, Кодай додає: "...вона скоріше активна, ніж пасивна, виразниця більше волі, ніж емоцій, її ритм гострий, визначений, різноманітний. Мелодійний рух широкий, вільний, він виростає не із заздальгідь продуманої гармонічної основи. Форма народної пісні коротка, струнка, ясна та прозора" [14, 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 кришталеву чистого повітря іншої могутньої угорської природи, повітря трансільванського хвойного лісу, серед якого збереглася частка того могутнього життєвого потоку, який в минулому охоплював усю країну" [140, 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 року, 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 ворітьми високого мистецтва" [141, 20-25].

Головним завданням, яке поставили перед собою Кодай та Барток, стало реформування професійної музичної освіти та використання її положень при деяких змінах та доповненнях в реформі музичної освіти в середній загальноосвітній школі.

Вивчаючи історію виникнення концепції музичної освіти та виховання в Угорщині під керівництвом З.Кодая, необхідно 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” [174, 1-3].

Початок ХХ століття, 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 несаможитності, почали визнавати видатний музичний твір “Угорський псалом” найвизначнішим досягненням угорської музики за весь час її існування. Мелодії ХVІ століття, використані в цьому музичному творі, разом з історичним текстом допомогли Кодая проникнутись настроєм далекого минулого, пов’язаного з історичними традиціями рідної культури. Не випадково думки про демократизацію мистецтва з’явилися 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” [192, 363-364]

Вболіваючи за стан угорської національної культури, Кодай писав у статті “Що таке “угорське в музиці”?” (1939), що для виникнення національної культури необхідні, 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 заповнила 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” [14, 44].

Таким чином, Кодай прийшов до висновку, що в першу чергу слід підвищити рівень музичної освіти в школі, реформуючи її. Випереджаючи всім відомі методичні елементи музично-педагогічної концепції З.Кодая, слід зауважити, що загальність музичної освіти була головним принципом його концепції.

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

Для більш глибокого розуміння становлення концепції З.Кодая слід згадати ще одну видатну постать в історії педагогіки, — Я.А.Коменського, ідеї якого оживив у своїй діяльності угорський педагог-музикант. В Угорщині в ХVІІ столітті велику популярність завоювала спадщина цього великого чеського педагога, який протягом 1650-1654 років працював в угорському місті Шарошпоток, створивши там свою гімназію (“майстерню світла”). Кодай часто посилався на відому працю великого 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 та організаторами музично-виховної роботи в міжнародному масштабі. Ідеї Кодая уже в той час викликали велику зацікавленість з боку створеного Лео Кестенбергом товариства з музичного виховання.

Велике значення для започаткування корінних змін у масовому музичному вихованні Угорщини мала організована у 1929 році за ініціативою Кодая діяльність дитячих хорів. Великий успіх мали концерти, на яких виконувались хорові твори Кодая та Бартока. Надаючи хоровій справі як масовій формі виконавства великої ваги, Кодай не жалкував часу для організації любительських хорів по всій країні, до цієї роботи він залучив своїх учнів, вбачаючи в хоровій справі запоруку майбутньої високої музичної культури мас.

У 1929 році в статті “Дитячі хори” розпочинаються пошуки Кодая в плані удосконалення змісту та форм музичної освіти дітей в школі. У цій статті вперше висловлено думку про те, що важливішим є те, хто працює вчителем музики в селі, ніж те, хто керує оперним театром у столиці. Останнього, вважав Кодай, можна замінити, якщо він не відповідає вимогам, а поганий учитель може позбавити глибоких, справжніх музичних вражень цілий ряд поколінь. Композитор звертає увагу на те, що життєдайний струмінь великої музики повинен пронизати дитину у віці від 6 до 16 років, пізніше його дія на дитину вже не буде ефективною. Це яскраве, незабутнє враження не можна довірити випадкові — обов'язком школи є потурбуватись про нього. Кодай закликає до термінових реформ, до організації державою систематичної музичної освіти: “Необхідно виховувати таку публіку, для якої більш висока музика стане життєвою потребою. І цю справу слід розпочинати лише в школі” [14, 257].

Подібні думки Кодай висловлює і 1939 року в статті “Що таке “угорське в музиці”?: “...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” [14, 47].

1940 року у доповіді на Всеугорському об'єднанні вчителів співів та музики Кодай звертає увагу на розповсюджену навіть в освічених колах суспільства музичну неграмотність, яку без успіху бажають вилікувати шляхом популяризації симфонічної музики. Кодай радить розпочинати музичну освіту дітей ще в дитячому садку. Спираючись на висновки психології, він показує, що вік від 3-7 років набагато ефективніший та важливіший для розвитку дітей, ніж подальший період. Він застерігає, що прогаяний час для розвитку в дошкільному віці пізніше наздогнати вже не можливо.

На думку дослідника педагогіки Кодая Ласло Есе, вивчаючи методичні елементи концепції та джерела їх походження, необхідно звернутись до педагогічної діяльності композитора під час його роботи викладачем музичної

академії в Будапешті. У звіті на ім'я ректора академії професор Онтол Молнар у жовтні 1920 року доповідав, що Кодай вже декілька років викладає предмет “Сольфеджіо” факультативно з метою поглиблення знань студентів з теорії музики та розвитку їх музичного слуху. В процесі роботи викладач пропонує використовувати вправи з сольфеджіо Берталотті та багато нових ефективних педагогічних прийомів. Сам Кодай так висловлював свою думку з цього приводу: “справжня мета занять з музичної грамоти — це не засвоєння понять, викладання знань, а в першу чергу — це вправляння. Найголовнішим є всіма можливими методами допомоги нашим вихованцям ґрунтовно засвоїти вміння співати та записувати почуті мелодії” [130, 281]. Два інших повідомлення Онтола Молнара цікаві тим, що показують нам Кодая як молодого викладача сольфеджіо, який “на своїх заняттях використовує для запису за слухом народні пісні”. Друга інформація свідчить про вимоги Кодая придбати для занять французькі підручники “Solfège es Dictée”.

Науково-дослідницька діяльність Кодая та подорож у Німеччині та Франції (1906), вплинули не тільки на формування самобутнього композиторського стилю, але й дала імпульс народженню та розвитку думок про створення народної музично-педагогічної концепції, яка б враховувала найбільш ефективні методи і прийоми існуючого на той час музичного навчання та виховання. “Перебуваючи в Парижі, — згадував Кодай у 1952 році, — я побачив там, як легко вирішувались студентами фантастично складні завдання з сольфеджіо” [159, 192].

Вся вищевикладена інформація дає змогу зробити висновок, що форми, прийоми та методи музичного навчання ще у 1902-1903 роках були предметом пильної уваги Кодая, а після закінчення музичної академії стали для нього центральними. Розвиток музичного слуху за допомогою прогресивних методів музичного навчання стали передумовами створення концепції професійного музичного навчання та виховання, три значних елементи якої було визначено Кодаєм ще у 1910-ті роки:

1) першочерговим завданням Кодай вважав розвиток внутрішнього слуху вихованців;

2) особливу увагу приділяв засвоєнню вміння читати та записувати почуту музику;

3) великого значення надавав вивченню рідної музичної мови та будував заняття на основі угорських народних пісень.

Лише четвертий елемент — релятивна сольмізація — додався до методів пізніше, приблизно у 1930-ті роки. Спочатку ці ідеї Кодая втілювались у життя незначною мірою та лише в спеціальній музичній освіті, але Барток у своєму виступі 1919 року підтверджував створення Кодаєм нової програми, яка включала в себе також і програму музичної освіти для середніх і загальноосвітніх шкіл. Думку про те, що головним завданням занять з музичної грамоти є виховати вміння співати з аркуша та записувати почуту мелодію за слухом, Кодай висловлював у своїх багаточисленних методичних працях, починаючи з праць, написаних у 1911 році (передмова до підручника Золтої Матяша), через десятки років повторюючи її у статтях та посібниках: “333 вправи з читання нот” (1943); передмова до збірника “Угорське двоголосся” (1937); передмова до збірників “Будемо співати чисто!” та “15 двоголосних вправ”; у вступі до

“Шкільного зібрання пісень”; у методичній праці “П’ятищаблева музика”; у передмові до книги Е.Сені “Методика запису та читання музики”; у статті “Хто є добрим музикантом?” (1957); у книзі з методики музичного письма та читання (1954). У статті Кодая “Дати тон” ним викладено основні методи роботи з хором:

- 1) музичний інструмент фортепіано, через свій темперований стрій, який легко розстроюється, не може сприяти чистому інтонуванню учасників хору;
- 2) ознайомлення з мелодіями в процесі розбору повинно проходити шляхом їх проспівування, а не програвання.

У методичних вказівках до педагогічного посібника “Угорське двоголосся” (I зошит вийшов з друку у 1937 році), написаного Кодаєм для шкільної практики, композитор вперше зробив дві значні методичні вказівки:

- 1) про введення та використання методу релятивної сольмізації;
- 2) про пентатоніку як відправну точку рідної музичної мови кожної угорської дитини.

У вищевказаній роботі Кодай вперше посилається на результати англійської педагогіки, яка, використовуючи метод релятивної (відносної) сольмізації, досягла високої загальної музичної культури. Передмова до “Угорського двоголосся” цінна ще тим, що в ній Кодай підкреслює важливість виховання вміння співати багатоголосно, а починати навчання цьому вмінню він радить уже на початковій стадії навчання.

Важливі методичні вказівки висловив Кодай і у передмові до IV зошита “Угорського двоголосся”, який було надруковано у 1942 році:

- 1) поряд з вивченням своєї рідної музичної мови необхідно вивчати народну музику братніх народів. У них можна знайти схожі риси (різні види пентатоніки, своєрідні ритмічні малюнки); у цьому плані дуже цінними для початкового навчання музиці є марійські та чуваські народні пісні;

- 2) народну музику інших народів учні повинні виконувати мовою оригіналу, таким чином вивчаючи мову та національні музичні особливості народнопісенної творчості цих народів. 1941 року в статті до першого номера журналу “Співаюча молодь” Кодай акцентує увагу на ролі співочої діяльності у розвитку музичної культури кожної людини: “Більш глибока музична культура завжди розвивалась лише там, де основою її був спів. Інструмент — справа небагатьох. Плодотворною основою загальної музичної культури, яка поширюється на всіх, може бути лише людський голос, цей доступний всім, без сумніву найпрекрасніший інструмент” [149, 117].

Золотим фондом для методики музичного виховання є педагогічна, методична, просвітницька та виховна робота, яку Кодай вів протягом чотирьох десятиріч. Велике практичне значення мають ті сотні вокальних вправ, що зібрані ним у 21 зошиті — ті, що весь світ разом з багаточисленними статтями та дослідженнями назвав “методом Кодая”.

Окремі методи концепції Кодая були відомими з історії музичного виховання і раніше: прийоми розвитку музичного слуху та чуття ритму, навчання читанню нот з аркуша та їх запис за слухом як і метод відносної сольмізації, — існували і до Кодая. Новим у його концепції було те, що він відродив ці ефективні методи в практиці музичного навчання, враховуючи особливості рідного угорського фольклору. Він справедливо вважав, що використання найбільш ефективних методів музичного навчання приведе до досягнення

головної мети і через підвищення загальної музичної грамотності до створення загальної високої музичної культури.

З.Кодай сам у своїх роботах вказував на своїх попередників: Кервена, Берталотті, Гвідо д'Ареццо та інших. Говорячи про основоположний метод концепції угорської музично-педагогічної освіти — відносну сольмізацію, необхідно висвітлити історію її виникнення — згадати ім'я її творця Гвідо д'Ареццо та гімн “*Ut gucant laxis*”, який ліг в основу назв щаблів (сольмізаційних складів) — *ut, re, mi, fa, sol, la, sai*. Слід відмітити також, що у XVII столітті склад *ut* було замінено складом *do*, а *sai* стало називатись *si*. В Угорщині склад *sol* вимовляється як *szó* — без останньої приголосної. Це зроблено для більш зручної вимови складу, що закінчується голосною.

У праці “Історичні витоки, які послужили основою угорського музичного виховання” послідовниця З.Кодая Е.Сені зазначає: “Сольмізація за Гвідо д'Ареццо протягом ряду століть у багатьох країнах була забутою, замість неї було введено буквенні (літерні) позначення — *c, d, e, f, g, a, h*. У деяких країнах сольмізація розвивалась на основі позначень абсолютної висоти звуків. Сьогодні позначення звуків літерами прийняте в країнах, де використовується англійська та німецька мови, а сольмізаційні (складові) позначення — в країнах з французькою та італійською мовами спілкування. Але ці види позначень (назв) вказують в обох випадках лише на абсолютну висоту звуків, їх не слід сплутувати з релятивними позначеннями [57, 76].

На думку Йено Адама, одним з основних витоків угорської музично-виховної концепції в плані методики була робота “Методика навчання співу на основі релятивної сольмізації” Джона Спенсера Кервена (1816-1880), в якій використовувався в музичному навчанні метод, що дозволяв підвести початківців до нотного запису шляхом позначення висоти звуків сольмізаційними складами (без лінійок). Саме цей метод ліг в основу розвитку хорового руху в Англії. Крім цього, великою заслугою Кервена слід вважати введення в практику музичного навчання ручних знаків (символів щаблів ладу), які значно спрощували читання нот та сприяли чистій інтонації під час співу. Відомо також, що цей досвід в минулому столітті використовував в Швейцарії Рудольф Вебер. Еміль Шеве (1804-1864) у Франції, крім сольмізаційних назв щаблів, вводив ще й їх цифрове позначення. Цікавим та ефективним було запозичення Кодаєм у Шеве складових назв тривалостей звуків. У Шеве це була досить складна система складових назв кожної тривалості. Угорські педагоги використовують цей метод лише частково, на початковому етапі навчання, для полегшення читання та сприйняття запису ритмічного малюнка:



Зацікавили Кодая і роботи 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 при практичному засвоєнні різних ритмічних фігур.

У своїй відомій праці “Столітній план” Кодай дуже чітко визначає мету своєї 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 більш національного. Перетворення шедеврів музичної літератури в суспільне надбання, доведення його до всіх верств населення. Сукупність цього створить меретіння у далекому майбутньому ореолу угорської музичної культури [14, 199].

Кодай вважав, що до 1906 року в Угорщині було усвідомлено давню угорську пісню як основний пласт народної музичної культури: 1905 року остаточно зрозуміли, що майбутнє можна побудувати лише через виховання дітей у школі. 1936 року з'являється перша “Співоча АБЕТКА” Дьєрдя Керені, яка вже включала давні угорські народні пісні. Невдовзі виходить з друку “Шкільне зібрання народних пісень” у 2-х томах, за новою методикою створено підручники для всіх класів школи.

1945-1946 — це роки створення нової навчальної програми зі “Співів та музики”, а також організації 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 носити ймення “ореол угорської музичної культури” [14, 209].

Аналізуючи фольклорні праці, статті та передмови до методичних збірників З.Кодая, ми проаналізували, як в процесі творчого та педагогічного зростання, викристалізовувались основні принципи та методи створеної під його керівництвом угорської музично-педагогічної концепції виховання та навчання. Підбиваючи підсумки, можна зробити висновок, що основні моменти його концепції зводяться до наступного:

1. Основною ідеєю, яку хотів втілити в життя сильний дух Кодая, виражена у вислові “Музика повинна належати всім”.

2. Надати музичному вихованню в Угорщині таку ж центральну роль, яку вона мала у загальному вихованні Давньої Греції.

3. Підвищити музичну культуру угорської публіки, ліквідувавши її музичну неосвіченість.

4. Ранній вік визнати найбільш сприятливим для “попереднього щеплення” проти низькопробної музики.

5. Значна роль належить спільному хоровому співові, який виховує почуття колективізму, дає відчуття результату загальних зусиль, виховує музично освічених людей — патріотів.

6. Завданням школи є озброєння дітей глибокими музичними враженнями, вміннями та послідовними знаннями.

7. Щоденне заняття музикою розвиває дітей як духовно, так і фізично.

8. З дітьми слід вивчати лише довершені за змістом та формою музичні твори (народні дитячі пісні) і саме через них необхідно привести дітей до скарбів музичної класики.

9. Рідною музичною мовою дитини повинна бути угорська давня народна музика, лише після її засвоєння слід звертатися до музичної спадщини інших народів.

10. Шлях всіх до геніальності проходить лише через використання найдоступнішого інструменту — людського голосу. Таким чином, не тільки вибраних, але і весь народ можна наблизити до музики. Лише спів є природним засобом розвитку тіла та душі дитини.

11. Лише в школі, на основі всім доступного інструменту — людського голосу, спираючись на народну музику, поступово та послідовно засвоюючи головні музичні поняття, може ефективно здійснюватись музичне навчання та виховання.

12. Організація систематичної музичної освіти — справа держави та для цього необхідно виділити кошти.

4.2. Музичне виховання за релятивним методом в молодших класах

Утворення незалежної України, оновлення духовного життя, утвердження нових міжнаціональних відносин поставили перед системою освіти нові завдання, вирішення яких вимагає відродження культурних цінностей народу, вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду в цій галузі. У наш час критика зарубіжного досвіду все переконливіше переростає у вивчення та висвітлення прогресивних світових досягнень, у їх використання у національній педагогічній системі.

Перебудова всіх галузей життя вимагає збагачення форм і методів естетико-виховної роботи в загальноосвітніх школах з урахуванням регіональних особливостей багатонаціональної України та передового зарубіжного досвіду. Однією з відомих музичних систем визнаних у всьому світі, є музично-педагогічна концепція створена під керівництвом 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).

Головним принципом музичної педагогіки З.Кодая є формування музичних здібностей на основі традицій рідного народу з використанням для цього найефектнішого методу відносної сольмізації під час активної співочої діяльності дітей на заняттях. Видатні українські вчені, діячі культури протягом історичного розвитку також неодноразово підкреслювали, що виховання повинно мати яскраво виражений 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 на 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, в Вірменії — Ю.Юзбашян, в Україні — В.Ковалів, А.Верещагіна, З.Жофчак.

Запропонований нами посібник створено на основі вивчення в історично-педагогічному плані угорської музично-педагогічної концепції та умов і можливостей її адаптації на ґрунті співставлення особливостей дитячого народнопісенного фольклору двох сусідніх народів (українського та угорського) у західному регіоні України.

Метою музичного виховання в школі є створення засобами музичного мистецтва основ естетичного сприймання дітьми навколишнього світу. В процесі навчання музиці розкривається перед учнями взаємозв'язок між людиною та музикою під час активної музичної діяльності.

Оточуючий нас світ наповнений живими та неживими речами. Крім людей та взаємозв'язків між ними, він заповнений ще й художніми творіннями людського генію, що віддзеркалюють в художній формі оточуючу нас дійсність. Саме через пізнання цих художніх творів та узагальнень, що містяться в них, ми маємо можливість 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 відбиття дійсності як статичної картини, то музика відображає дійсність в часі, в розвитку, показуючи складні взаємовідносини, відчуття людей, які виражаються в художній формі засобами музичного мистецтва. Дія музики на почуття людини відкриває можливість 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, що є необхідним у молодшому шкільному віці. Крім вищезгаданого, слід відзначити, що безпосередність музики підтримує спонтанні почуття людини, які можуть стати рушійною силою її конкретних дій.

Музичний матеріал та методи його вивчення забезпечують в процесі навчання музиці загальний розвиток особистості учнів. На початковій стадії навчання повинна переважати в музичному матеріалі національна дитяча народнопісенна творчість і тільки після її засвоєння можливе використання авторських творів. Більша частина пісень, що їх вивчають діти в молодших класах, — це пісні-ігри, які, без сумніву, найкраще задовольняють природну потребу молодших школярів в активному русі.

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

Народнопісенна творчість у навчальному процесі повинна виконувати подвійну функцію: 1) формувати в дітей ознаки рідної музичної мови; 2) озброювати учнів знанням народнопісенних шедеврів. Музичний матеріал уроків музики повинен включати і народні пісні інших народів не тільки з метою урізноманітнення навчальних програм, але й для виховання поваги до світової музичної культури та розвитку вміння розрізняти стильові особливості народнопісенних скарбів. На уроках музики слід 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.

Велику увагу необхідно приділяти 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, в першу чергу слід розглядати як джерело художньо-емоційних вражень.

Одне з головних місць на уроці повинен займати розвиток у дітей співочої культури: виховання вокально-фізіологічних функцій (дихання, звукоутворення, артикуляції). Весь час в полі зору вчителя повинно бути розширення співочого діапазону дітей та загальна для всіх учнів класу чиста інтонація.

Розвивати вміння писати та читати нотний текст, виховувати чуття ритму пропонуємо використовуючи визнаний в цілому світі релятивний (відносний) метод сольмізації, який є найефективнішим на початковому етапі розвитку музичних здібностей в молодшому шкільному віці.

Метою шкільного музичного виховання є усвідомлений грамотний спів та 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, що її доповнюють, дасть можливість покращити орієнтацію дітей в музично-координативній системі простору і 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” (з допомогою ручних знаків-символів щаблів ладу). Цікавим та захоплюючим зроблять навчання ручні знаки, спрощений запис ритму та висотності звуків. Але слід пам'ятати, що вправляння та засвоєння читання та запису нот весь час повинно бути підпорядкованим потребам музики, яка звучатиме на уроці.

Робота вчителя музики в початкових класах повинна приводити до таких взаємин між дітьми та музикою, які допоможуть їм зробити для себе важливий висновок: музика — це джерело знань, сил, вражень, це прекрасна часточка нашого життя!

Розвиток вокальних навичок

Висока музична культура у всі часи переважно розвивалася там, де в її основі було вокальне виховання. Як відомо людській голос є найдоступнішим природним музичним інструментом, завдяки використанню якого полегшується засвоєння основ загальної музичної культури.

Підбір музичного матеріалу, на основі якого відбуватиметься процес розвитку вокальних навичок, спирається на наступні принципи:

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

2. У процес музичного виховання включено 5-щаблевий безпівтоновий звукоряд (пентатоніку), бо на думку ряду вчених-фольклористів, її визнано одним з етапів розвитку ладової організації українського фольклору.

Ознайомлення з нею забезпечить природну послідовність розвитку ладового чуття школярів.

3. Найприроднішим музичним проявом людини є спів, а для дітей молодшого шкільного віку найорганічнішим є поєднання співу з грою, рухами.

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

Розпочинається навчання музики з вивчення дитячих ігрових пісень (на початках діти рухаються по колу, співаючи пісню). Вчителю слід 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 слід багаторазово повторювати ту чи іншу пісню-гру і на цю роботу не треба шкодувати часу. В процесі такої пісні-гри діти позбуваються невпевненості, соромливості і згодом все сміливіше беруть участь у спільній співочо-ігровій діяльності класу. Ці перші спроби (навіть не досить вдалі) не повинні оцінюватись вчителем дуже строго. Першим вагомим досягненням слід вважати вже те, що діти з часом почнуть сміливіше рухатися і співати. Та тільки через певний час, коли пісня з грою стане природною звичкою дітей, вчитель може зробити свої тактовні зауваження щодо помилок або погрішностей у виконанні. Багаторазовий повтор дитячих народних пісень-ігор сприяє 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, переважно будуються з двочасткових мотивів, які неодноразово повторюються. Першочерговість їх вивчення пояснюється їх відповідністю особливостям дитячого музичного фольклору.

Наступним етапом є спів пісень, з одночасним проплескуванням ритмічного рисунку, спів мелодії по чергово різними групами дітей за вказівкою вчителя, визначення знайомої дитячої пісні за проплесканим ритмічним рисунком або згідно із спрощеним записом. Після ознайомлення дітей з першими шаблями ладу, пісні співають сольмізуючи (складовими назвами) з допомогою ручних знаків. Під час таких ігрових вправ відкривається можливість виправлення ритмічних та мелодичних помилок 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. Не звертаючи увагу на помилки у виконанні, вчитель продовжує виконання другого рядка пісні, яке супроводжується також у виконанні, вчитель продовжує виконання другого рядка пісні, яке супроводжується також відтворенням дітьми її ритмічного рисунку. Та тільки після виконання останнього рядка вчитель повинен звернути увагу учнів на помилки допущені ними, виправляючи та аналізуючи їх. Після засвоєння пісні дітям пропонується відчутти метричну пульсацію її мелодії за допомогою рівномірних рухів тіла або рук, а також визначити наголошені та ненаголошені частки такту, відмічаючи це в записі. Коли діти засвоять певну кількість музичних понять, вони вже зможуть вивчати нову пісню частково за слухом, а

переважну частину за записом. Вивчення у такий спосіб проводиться на уроці в наступній послідовності: ритм мелодії читається згідно із спрощеним записом, а мелодія вивчається за слухом, сприймання постійно пов'язане з рухами, а метрична пульсація може бути зображена в зошитах, на дошці, рухами тіла та рук. При наявності у пісні складних для виконання мотивів, їх слід вивчити окремо з допомогою ручних знаків, або за слухом, проплескуючи ритмічний рисунок. Під час цілісного виконання діти визначають заздалегідь вивчений мотив, що в майбутньому полегшує засвоєння пісні в цілому.

Спів за слухом можна поєднувати з творчими завданнями: вчитель, ілюструючи учням пісню, недоспіває її до кінця, пропонуючи це зробити учням. Суть цього завдання в тому, щоб всіляко підтримувалась та заохочувалась творча діяльність дітей на уроці, щоб вони сміливо та вільно експериментували на матеріалі дитячої пісні. Після цього етапу роботи необхідним є цілісне ілюстрування пісні вчителем та остаточне вивчення її дітьми. В такий же спосіб можна вивчати нову пісню, пропускаючи середню частину її мелодії разом з текстом. Метою цього виду роботи на уроці є розвиток уваги та залучення дітей до творчої діяльності.

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

Внаслідок вищеописаних видів музичної діяльності на уроці, пісня поступово стає для дітей ближчою та ріднішою. Наступні виконання пісні повинні стати водночас 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 чудове незабутнє враження дитинства.

Розвиток навичок читання та запису музики

Не вважається грамотною людина, яка не може прочитати або записати те, що вона розуміє і про що може розказати. В музиці — це людина, яка не може ні прочитати, ні записати почуту мелодію. Навчити ж запису та читанню нот можна лише після відповідної підготовчої роботи. Підготовча робота може вважатися завершеною лише тоді, коли діти на основі дитячих музичних ігор навчилися виражати своїми рухами характер і настрої музики, відтворювати ритмічні рисунки, самостійно співати прості мелодії, відчули себе безпосередніми учасниками дитячих музичних ігор. Ефективність логічно побудованих уроків

повних яскравими враженнями, вмiла організація засвоєння музичних знань всебiчно залежить вiд педагогiчної майстерностi вчителя музики.

На ґрунті вивчення пiсень за слухом та пiд час спiльної гри створюється можливiсть засвоїти елементи музичної мови. Для цього виникає необхіднiсть вивчення пiсенного матерiалу у визначенiй логiчнiй послiдовностi. Вчитель повинен усвiдомлювати, що вивчення пiснi на уроцi може стати пiдготовчим етапом для створення тих музичних вражень, якi з часом будуть основою засвоєння нових музичних понять, а музичнi знання повиннi бути результатом тривалого накопичення музичних вражень пiд час навчання.

Однiєю з найважливиших проблем початкового етапу навчання музики є розвиток у дiтей вмiння спостерiгати в звучаннi вiдомих їм пiсень подiбнi явища, виражаючи їx плесканням, ходiнням, рухами та спiвом. Сприйняття слiд активiзувати через збагачення урокiв рiзними видами та варiантами музичних iгор. Тiльки пiсля того, як дiти вiдчують своє тiло вiльним у рухах та зможуть у пiснях розпiзнати подiбнi явища, вчитель повинен їм роз'яснити їx власнi спостереження, дати конкретну назву музичним та ритмiчним елементам, пояснити їx запис та значення в музичному творi. Таке пояснення повинно займати на уроцi всього декiлька хвилин, але воно має привести до якiсних зрушень; пiдсвiдомi, чуттєвi припущення дiтей повиннi перерости у переконливi знання.

Наступний перiод навчання — це вже усвiдомлене вправляння та глибоке послiдовне засвоєння знань у рiзних варiантах.

Пiдбиваючи пiдсумок слiд зауважити, що структура уроку музики дозволяє вчителевi роботу побудувати таким чином, щоб вона пiд час музичної дiяльностi готувала дiтей до вивчення нового музичного поняття, закрiплювала вивчене, готувала до усвiдомлення дiтьми нового музичного поняття.

Уроки в молодших класах будуються з коротких фрагментiв рiзних видiв музичної дiяльностi: загальний спiв учнiв класу, iндивiдуальний спiв дiтей, ритмiчнi iгри, рухи по колу, музичнi загадки, слухання мелодiй, викладання ритмiв та мелодiй, музична iнсценiзацiя. Вони повиннi на уроцi чергуватися, зберiгаючи та пiдтримуючи увагу дiтей. Дiти не мусять знати про мету уроку, їм необхідно вiдчути цiкаву, захоплюючу атмосферу уроку музики, наповненого спiвом, грою, слуханням музики, iмпровiзацiєю. Успiх творчої дiяльностi учнiв залежатиме вiд вмiння вчителя, вiд його хисту. Методика розвитку музичної творчостi в молодшому шкiльному вiцi викладена детальнiше в наступних роздiлах нашого посiбниках.

Перший клас

Метрична пульсацiя пiд час звучання музики мимоволi спонукає нас до вiдповiдних рухiв. У дитячому вiцi це проявляється ще бiльш природно (вiдповiднi рухи рук, нiг, голови та тiла до характеру музики, що звучить). Вже пiд час розучування перших забавлянок дiти вiдчують метричну пульсацiю, проплескуючи або простукуючи її спiваючи. Пiзніше цi спостереження приводять їx до розумiння, що в пiснях, вiршах, примовках присутня, подiбна до серцебиття так звана "метрична пульсацiя". У подальшому супровiд до пiсень радимо проводити з дiтьми у двох варiантах: 1) вiдтворюючи метричну пульсацiю рiзними рухами; 2) вiдтворюючи ритмiчний малюнок пiснi

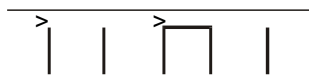
проплескуванням. Простішим є той спосіб, коли одночасний спів супроводжується проплескуванням ритмічного рисунку, але по-справжньому ритмічним буде виконання тоді, коли діти ще зможуть у цей час протупати ногами метричну пульсацію до пісні. Ускладненим варіантом вважається таке виконання, коли дітям пропонуємо проспівати пісню внутрішнім слухом, а ритм виконати вголос. Цікавим варіантом виконання є таке, коли одна група дітей вистукує ритмічний рисунок пісні на трикутнику або бубенцю, а інша — отримує завдання визначити назву знайомої пісні. Під час вищеписаних ритмічних ігор діти досконаліше засвоюють нові пісні за слухом та на цьому ґрунті 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 цим самим підготувати визначення нового ритмічного елемента (тривалості): четвєртної та парних восьмих \downarrow — та, $\downarrow\downarrow$ — ті-ті.

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

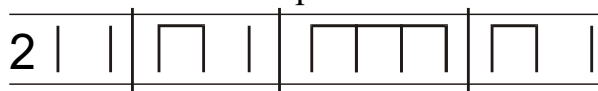
Слід пам'ятати, що під час вимови ритмічного рисунку складами ритму (та, ті-ті), існує небезпека не зовсім точного ритмічного відтворення. Часто довге протягнуте \downarrow — та, або дуже коротка вимова $\downarrow\downarrow$ — ті-ті не відповідає єдиному темпу виконання. Вчитель повинен настроїти дітей 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 зображається на дошці між двома горизонтальними лініями без нотного стану:



Наступним завданням, поставленим учителем перед дітьми, повинно стати визначення в знайомих піснях за слухом наголошених та ненаголошених часток тактів. Для цього в записі ритму над наголошеною часткою ставиться відповідна позначка “>”:



Наголошену частку називають “командиром”, а ненаголошені — його “підлеглими”. В записі ці групи тривалостей одного такту розділятимуться вертикальними лініями, які отримують назву “тактових рисок”. Цифра “2” на початку запису позначатиме кількість тривалостей “ТА” в такті:



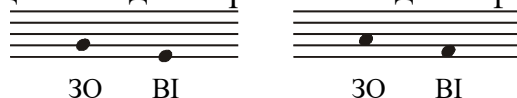
Мелодію, що повторюється декілька разів без змін, діти вчать записувати з допомогою знаку репризи:



Водночас на основі засвоєння за слухом мотивів дитячих пісень діти мають можливість почути відмінність у звучанні високих та низьких звуків, помітити взаємозв'язок між ними. Відмінність у висоті їх звучання дітям слід запропонувати показати з допомогою відповідних рухів рук на різній висоті. Таким чином ми приводимо їх до визначення сольмізаційних (складових) назв цих звуків та їх ручних знаків і правил запису.

Дітям треба розповісти, що звуки “ЗО” /V шабель ладу/ та “ВІ” (III) розташовуються при запису на п'яти паралельних лінійках (нотному стані), а рахувати їх слід подібно до поверхів багатоповерхового будинку знизу догори. Структура нотного стану дуже нагадує кисть нашої 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 краще користуватись нетрадиційним спрощеним записом нот, а також використовувати різноманітні наочні засоби навчання (магнітну дошку та інші зображення нотного стану). Учні повинні чітко засвоїти наступну закономірність у записі звуків: якщо звук “ЗО” розміщений на лінійці, то і звук “ВІ” також розміщується на лінійці, яка розташована нижче; а якщо “ЗО” записано на полі, то місце “ВІ” — відповідно на нижчому полі. Викладання та читання цих двох перших звуків повинно відбуватись у найрізноманітніших та цікавих для сприймання дітей формах:



Запис та відтворення звуків “ЗО” та “ВІ” проводиться з дітьми на різній висоті, з використанням відомих їм тривалостей звуків у різній послідовності.

Спів у супроводі метричної пульсації згодом дає дітям можливість зрозуміти, що припинення звучання мелодії не все означає завершення твору. Іноді припинення звучання мелодії з продовженням пульсації метру, своєрідне мовчання підготовляє нас до подальшого розвитку та отримує назву “пауза”. Визначення назви та запис паузи продовжується у різноманітних вправах, в яких вона присутня. Під час читання з дітьми ритмічного рисунку з четвертною паузою \sphericalangle називаємо її складом “СА” пошепки, а в подальшому — про себе, розвівши руки в сторони.

Під час співу дитячих пісень за слухом діти знайомляться із звучанням нового шабля “РА” (VI), вони самостійно зможуть зробити висновок про те, що він розміщений вище “ЗО” як за звучанням, так і за записом. Засвоєння цього шабля продовжується визначенням його звучання за слухом та вивчення місця його запису, а також відповідного йому ручного знаку.

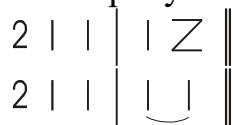
Внаслідок засвоєння на цей час дітьми трьох шаблів ладу розширюються можливості ігрової діяльності на уроці. Діти повинні зрозуміти, що звук “РА” розміщений ближче до звуку “ЗО”, ніж до звуку “ВІ”. Взаємозв'язки цих звуків відображаються за допомогою різних малюнків, рухів, об'ємних зображень. Діти повинні усвідомити 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 буквенним записом завжди повинно супроводжуватись відбиттям метричної пульсації — це допоможе організувати до роботи в одному темпі весь клас. Використовуючи набори карточок із зображенням ритмічного рисунку та буквеними назвами звуків, діти отримують можливість засвоїти ритмічні та мелодичні елементи в різних варіантах. Важливо пам'ятати, що під час ігрової діяльності ми навчаємо в першу чергу музики, яка складається з висотності та тривалості звуків, і 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 \downarrow (ТА-А) та половинна пауза — (“СА-А”). Визначення нових тривалостей підготовляється з допомогою прослуховування двох подібних мелодій, які розпочинаються однаковим ритмічним рисунком, але завершуються по-різному:

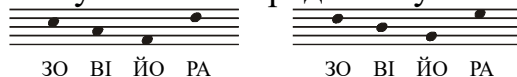


Відмінність виконання тривалостей ТА і ТА-А за часом діти відчують краще, якщо в наборі слів, які запропонує вчитель, буде можливість порівняти односкладові слова, що вимовляються коротко — мед, гай, луг, лід, ліс і ті, що вимовляються довше — люд, нюх, люк, з'їв, м'яв.

Слід звернути увагу дітей на вимову половинної тривалості \downarrow “ТА-А” при цьому кожне “А” слід прирівнювати за часом до звучання тривалості “ТА”. Під час відтворення половинної ноти, діти перше “ТА” проплескують, а друге показують зімкнутими долонями обох рук та коливанням їх вперед беззвучно. Вчителеві необхідно уважно слідкувати за відповідним відтворенням тривалостей чи пауз до заданого ним перед вправою темпу метричної пульсації. Нові ритмічні елементи, зв'язані з вже відомим дітям, дають можливість розширити та урізноманітнити вправи, з допомогою яких на наступних етапах навчання вони закріплюють свої знання.

У подальшому вивчення нових шаблів поширюється: з дітьми засвоюють шаблі “ЙО”, “ЛЕ” (I, II) та нижній “РА” (VI). Дотримуючись методичної послідовності до вже відомих дітям звуків ЗО-ВІ-РА, спочатку додається новий звук ЙО. Мотиви пісень тепер вже включатимуть чотири звуки, їх слід пов'язати з вивченими тривалостями. Це робиться з допомогою магнітної дошки, спрощеного буквенного запису. Визначення розташування звуку ЙО вимагає ознайомлення дітей із записом додаткової лінійки під нотним станом, а також з ключем ЙО (F). При викладанні мелодій, що складаються із звуків РА-ЗО-ВІ-ЙО, необхідно пояснити дітям наступну закономірність їх розташування: якщо ЗО і ВІ розміщені на лінійках, то ЙО також буде на лінійці, а 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 вивчається на матеріалі дитячих пісень, які складаються з трьох звуків. Місце нового звуку легко визначається дітьми 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 вже дає можливість читати мотиви дитячих пісень ширшого діапазону. Ця робота проводиться згідно зі спрощеним буквенним записом з допомогою ручних знаків. Слід пам'ятати, що під час підготовки до засвоєння нового музичного поняття музичний зразок повинен бути настільки доступним для дітей, щоб вони змогли самостійно визначити в ньому нове музичне явище.

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


У цьому періоді навчання розпочинається підготовка дітей до вміння співати багатоголосно. Все частіше класові пропонуються 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 друга — постійно повторює один опорний звук.

Третій клас

У третьому класі для вивчення підбирається ширший за діапазоном пісенний матеріал, вивчається ряд нових незнайомих дітям музичних елементів. Одночасно з засвоєнням двочасткового розміру дітей знайомлять з піснями танцювального характеру в чотиричастковому розмірі, діти повинні відчувати чергування наголошених і ненаголошених часток, тільки тепер “командир” супроводжується трьома менш наголошеними частками, що складають чотиричастковий такт.

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

Виконання цілої ноти  (ТА-А-А-А) вимагає ще більш вдумливого точного відношення. Суть в тому, щоби вона звучала за часом відповідно до чотирьох метричних часток. Проплескування першої частки супроводжується трьома беззвучними ритмічними коливаннями зімкнутих долоней, які повинні відповідати 2-й, 3-й та 4-й часткам такту.

Протилежністю довгої цілої тривалості в закінченні народних пісень є коротка тривалість  (ТІ). Закінчення пісні четвертою тривалістю може бути замінена на восьму тривалість та вісімкову паузу (). Про існування восьмої

тривалості діти вже здогадуються, бо вона зустрічалась їм під час ритмічних ігор, а тепер відкривається можливість поєднати восьму тривалість та восьму паузу в різних варіантах (♩ 7 , 7 ♩ — TI-CE, CE-TI).

Веселий та натхненний ритм синкопи діти також мали можливість спостерігати в лічилках, віршиках і піснях. Сама назва слова син-ко--па дуже зручна для ілюстрації її своєрідності. Наступним ритмічним рисунком, який засвоюють діти, є поділені по краях такту парні вісімки, що об'єднуються четвертною тривалістю (♩ ♩ ♩ — TI-TA--TI). Визначення синкопи, її зображення слід сприймати як єдину ритмічну формулу, поєднання її з новими та вивченими елементами повинно вести до вдосконалення вміння читати ритмічні малюнки. Недостатнім вважається те, коли дитина впізнає і називає записані, або почуті ритмічні елементи. Користь від навчання буде тільки в тому разі, якщо всі вивчені ритмічні елементи діти зможуть поєднати, відтворити згідно із записом та записати за слухом.

Після засвоєння нижнього щабля РА вивчається з дітьми сусідній щабель — нижній ЗО. Через певний час, після досконалого його засвоєння, вивчення звуків розширюється у висхідному напрямку, а саме — засвоюється верхній щабель ЙО'. Подібно, як і у випадку засвоєння ритмічних елементів, позитивний результат навчання спостерігатиметься лише тоді, коли діти зможуть прочитати та записати вивчені звуки, і це знання приведе до усвідомлення ними їх необхідності як складових частинок музики.

Для того, щоб отримані знання закріпились у вміннях та навичках, необхідно систематично з року в рік дотримуватись послідовності у підборі вправ, проявляти винахідливість в ігровій діяльності, які б допомогли підтримати увагу дітей на уроці. Виправляючи помилки дітей, вчителю слід будувати свою роботу так, щоб вони не втрачали бажання спілкуватись з музикою. Музичні ігри — це найприродніший прояв дитячої музичної діяльності, їх слід застосовувати у навчальній роботі з молодшими школярами якнайчастіше. Підготовкою до вміння співати багатоголосно дітей готують під час співу канонів, через гру “Запитання-відповідь”, співаючи ритмічні та мелодичні остінато до вивчених пісень.

Четвертий клас

У I-III 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. Завдяки ознайомленню з народними дитячими піснями (скоромовками, лічилками, поспівками, забавлянками) діти пізнають справжнє джерело національної музики.

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

Вивчення тривалості ♩ . (половина з крапкою) проводиться на матеріалі вивчених за слухом дитячих пісень, або їх мотивів. Діти повинні 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 звуку цієї тривалості, учні повинні прийти до 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 :

$$\text{♩} + \text{♩} = \text{♩}$$

Засвоєння тричасткового розміру та тривалості ♩ . повинно 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 (VII) відкривається можливість переходу до засвоєння діатонічних ладів.

Звук НА діти вивчають на основі пісень, що складають пентахорд — ЗО-НА-ВІ-ЛЕ-ЙО.

Звук ТІ вивчається подібним чином, тільки на основі пентахорду ВІ-ЛЕ-ЙО-ТІ-РА та на мелодіях, які будуються 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 складатиме великих труднощів для дітей, адже між вже засвоєними звуками ЙО та РА нижнього, вони легко визначають місце знаходження ТІ за слухом та згідно з записом на нотонасці.

Засвоєння нижнього та верхнього ТІ слід проводити відокремлено: на основі 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 вивчення підготовляється вправами, що ставлять перед дітьми завдання проспівати, проплескати або відтворити цей цікавий ритм рухами. При виконанні гострого обернено пунктирного ритму слід 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 рисунку надає музиці гордовитого та урочистого характеру:

$$\text{—} \quad \text{♩} \text{ ♩} \text{ ♩} \text{ ♩} = \text{♩} \text{ ♩} \text{.} \quad (\text{ті} - \text{ТАІ})$$

Діти повинні зрозуміти; після першої восьмої тривалості три наступні — об'єднані або злиті у своєму звучанні, а крапка біля ноти є лише спрощеним їх записом.

Пунктирний ритм є протилежністю гострого ритму. Його вивчення та усвідомлення проводиться подібним чином. Перша довга тривалість ♩ . (ТАІ) вимагає також дуже точного виконання, що підкреслює характерну особливість цього ритмічного рисунку: ♩ ♩ . (ТІ-ТАІ).

Підбиваючи підсумок, слід сказати, що вивчені нові музичні та ритмічні елементи музики, їх використання в різноманітних вправах повинні розвинути

музичні навички дітей та поглибити їх знання про народну пісню, музику, повинні допомогти розвинути основи їх високохудожнього музичного смаку.

Музична творчість

Процес музичного виховання повинен “виростати” з музики та завершуватись нею. Етапи цього процесу такі:

1) усвідомлення особливостей конкретного стилю музики під час прослуховування інструментальних та вокальних творів;

2) ознайомлення із 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 основі глибокого, ґрунтовного спостереження. Імпровізація може бути самостійною музичною творчістю, або часткою колективної творчості, її суть полягає у миттєвості. До імпровізаційної діяльності дітей слід готувати заздалегідь. Незважаючи на те, що імпровізація виникає під час гри або музикування, вона є наслідком певного рівня досягнутих учнями знань, творчого потенціалу та 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. Імпровізація на уроках повинна підключатись одночасно і до підготовки нових знань учнів, і до їх засвоєння. Під час вивчення нової пісні, вчитель, пропускаючи певний мотив, дає можливість учням створити його самостійно. Можливим є варіант, коли дітям пропонується замінити даний мотив його варіантами. Внаслідок такої діяльності діти повинні зрозуміти, що імпровізаційність здатна збагачувати творчі можливості музичної мови.

Імпровізація може бути стихійною (інтуїтивною), але може будуватись і на засвоєних елементах та мати свідомий характер. Найприроднішою формою імпровізаційного вираження вважається елементарна властива дітям форма творення: діти молодшого віку переповненні бажанням вільно рухатись та співати в атмосфері життєрадісного ігрового настрою. Необхідно задовольнити цю природну потребу і надати дітям можливість створювати свою гру.

Певне накопичення музичних знань приводить до вміння творити більш свідомо, але в цьому є і деяка небезпека — знання можуть і “вбити” природні імпровізаційні здібності. Тому під час навчання нові музичні елементи слід використовувати в ігровій діяльності із вже засвоєними, формуючи та зміцнюючи знання під час імпровізації. Дітям пропонується з невеличких мотивів створити мелодію, заховаючи їх проспівуванням найкращих варіантів всім класом.

Під час свідомої імпровізації необхідно залишати дітям можливість виявленням інтуїтивної творчої фантазії в імпровізаційній формі. На свідомій формі імпровізації може базуватись ритмічна основа створених дітьми мотивів, яка ґрунтується на вивчених ритмічних елементах. Сольмізаційний спів також вимагає знань про музичну форму, розміри та лади.

Незнайомі учням елементи мелодії, ритму, які можуть бути створені дітьми спонтанно на певний текст, дають можливість для виникнення інтуїтивної імпровізації, яка повинна проходити у вільній невимушеній формі, без всіляких обмежень.

Поступово, із збагаченням знань, учні стають більш свідомими і це неодмінно відбивається на їх музичній творчості. Єдність знань та почуттів, свідомо творчість — і є метою творчої діяльності в класі.

Не дивлячись на те, що творчість є проявом особистості кожної окремої дитини, вона рідко розвивається поза колективною діяльністю. Вплив колективу в плані позитивної оцінки творчості кожного учня добре сприяє розвиткові творчої особистості. І навпаки: творча особистість позитивно діє на творчу діяльність колективу класу, подаючи нові ідеї та підбадьорюючи до активного їх виявлення. В імпровізаційних іграх на уроці може брати участь більшість дітей класу, але в цьому випадку кожному учневі припадатиме лише часточка роботи: підключаючись до одної ідеї, вони творять разом. На один і той же ритмічний рисунок та почуту мелодію діти можуть створити безліч варіантів. Саме таким чином 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 великий вплив на створення в уяві дітей яскравих вражень. Зауваження, пропозиції, ідеї, висловленні вчителем, повинні скеровувати імпровізаційну творчість дітей у правильне русло. У разі, коли педагог не обізнаний з темою імпровізації, він не зможе привернути увагу дітей до особливостей музичного стилю, це приведе тільки до невпевненості та може негативно відбитися на розвиткові 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.

Різномановності імпровізаційної діяльності надають міжпредметні зв'язки, часто навіть математичні знання учнів допомагають у вирішенні музично-імпровізаційних завдань.

Рекомендації вчителів:

1. Спираючись на свої музичні спостереження, кожна дитина спроможна 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 слід дуже строго оцінювати невдалі спроби учня, який імпровізує.

5. Не слід розпочинати імпровізацію без проведення підготовчої роботи. Процес навчання повинен бути наповнений ідеєю творчості. Декілька легких завдань виконаних на уроці з часом приведуть до очікуваного успіху.

6. Із правильно сформульованим імпровізаційним завданням проведеним в ігровій формі легко справиться будь-який учень. Слід пам'ятати, що в разі

доступності завдання слабшим за розвитком учням, більшість класу перетвориться з пасивних спостерігачів в активних учасників творчості.

7. Учитель, вимагаючи своєчасного виконання імпровізаційного завдання, не повинен надавати учням дуже багато часу на його продумування.

Імпровізаційні завдання для учнів

Перший клас

Перші спроби дітей імпровізувати повинні розпочинатися з рухів під музику. В цей період діти ще самостійно не співають, а більше слухають, виробляючи впевненість рухів та збагачуючи свої музичні уявлення. На наступному етапі навчання учні отримують завдання винайти рухи відповідні до метро-ритмічної будови музики. Обізнаність з четвертною тривалістю нот, з четвертною паузою, парними восьмими дає можливість створювати велику кількість варіантів імпровізаційних ігор. Наприклад: вчитель промовляє мотив ритмічними складовими назвами та в цей же час кидає м'яч одному з учнів. Це означає, що саме цей учень повинен продовжити імпровізацію. Дитина продовжує почату ритмічну вправу, а м'яч повертає вчителю. Така гра продовжується до того часу, поки хтось не впустисть м'яча з рук. Той, хто впустив м'яча, віддає щось в борг. Гра продовжується, але, щоб повернути борг, учень повинен виконати додаткове завдання. Якщо за умовами гри вимагається проплескування, то знаком для його продовження може бути якийсь визначений рух.

Ритмічний діалог може мати багато варіантів:

вчитель виконує ритмічний мотив, а учень повинен повторити його так, щоб в одній з часток такту ритм було змінено:

вчитель:	
I учень:	□
вчитель:	
II учень:	Z
вчитель:	□
III учень:	□ □

За допомогою ритмічних карточок або кубиків, діти, складаючи їх почергово, можуть створювати різні варіанти ритмічних рисунків:

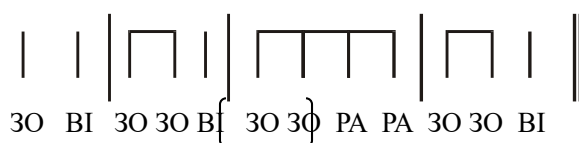
ті ті	ті ті	та	та
та	та	ті ті	ті ті
та	ті ті	ті ті	та

Написаний на дошці ритмічний рисунок з пропущеним тактом читає вголос увесь клас, а деяким учням пропонується самостійно заповнити пропущений такт, не затримуючи встановленого темпу:



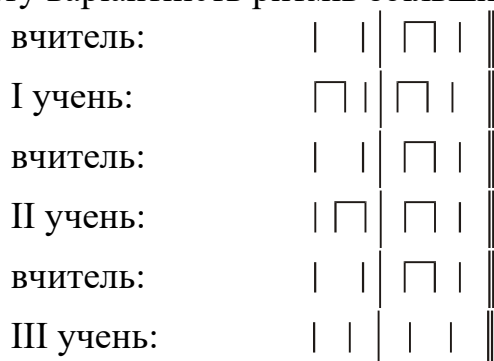
Звуки ЗО-ВІ, а згодом ЗО-ВІ-РА закріплюються під час створення з них мотивів, а також у грі “Запитання-відповідь”.

Подібним до ритмічних ігор описаних вище, є запис невеличкої мелодії, в якій пропущено 1-2 звуки. Їх і пропонується дітям створити:



Основною вимогою мелодичної імпровізації є спів сольмізаційного звуку на визначеній висоті, його чиста інтонація. Тільки дитина, яка вже може почути мелодію сольмізуючи повторити, успішно справиться з таким завданням. Тих учнів, що цього ще не можуть зробити, слід оберегати від невдач, доручаючи їм таку ритмічну імпровізацію, з якою вони успішно справляються.

Гра “Відлуння” є загальнодоступною для дітей, вона дає можливість через багату варіантність ритмів збільшити інтерес до імпровізування:



За допомогою імпровізаційних ігор вивчення нових музичних елементів та розвиток музичних навичок дітей проходитиме на уроці цікаво та результативно.

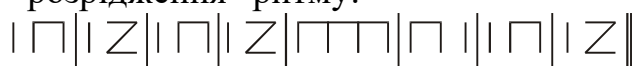
Другий клас

На другому році навчання діти читають ритмічний рисунок вправ у декількох варіантах. Їм пропонується ритмічний рисунок “розрідити” або “згустити”, а пізніше дозволяється поєднати ці прийоми, які змінюють ритмічну будову вправ:

3.Кодай, вправа із збірника “333 вправи для читання нот” (333/43)



“розрідження” ритму:



“згущення”:

ГГГ|ПZ|ГГГ||Z|ГГГ|ГГГ|ГГГ||Z||

поєднання двох прийомів:

ГГ||Z|ГГГ||Z|ГГГ|ГГГ|ГГГ||Z||

Складнішим завданням буде таке, в якому ритм вокальної вправи буде запропоновано учням “згустити” або “розрідити” під час імпровізації.

Іншим варіантом імпровізаційної роботи на уроці буде створення до знайомих пісень ритмічного остінато, або виконання ритмічного супроводу під час загального співу одним з учнів класу.

Цікавим видом імпровізації є пропозиція виконати ритмічний мотив складовими назвами та одночасне проплескування ритмічного канону декількома учнями класу. Все це може мати вигляд імпровізаційного дуету, при чому дітям пропонується змінювати під час імпровізації силу звучання, темп виконання, тембри.

Новим видом імпровізації може бути створення мелодії на заданий ритмічний рисунок:

З.Кодай 333/41

ГГ||Z|ГГ||Z|ГГГ||||ГГ||Z||

Завдання, яке вимагає зворотних дій, буде у вправі, де до звуків мелодії дітям необхідно створити ритмічний рисунок:

З.Кодай 333/31

“РА”, “ЙО”, “ЛЕ”, “ЙО”, “РА”, “ЛЕ”, “ЙО”

Третій клас

Кількість вивчених на основі народних пісень мелодичних та ритмічних елементів, яка поступово збільшується, надає можливість створювати все різноманітніші варіанти імпровізацій. Зрозуміло, що імпровізаційна діяльність є цікавою насамперед для того учня, який її виконує, але вчитель повинен організувати роботу так, щоб це вимагало уваги всього класу, бо саме слухачі повинні визначати, що конкретно змінилося в процесі імпровізації.

Обговорення результатів імпровізації, розвиток мелодії або ритму іншими імпровізуючими викристалізовує імпровізаційні вміння учнів та їх музичний смак.

Вчитель повинен пам’ятати, що водночас зі складними завданнями на уроці повинні мати місце і простіші — для слабших учнів. Одним із улюблених імпровізаційних завдань дітей є виконання вільного ритмічного рисунку 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, пропонується прочитати ритмічний рисунок повністю і точно згідно з записом.

Основною вимогою мелодійної імпровізації залишається чиста інтонація: у випадку, якщо створена мелодія звучить неправильно, або сольмізаційні склади не відповідають за висотою проспіваним звукам, така імпровізація принесе лише шкоду.

Четвертий клас

У четвертому класі учням можна запропонувати такий варіант імпровізації, в якому парні розміри необхідно перетворити у непарні:

Парні такти 

Перший непарний варіант: 

Другий непарний варіант: 

Третій непарний варіант: 

Подібним чином мелодії, записані в двочастковому розмірі, теж можна перетворити у непарні, і навпаки:


3.Кодай 333/295



ЙО ЛЕ ВІ ЗО ВІ ЛЕ ЙО РА ЛЕ ЙО ЛЕ ВІ ЙО РА

ЙО РА ЙО ЛЕ ВІ ЗО ВІ ЛЕ РА РА

3.Кодай 333/296



ЙО ЛЕ ВІ ЗО ВІ ЛЕ ЙО РА ЛЕ ЙО ЛЕ ВІ ЙО РА ЙО РА

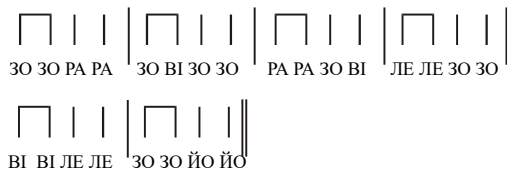
ЙО ЛЕ ВІ ЗО ВІ ЛЕ РА РА

У другому класі діти вже співали згідно зі спрощеним буквенним записом нот з додаванням ритмічного рисунку. Це завдання тепер ускладнюється: мелодію записано за спрощеним буквенним записом, дітям пропонують співати як в парно-частковому варіанті, так і в непарних розмірах:

3. Кодай 333/242

ЗО, ЗО, РА, РА, ЗО, ВІ, ЗО, ЗО, РА, РА, ЗО, ВІ, ЛЕ, ЛЕ, ЗО, ЗО, ВІ, ВІ, ЛЕ, ЛЕ, ЗО, ЗО, ЙО

I-ша видозміна:



ЗО ЗО РА РА ЗО ВІ ЗО ЗО РА РА ЗО ВІ ЛЕ ЛЕ ЗО ЗО

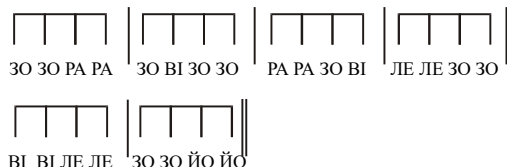
ВІ ВІ ЛЕ ЛЕ ЗО ЗО ЙО ЙО

II-га видозміна:



ЗО ЗО РА РА ЗО ВІ ЛЕ ЛЕ ЗО ЗО ВІ ВІ ЛЕ ЛЕ ЗО ЗО ЛЕ ЙО

III-тя видозміна:



ЗО ЗО РА РА ЗО ВІ ЗО ЗО РА РА ЗО ВІ ЛЕ ЛЕ ЗО ЗО

ВІ ВІ ЛЕ ЛЕ ЗО ЗО ЙО ЙО

Завершується імпровізаційне завдання співом вправи всім класом.

Наступним видом роботи може стати проплескування одним учнем створеного ним ритмічного рисунку з відтворенням складових назв ритму. Клас повинен 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):

імпровізуючий учень: | □ | | Z | □ □ □ | Z | . . . | і т.ін.

увесь клас: | □ | | Z | □ □ □ | Z | . . . |

Під час виконання вправ, в яких присутні шаблі “НА” і “ТІ”, вчитель може запропонувати учням завдання: придумати до музичного запитання відповідь:

Вчитель: □ □ □ | | | □ | |
ЙО ЛЕ ВІ НА ЗО ЗО ЗО РА ЗО

Учень: □ □ □ | | | □ | |
ВІ НА ЗО НА ВІ ЛЕ ВІ ЛЕ ЙО

Імпровізаційна музична діяльність може плануватись вчителем і як підготовчий етап до слухання музики — така робота може проводитись у формі імпровізаційних рухів, ритмів, інтонацій, тембрів під час добре продуманої вчителем ігрової діяльності.

Рекомендується також спостережені учнями під час слухання музики ритмічні та мелодичні елементи, темпо-динамічні відтінки, використовувати для збагачення та урізноманітнення музичних вражень дітей.

Слухання музики

Безпосередній зв'язок людини з музикою відбувається під час співу та слухання музичних творів. На жаль у наш час технічні засоби інформації стали у цьому зв'язку переважаючими і ми більше слухаємо музику, ніж відтворюємо, а слухання найчастіше залишається дуже пасивним процесом. Саме з цієї причини шкільна музична освіта повинна взяти на себе відповідальне завдання — навчити дітей активному сприйманню музики, відрізняючи справжню від низькопробної, впевнено розбираючись та орієнтуючись в її особливостях. Така робота може підготувати учнів до щоденного взаємозв'язку з музикою, перетворивши їх чуттєве сприйняття в активне, свідоме вміння.

Уроки музики тільки в тому разі виконуватимуть своє призначення, коли вони включатимуть слухання музики як сприймальну діяльність, спів, запис та читання нот — як репродуктивну, а імпровізацію — як творчу. Не слід нехтувати жодною з цих видів музичної діяльності — це може порушити цілісність художнього виховання. Тому дуже важливим є забезпечення правильного співвідношення між цими видами діяльності на уроці музики. Слід відзначити, що залишаючи час на слухання музики та імпровізацію, спів на уроці повинен бути переважаючим.

Слухати музику діти розпочинають ще в дитячому садку, а продовжують у школі. Цей процес вимагає від них вміння сконцентрувати увагу, а розвинути його вдається тільки завдяки послідовному та ретельному вправлянню. Найбільш сприятливим періодом для цього вважається вік від 6-10 років. Враховуючи притаманну молодшому шкільному вікову чутливість, в цей період можна досягнути найбільш вагомих результатів.

Мета та завдання слухання музики в молодших класах

Слухання музики в процесі навчання має велике значення:

1. Під час прослуховування музичних творів діти мають можливість отримувати, поглиблювати спонтанні чи свідомі музичні враження.
2. Слухання музики розвиває не тільки внутрішню свідому активність учнів, але і їх вміння концентрувати увагу.
3. У процесі прослуховування музичних творів діти розвивають музичну пам'ять та мислення завдяки виявленню в їх звучанні подібного та відмінного.
4. Завдяки продуманому підборі музичного матеріалу діти отримують можливість виявити взаємозв'язок між вокальною та інструментальною музикою, прослуховуючи на уроках багаточисленні інструментальні обробки дитячих народних пісень, які діти легко виконують вокально.
5. Слухання музики надає можливість 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 молодих 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 більш глибокого та цілісного сприйняття цих творів в старших класах, закладає основи вміння визначати музичні стилі.

Психологічні аспекти слухання музики

Слухання музики — досить складний процес. Він відбиває в уяві одночасно як складові музичного твору, так і форму в цілому. Якщо слухання не випереджується поясненням якихось конкретних явищ, то твір сприймається в цілому, а поділ його на музичні елементи відбувається пізніше. Після прослуховування твору по частинках ми знову будемо в уяві цілісний твір. Наступна зустріч з твором це вже не що інше, як свідоме враження.

Поділити в уяві музичний твір на частинки (складові) можна з різних позицій. Найбільш важливим 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 можливість розвинути певний вид музичного слуху. З цього випливає, що і музичний слух необхідно розвивати в його різновидах.

Музичний слух не тільки контролює точну інтонацію та правильне виконання тривалостей при співі, але виконує ще й складну розумово-пізнавальну функцію. Особливо це стосується вміння слухати музику, адже цей вид музичної діяльності вимагає внутрішньої активної роботи інтелекту (музичного мислення).

Однією з важливих передумов успішного слухання музики, особливо не дуже досвідчених слухачів, є визначення вчителем конкретного об'єкта уваги. Ця вимога в першу чергу стосується молодшого шкільного віку. Для того, щоб увагу дітей повернути до певного об'єкта, її необхідно спрямувати на одну 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 своєю увагою, виявляючи можливі зміни в музичному розвитку. У випадку, коли музичний матеріал вимагає уваги до декількох музичних елементів, необхідним буде кількаразове прослуховування цього музичного твору.

Дидактичні форми та методи розвитку тембрального музичного слуху

Нові музичні спостереження учнів завжди повинні надбудовуватись на раніше здобуті. Цей принцип навчання в першому класі базується на вивченні та засвоєнні знайомих дітям народних дитячих пісень під час виконання на різних дитячих інструментах (сопілка, металофон) вчителем, а згодом і самими учнями. Основою методики розвитку тембрального слуху подібно як і в читанні та записі нот, є метод співставлення (порівняння). Для цього необхідно використати тембри хоча би двох різних музичних інструментів, щоб діти змогли їх порівняти.

Перший клас

I етап: знайома пісня виконується двічі на різних інструментах одноголосно. Завдання поставлене для визначення учнями:

1. Яка пісня звучить?
2. Який звучить знайомий інструмент?

II етап: знайома пісня в живому виконанні звучить двоголосно, або звучить двоголосно в запису.

Завдання визначити:

1. Кількість голосів, що виконують пісню.
2. Які голоси виконували пісню? (дитячі, чоловічі, жіночі).
3. У якому голосі звучала мелодія? (в нижньому чи верхньому).

III етап: знайома пісня з текстом виконується вокально у супроводі знайомого дітям музичного інструменту.

Завдання визначити:

1. Чи звучала пісня у виконанні лише одного голосу?

2. Який голос звучав? (дитячий, чоловічий, жіночий).
3. У виконанні якого інструмента звучав супровід одночасно із співом?
4. Скільки голосів звучало у виконанні інструмента? (один чи більше).

IV етап: прослуховується знайома пісня з текстом у дво- або більше голосовому виконанні та у супроводі знайомого, або знайомих інструментів.

Завдання визначити:

1. Кількість співаючих виконавців.
2. Тембри співочих голосів (діти, жінки, чоловіки).
3. Кількість співаючих 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 та вовк". Цей твір діти спочатку прослуховують в цілому, а потім переказують його зміст. Під час наступного прослуховування виділяються окремі частинки твору, розпочинається співставлення тембрів різних інструментів почутих у запису.

I етап: музична характеристика пташки прослуховуються всім класом.

Завдання:

1. З яким героєм ми зустрілись в прослуханому творі?
2. Яка ця пташка? Який в неї голос, рухи?

II 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 та вовк" вона подібна? Чому?
3. Назва цього інструмента — флейта (бажано продемонструвати вигляд інструмента, розмір, прийоми гри на ньому).

III 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 в музичному творі С.Прокоф'єва?

IV етап: знайома пісня звучить двоголосно: верхній голос виконується на флейті, нижній — дитячим голосом.

Завдання:

1. Скільки ви чули голосів?
2. Який з них виконувався вокально?
3. Який саме голос виконував пісню? (дитячий, жіночий, чоловічий).
4. У виконанні якого інструмента звучав другий голос?

Дітям треба пояснити, що характер пташки може бути переданий в музиці не тільки звучанням флейти, але і іншими інструментами наприклад: у виконанні на фортепіано їм можна виконати твір Ж-Ф.Рамо “Пісня пташок”.

V етап: звучить знайома пісня у двоголосному інструментальному виконанні: нижній голос виконується фаготом, верхній — флейтою, бажано щоб попередньо діти були ознайомлені із 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?

VI 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 відіграв головнішу (провідну) роль: флейта чи оркестр? Хто кого супроводжує?
4. Чи знайома вам ця музика?
5. Який ритмічний рисунок з почутої музики ви можете відтворити проплескуванням?
6. Спробуйте проспівати уривок з прослуханої музики.

Слід відзначити, що співоча діяльність учнів та слухання музики під час навчання повинні при можливості якнайчастіше взаємодоповнюватись.

Ознайомлення з тембрами інших музичних інструментів проводиться у наступних класах також на основі вищеописаних етапів розвитку тембрального слуху дітей. Кількість запитань у старших класах збільшується, проте, слід пам'ятати, що кожне нове завдання вимагає нового прослуховування твору. Після прослуховування музики можна поставити перед дітьми максимум два запитання, тобто звернути їх увагу на спостереження двох музичних елементів. У залежності від завдання та складності музичного твору може виникнути потреба у 3,4,5 і більше разовому прослуховуванні.

До завдань, зв'язаних із розрізненням тембрів, можна переходити лише після ознайомлення з жіночими, чоловічими та дитячими голосами і музичними інструментами, окремо та одноголосно (соло). Цей принцип застосовується і до ознайомлення дітей із звучанням оркестру та хору.

Зрозуміло, що під час слухання музики слід звернути увагу дітей не тільки на тембр, але й на інші виразові засоби, які допоможуть краще зрозуміти характер запропонованої для сприймання музики.

Третій клас

Двоголосні обробки народних пісень, які будуть прослуховуватись дітьми в цьому навчальному році, вимагатимуть ще більш розвинутого слухового контролю. Вони повинні бути створені для виконання на двох знайомих вже дітям музичних інструментах (наприклад: флейта та фагот). Завдання, які сприятимуть розвиткові вміння визначати тембри музичних інструментів, описано вище, ними слід користуватись і надалі.

Прослуховуючи музику, діти повинні прийти до висновку, що не в усіх випадках до однотипного тексту пісень звучатиме однакова музика: подібний характер в музиці може бути переданий різними виразовими засобами та в різних музичних жанрах. Вчитель повинен звернути увагу школярів на ті особливості музичних творів, на основі 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 повинно супроводжуватись визначенням виразових засобів та 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. Їх показ під час звучання музики дітьми допомагає виявити чи уважно слідкують вони за розвитком музичного твору. Подібну методику можна використати для перевірки визначення дітьми тембрів різних інструментів, голосів, що виконують запропоновану для прослуховування музику.

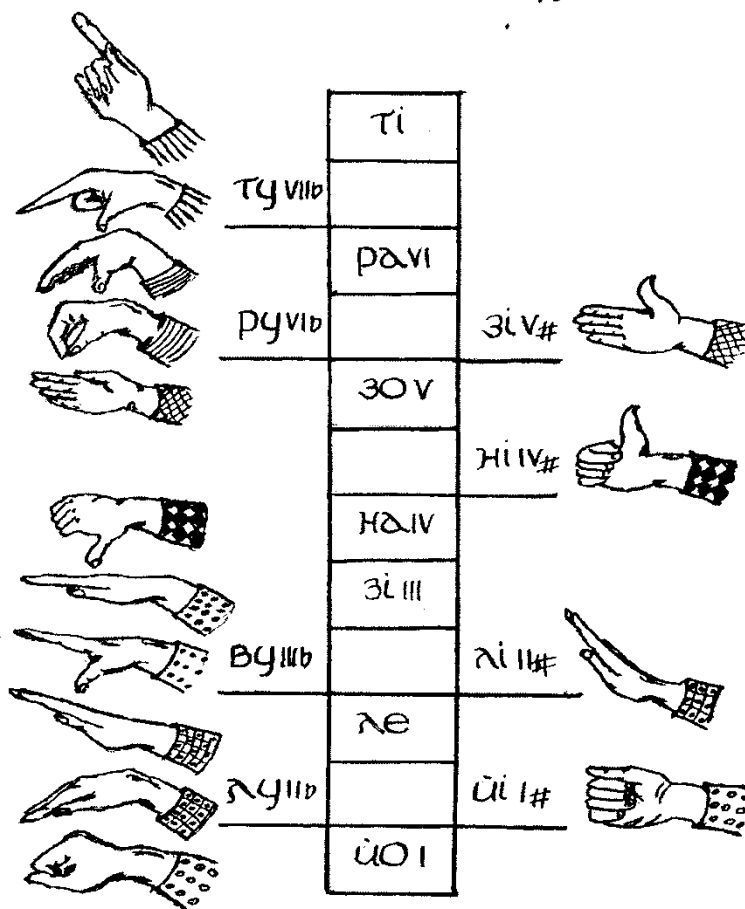
Сприймання програмної музики без тексту є складним для дітей, але назва твору допомагає розкрити характер і зміст твору. В цьому плані дуже зручним є твір К.Сен-Санса “Карнавал тварин”: під час його прослуховування не виникає у дітей сумнівів у визначенні музичних характеристик різних тварин.

Однією із головних особливостей запропонованої у посібнику методики початкового навчання музиці є розвиток музичних здібностей молодих школярів на ґрунті релятивного (відносного) методу сольмізації. Досвід показав, що перехід від відносної до абсолютної сольмізації (приблизно в 4 класі) залежить від якості слухового засвоєння дітьми шаблів ладу. І тому термін переходу повинен визначатись вчителем в залежності від певних успіхів конкретного класу.

Перед тим, як перейти до пояснення абсолютного запису нот, діти повинні проспівати знайомі їм поспівки, пісні, вправи на різній висоті (у різних тональностях), називаючи при цьому звуки складовими назвами (ЙО, ЛЕ, ВІ, НА,

ЗО, РА, ТІ). Після цього діти записують знайому мелодію поспівки н різній

Зображення ручних знаків шаблів ладу



висоті (з декількома

варіантами розташування ключа ЙО — **F**).

Це нагадає їм про можливість розташування ладу на різній висоті.

Наступним етапом роботи буде пояснення вчителем 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 положенням ладу (до, ре, мі, фа, соль, ля, сі). На інструменті (фортепіано) програється дітям знайома поспівка, яка записана вже за ключем ЙО (**F**), 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 та мінорний) від кожного звуку з абсолютною назвою та висотністю (див. стор. 95).

Два крайні стовпчики схеми зроблено так, щоби вони могли пересуватися вниз та вгору і фіксуватися на висоті будь-якого звуку з абсолютною назвою. Саме ці різні положення мажору та мінору дають можливість дітям зрозуміти, що лади можуть бути збудовані (проспівані) від будь-якого абсолютного звуку. Середній стовпчик схеми зроблено нерухомим, на ньому зображено абсолютну (незмінну) висоту звуку.

Засвоєння абсолютних назв та запису звуків повинно проходити на початковому етапі вивчення з 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 в такий спосіб 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 повинен 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 повинні залишити у свідомості учнів яскраві враження, а також узагальнюючі знання та переконання. Музика повинна перетворитись у невід'ємну частину життя кожної особистості.

Всебічному розвитку особистості допоможе ретельно підібраний музичний матеріал та ефективні форми й методи роботи.

Високохудожній музичний матеріал поділяється на:

- а) фольклорні зразки;
- б) оригінальні твори.

Ознайомлення з ним, його вивчення та засвоєння мають єдину мету, різниця полягає лише в їх функції. Діти знайомляться з тою частиною дитячого та дорослого національного фольклору, на основі якого поглиблюються їх досвід та розуміння різнобарвності природи і життя. Завдяки усвідомленню специфіки музично-виразових засобів приходять уміння розрізняти своєрідні риси музичних стилів і жанрів.

У молодших класах учні, як правило, 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. Їх виконання повинно бути захоплюючим та емоційним. У цьому віці дітей слід додатково ознайомлювати із зразками регіонального фольклору, в якому оспівується краса рідного краю, що посилюватиме любов до Батьківщини та повагу до національних традицій.

Важливим є також ознайомлення учнів із оригінальними творами композиторів, створеними на ґрунті народної пісні. Виховний вплив збільшується при умові наголошування на тому, що народна пісня — це неоціненний скарб, який необхідно увіковічнити, поклавши в основу авторської музики. Прослуховування обробок народної музики, крім того, дає змогу активно розвивати музичний слух дітей. Методикою музичного виховання виділено дві основні функції народної пісні в навчальному процесі:

1. Засвоєння на основі ознайомлення з народнопісенним матеріалом рідної музичної мови та розвиток чуття прекрасного в процесі спілкування з ним.

2. Озброєння дітей перлинами народнопісенної творчості, які б вони із задоволенням співали як в дитячому, так і в дорослому віці.

Додатковим матеріалом для співочої діяльності можуть бути народні пісні інших народів — і не задля урізноманітнення навчання, а з метою виховання поваги до них та розвитку вміння визначати особливості рідної національної музики та інших музичних культур. Вивчати такі пісні слід у невимушеній емоційній атмосфері. Прикладом активного, яскравого образного виконання має бути ілюстрація пісні вчителем. Слід заздалегідь визначити, які саме пісні діти можуть вивчати за записом, а які за слухом. Головною метою співочої діяльності є колективне емоційне виконання, що призводить або створює піднесений настрій, задоволення внаслідок спільної співочої діяльності.

Авторські пісні слід відбирати, враховуючи, що вони повинні бути джерелом яскравих вражень. Крім того, такий музичний матеріал вміщує цілий ряд засвоєних та нових понять і явищ, а також взаємозв'язків між ними. Вступна бесіда вчителя може вміщувати лише таку кількість музичних та історичних фактів, яка давала б дітям можливість зрозуміти місце та значення твору в історії розвитку музичного мистецтва. Більшого значення слід надавати повідомленню учням особливостей музичної мови, виразових засобів, музичної форми та інших своєрідних особливостей пропонованого твору.

Вивчення музичного твору та засвоєння нових понять відбуватиметься аудитивно (на основі прослуховування та сприймання). Закріплення нових понять, в свою чергу, тісно пов'язане з розвитком співочої та сприймальної діяльності учнів. Деякі музичні поняття виявляються лише під час активної діяльності. Тотожність, подібність чи відмінність пісенного матеріалу визначалась в молодших класах на рівні вмінь і навичок (ритмічні рисунки в різних піснях, поспівках; подібність їх за висотністю, але відмінність за ритмічною основою). Інший варіант — коли подібність відсутня як у ритмічній основі, так і щодо висотності щаблів.

Розвиток тембрального слуху теж відбувається в необхідній методичній послідовності. Використання ефективних методів призводить до автоматизації тембрального слуху, створюючи стійкі навички та вміння. Більша частина авторської музики ХХ століття — це музика національних композиторів, а саме народна пісня у 2-3 голосних обробках. Музика національного романтизму ХІХ століття є вдячним матеріалом для виховання патріотичних почуттів старшокласників. Одним із важливих завдань у цьому віці є ознайомлення учнів із зразками класичного стилю, а також із музикою періоду Бароко. Метою такого вивчення є не тільки усвідомлення ознак певного композиторського стилю, але й обізнаність із характерними рисами музично-історичних стилів та жанрів.

Творча діяльність визначається естетикою та психологією як така, що виникає внаслідок активної сприймальної, репродуктивної діяльності. Саме такий шлях є природним та веде до вдосконалення через оптимальні навчально-виховні впливи, враховуючи взаємозв'язки в різних напрямках діяльності. Доходимо висновку, що, поряд із такими важливими видами діяльності як активне музикування та сприймання, творчість, імпровізація, вміння самостійно створювати на основі вивченого повинно займати своє не менш важливе місце на уроці.

У молодших класах одним із головних завдань було навчити дітей правильно співати (дихання, звукоутворення, артикуляція). У старших класах слід звернути увагу на вміння підкоряти співочий апарат певним виразовим проблемам музичного твору (пісні) та розширення співочого діапазону, рівне звучання, чисту інтонацію при співі та відповідне звукоутворення. Діти повинні усвідомлювати, що спів є колективною формою діяльності, яка вимагає співзвуччя щодо метроритму всього співочого організму, усіх співаючих у класі учнів. Особливої уваги та тактовності вимагають учні у передмутаційному та в мутаційному періоді розвитку голосів. Слід врахувати, що психологічний стан таких дітей призводить до небажання співати перед усім класом. Але розвиток їх вокальних даних в обмежених об'ємах щодо динаміки та висотності, враховуючи індивідуальні особливості розвитку кожного, є необхідним 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 та вправ вимагає 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 викликають бажання бути спритними та уважними, вчителів слід використовувати їх для активізації навчального процесу.

Розвиток вміння записувати та читати нотний запис не повинно бути самоціллю музичних занять: це лише засіб для досягнення мети. Метою ж є свідомо співоча діяльність та сприймання музики, озброєння учнів необхідними знаннями та поняттями. Вміння читати та записувати дає можливість розібратись в системі координації часу та простору, ритмічних та звуковисотних співвідношеннях. Музичний матеріал при цьому підбирається так, щоб діти попередньо могли ознайомитися з наявними в пісні ритмічними та звуковисотними особливостями і співставленнями.

Взаємозв'язок між “звуком-символом” та “символом-звуком” можна закріпити в ігрових формах роботи, перетворивши згодом це розуміння у стійкі вміння і навички. Значне місце в цьому процесі належить використанню ручних знаків, спрощеного запису нот та вправ 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. При цьому переважає момент сприймання або процес сприймальної діяльності. Візуально він менш помітний, його важче контролювати, ніж репродуктивний (відтворюючий) або імпровізаційно-творчий. Щодо відтворюючих та творчих видів діяльності, то їх порівняно 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, що стоять перед вчителем музики. Дуже важко під час прослуховування скерувати увагу дітей на окремі поняття. Виділення, відокремлення окремих складових, їх визначення забезпечують свідому активізацію цього виду діяльності на уроці. Мелодія, часові (метро-ритмічні) взаємозв'язки, музична форма, стиль, варіативність мотивів — це саме ті особливості, виявлення яких вимагає певного рівня розвитку інтелекту. Складові музики та їх порівняння дають можливість з'ясувати як їх відмінність, так і подібність. На основі уявлень виникають аудитивні образи, що ведуть до розуміння змісту музичного твору і обізнаності щодо музичних стилів. Звернення уваги дітей на зміст та форму споріднених видів мистецтва є дуже важливим, саме таким чином ефективно формується більш своєрідне відношення, художній смак та спосіб мислення. Виключно засобами музичного мистецтва такої мети досягнути на уроці музики можливо тільки частково. Під час вступної бесіди неприпустимо нав'язувати учням зміст та образність, — ми не можемо позбавити дітей можливості самостійно мислити на

основі власних уявлень. Кожному з учнів надається можливість суверенної обробки власних вражень та досвіду. Вчитель не повинен свої уявлення подавати як істину в останній інстанції.

У старших класах важливе місце у вступному слові вчителя повинні зайняти ті професійні знання та відомості, що допоможуть доступно розкрити історію створення музики, особливості композиторського стилю, історичні та суспільні умови виникнення того чи іншого музичного твору.

Учні старших класів вже повинні вміти одночасно звертати увагу на декілька моментів щодо їх 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 привернення уваги до сприймання музичних творів в цілому.

Розвиток творчих вмінь та навичок відбувається під час імпровізацій та виконання творчих завдань. Учитель повинен допомогти дітям зрозуміти спорідненість музики та слів, в ігровій ситуації на основі засвоєних до того висотних та ритмічних формул розкрити багатство дитячої фантазії (гра “Запитання — відповідь”, створення мелодії до вірша, створення мелодії до ритмічного рисунку).

У процесі репродуктивних, сприймальних та творчих видів діяльності досягається зовнішня та внутрішня активізація (вміння вирішувати проблеми, створювати нове). Найкращим варіантом цих дій є проведення ігор, змагань. Музика завдяки своїй образності, динаміці розвитку діє на почуття та емоції, на мислення, створюючи асоціації, розвиваючи цим 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 повинні поглиблювати емоційні враження та знання учнів. Але музичний смак та розвиток музичних здібностей значною мірою залежать від обраних учителем форм та методів роботи, від особистості та професійного рівня педагога.

Розвиток вокальних навичок та музичний матеріал для співу

Народна пісня повинна і надалі залишатись головним музичним матеріалом співочого репертуару. Жанровість в старших класах поширюється та збагачується за рахунок історичної тематики, а також авторських пісень. Спів повинен зацікавити учнів, прищепити їм любов до народної пісні, розвинути вокальні навички, збагатити емоційний світ, сформуванати музичний смак.

Ознайомлення з новими музичними поняттями, вивчення та засвоєння їх теж повинно відбуватись у тісному зв'язку із співочою діяльністю. Тільки на добре засвоєному матеріалі слід пояснювати ті музичні поняття, з якими діти зустрічаються вперше.

Навчальний рік розпочинається з ретельного вивчення співочого розвитку кожного учня, особливо, якщо клас новий, не знайомий вчителю. Співоча діяльність може бути як колективною, так і індивідуальною. Вчитель повинен

знати, хто з учнів інтонує добре, а також тих, хто має слабше розвинутий музичний слух. Під час співу слід розвивати чуття відповідальності, підтримуючи слабших як в індивідуальних, так і в колективних формах роботи. Необхідно 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 дітей. Цей період вимагає обмеження динаміки під час співу та відмови від використання високого і дуже низького реєстрів. Після мутації хлопців із низькими голосами слід зарахувати до баритонової партії. Досвід показує, що саме в цей період ставлення до співочої діяльності змінюється на позитивне. У дівчат мутаційний період проходить менш помітно, але індивідуальні форми співу повинні бути замінені на колективні, без напруження та використання крайніх реєстрів.

Завданням уроку музики є не лише вивчити пісні, але навчити дітей правильного високохудожнього виконання. Вчителеві не слід форсувати звук, адже правильному звукоутворенню діти навчаються під час ілюстрації пісні вчителем. Наступною метою буде досягнення технічно грамотного співу з великою увагою на дихання, звукоутворення. Співоча діяльність повинна випереджуватись добре продуманими розспівками. Висотність та зручність її залежить і від пори року, і від пори дня. Вчитель несе велику відповідальність за збереження дитячих голосів, розвиваючи їх правильно та послідовно.

Співоча діяльність мусить враховувати і такі обставини, як час проведення уроку. Зранку співати зручніше у середніх реєстрах, в обідній час, коли вже голоси розспівані, вони можуть звучати вище, розвиваючи при цьому вокальний діапазон учнів. Для того, щоб учні із задоволенням співали народні пісні, слід враховувати їх вікові зацікавлення — інтерес до пісень життєрадісного характеру, темп та ритмічна основа яких відповідає темпераменту підлітків. У цьому віці учнів слід ознайомити із жанром балад, у яких відбито традиції народу, порушено проблеми дорослого життя. Діти повинні зрозуміти, що народна пісня — це не обов'язковий музичний матеріал, а невід'ємна частина повсякденного життя народу, відбиття його думок та емоцій.

Пісні інших народів найкраще співати мовою оригіналу. Ще Р.Шуман писав: “Зверніть увагу на народні пісні, саме вони розкривають особливості національного фольклору різних народів та вміщують цілий ряд найкращих мелодій”. Так, угорські народні пісні на думку З.Кодая найкраще розкривають глибину національного музичного мислення та дають можливість розвинути основи внутрішнього слуху. Народні пісні, що вивчаються в 1-8 класах, повинні стати для дітей рідними, близькими а, одночасно, основою для засвоєння музичної мови рідного народу. З.Кодай пише: “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, поки діти не засвоять читання нотного запису, адже саме завдяки усній традиції наші пращурі зберегли та передали нам неоціненний скарб народнопісенної творчості. Успіх засвоєння пісні значною мірою залежить від якості її ілюстрування вчителем. Це повинно відбуватися у гарному настрої, пісню слід виконувати

повністю для створення яскравого враження про її зміст та характер. Труднощі та об'єм пісні визначають спосіб її вивчення за мотивами або реченнями. Не залежно від того, яким чином вивчається пісня (за слухом чи за записом), час відведений на її вивчення на уроці не може перевищувати 5-6 хв.! Не слід забувати, що переміна видів діяльності активізує сприймання учнів. Під час розучування пісні вчитель не повинен співати її одночасно з учнями. Йому краще звернути увагу на якість співу: на похибки в інтонуванні, вимові, диханні. Вивчення нової пісні слід проводити в першій половині уроку. При виникненні труднощів з інтонуванням певних мелодичних зворотів за слухом позитивну роль може зіграти сольмізація (спів із складовими назвами щаблів ладу). Навчання на уроці слід урізноманітнювати, використовуючи наочності: ритмічні картки, магнітну дошку, діaproектор, нотне зображення пісні на дошці (плакати). Допоможуть вивчити пісню і наявні в класі хрестоматії, дидактичні збірки пісень та надрукований текст. Процес чистого інтонування полегшать та поживлять ручні знаки щаблів ладу, за допомогою яких інтонування суттєво покращиться.

Багатоголосні вправи, канони, двоголосні пісні своїм гармонічним звучанням збагачують учнів новими враженнями, а також мають важливе значення для розвитку внутрішнього слуху. На думку З.Кодая, не вміє співати чисто той, хто весь час співає лише одноголосся! Два голоси, що звучать одночасно, вимагають негайного виправлення інтонації, врівноважують один одного. Спів канонів ще до визначення та вивчення звуків за висотою може дати велику користь, але слід пам'ятати, що двоголосся відбудеться лише за умови якісного відтворення кожного голосу окремо. Виконання канонів теж має в методиці свої підготовчі етапи, і їх дотримання, особливо в молодших класах, є дуже важливим. Початком такої підготовчої роботи буде виконання першого голосу канону учнями, а другого — вчителем. З педагогічного боку більш доцільно такий варіант виконання запропонувати кращим учням класу. Наступний етап повинен передбачати виконання першого голосу вчителем, а другого — учнями. Ці форми роботи призводять до вміння самостійно виконати канон учнями, що поділяються на 2 групи. Це вимагає 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 закріплюючу роль відіграють двоголосні ритмічні вправи. На першому етапі дітям пропонується виконати ритмічне остінато до вправи або пісню. Запис остінато повинен бути зображений на дошці. Вчитель спочатку виконує його ритмічно та одночасно зі співом — таке виконання допомагає виконувати двоголосся всім класом в єдиному темпі.

Одночасно із розвитком вміння виконувати ритмічне двоголосся та в міру вивчення висотності щаблів ладу слід розпочати розвиток навичок виконання мелодичного двоголосся в такий послідовності:

- а) за ручними знаками щаблів ладу;
- б) за буквенним 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	ЛЕ	—	—	—
голос	<hr/>			
2	ЛЕ	ЙО	РА	ЗО
голос				

Щабель ЛЕ (II) в першому голосі спочатку співає вчитель, а 2-ий голос виконуватимуть учні. Згодом ролі міняються, але дуже важливим 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 принести їм велику користь. Засвоєння вміння співати багатоголосно вимагає строгої методичної послідовності етапів роботи та можливості при потребі 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 вимагає вміння пристосовуватись до точного відтворення ритму, темпу та висотності відповідно до іншого голосу. Щоб розвинути таке вміння, слід вивчити із дітьми 8-10 вправ із збірника З.Кодая під назвою “VICINIA HUNGARICA” в спрощеному запису. На початковому етапі складніший голос виконує вчитель, а простіший — учні. Наступний етап вимагає зміни функцій. Після цього клас поділяється на групи та виконує вправу самостійно. Саме такі вправи закладають підвалини вміння співати багатоголосно, а подальший розвиток цих здібностей продовжується на основі мелодій, що мають 7-щаблеві звукоряди. Для розвитку чуття багатоголосся дуже зручними та доречними є вправи, створені З.Кодаєм. Ці вправи можуть бути виконані із складами, словами, при цьому велике значення надається правильній вимові тексту. Музичний матеріал для співочої діяльності повинен 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 обираються вчителем з урахуванням вікових інтересів учнів та їх співочих можливостей. Результат вивчення пісень залежить від високопрофесійної ілюстрації вокальних творів учителем, від можливості виконання їх із супроводом, який повинен бути грамотним, високохудожнім.

Сучасне музичне виховання неможливо собі уявити без добре настроєного фортепіано, але не слід вивчати мелодії пісень під звучання інструмента. Адже спів без супроводу дозволяє ефективніше розвивати самостійне музичне мислення та всі види музичного слуху дітей.

Ілюстрація творів у живому виконанні створює яскраве враження, утім при навчанні музиці слід дотримуватись рівноваги між ознайомленням учнів із вокальною та інструментальною музикою. Видатні твори, складні за змістом і формою, пропонуються дітям для прослухування в запису. Вчитель має можливість продемонструвати їх у власному виконанні, і від цього ні в якому разі не слід відмовлятися.

**Засвоєння музичної грамоти,
розвиток навичок запису та читання нот**

Навчальний план для 4-8 класів передбачає більшу увагу до засвоєння 7-щаблевої музики та складових назв звуків за абсолютним методом сольмізації. У старших класах 7-щаблеві лади засвоюються учнями 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”, ст.209).

Засвоєння 7-щаблевих ладових побудов відбувається на основі відповідних мелодій (які раніше були пентатонічними, а на цьому етапі навчання закінчується на щаблі РА, ВІ, ЛЕ, ЗО). І тільки після цього слід обирати суто мажорні зразки. Перехід до 7-щаблевості буде природним, якщо пентатонічні каденції перетворити в діатонічні і навпаки. Наприклад:

а) $\frac{2}{4}$ □ □ □ | □ □ □ || $\frac{2}{4}$ □ □ □ | □ □ □ ||
 л л й л р р р л л й л р р р

б) $\frac{2}{4}$ □ □ □ | □ □ □ || $\frac{2}{4}$ □ □ □ | □ □ □ ||
 й р й р р р р й р й л р р р

в) $\frac{2}{4}$ | | | | | | | || $\frac{2}{4}$ | | | | | | | ||
 з р з в й л й

г) $\frac{2}{4}$ | | | | | | | || $\frac{2}{4}$ | □ □ □ | | | | ||
 з р з н в л й л й

Найбільшою трудностю в 7-щаблевих вправах є півтонова відстань між щаблями. Для засвоєння їх чистого інтонування необхідне тривале вправляння. Для цього періоду навчання доречною є праця З.Кодая “333 вправи для читання нот”, в яких пентатонічні каденції вміщують зміни одного із щаблів:

$\frac{2}{4}$ | | | | | | | | | || $\frac{2}{4}$ | | | | | □ | | | ||
 в з в й в з в й в з в й в з н в й

$\frac{2}{4}$ | | | | | | | || $\frac{2}{4}$ | □ | | | | | ||
 л й р р р л й р р р р

Засвоєнню 7-щаблевих вправ (читанню та запису) допоможе використання зразків із збірника “7-щаблеві вправи для читання нот”. Бажано попередньо вивчати пісні, що вміщують нові щаблі за слухом, а згодом дітям пропонується співати їх, сольмізуючи. Такий порядок визначення та вивчення нових понять поширюється і на інтервали, лади, формотворчі поняття. Методи роботи повинні змінюватись, удосконалюватись, але в жодному разі не перетворюватись у чисто механічні вправи.

Різноманітність методів розвитку вміння читати нотний запис

1. Після проведення підготовчих етапів до вивчення ритмічних та мелодичних понять повинно розпочатись поетапне вивчення (засвоєння) навичок та вмінь читання нотного запису. На перших заняттях ритмічні та мелодичні елементи в мотивах сольмізує вчитель, а простіші доручаються учням. Згодом ролі міняються, після чого весь мотив учні читають самостійно. Темп

виконання повільний, рівний. Сольмізація відбувається з одночасним відбиттям метру.

2. Наступним складнішим етапом роботи (почергового читання нотного запису) може бути сольмізація, при якій функцію вчителя може виконувати і один учень або група класу.

3. Один із учнів перед читанням визначає кількість мотивів у вправі. Інший учень на основі їх відмінності чи подібності визначає форму, виголошуючи це словами або позначеннями на дошці (А-В-А і т.і.).

4. Учням пропонується 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, виконуються почергово дівчатами та хлопцями. Іншим варіантом виконання є спів вправи почергово високими та низькими голосами.

6. У разі, якщо мотиви вправи повторюються декілька разів, 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 із дівчатами, між рядами, між окремими учнями). При цьому необхідно пам'ятати про заохочення переможців.

8. Дітям пропонується 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 слід змінити ритмічний рисунок на синкопований, гострий або пунктирний.

10. Після прочитання вправи учням пропонується по пам'яті повторити останній мотив. Згодом таке ж завдання виконується щодо першого мотиву. Наприклад, у вправі із формою ААВА діти повинні запам'ятати мелодію мотиву "В".

11. Учням пропонується повторити декілька разів останній мотив вправи, під час якого вчитель виконує "морморандо" таку послідовність:

$$\begin{array}{cccccccc} 2 & | & | & | & | & | & \square & | \\ 4 & | & | & | & | & | & \square & | \\ & \text{й} & \text{л} & \text{з} & \text{з} & \text{й} & \text{й} & \text{й} \end{array}$$

Завдання для учнів: після декількох виконань визначити та проспівати, називаючи щаблі, які виконував вчитель. Наступним етапом є зміна ролей у вправі.

12. Нескладні вправи з формою ААВА після кількохразового прочитання дітям пропонується сольмізувати напам'ять, а згодом співати "морморандо".

13. На край дошки викладається записана на картках у спрощеному варіанті по такту вправа, яка у збірнику зображена в цілому. Завданням одного з учнів є 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 може бути поділеним на мотиви або такти. Дітям пропонується проспівати мелодію вправи на окремі склади або голосні, а згодом просольмізувати, називаючи щаблі. Наступним етапом може

стати запис учителем проспіваних дітьми щаблів під ритмічним рисунком на дошці. Завершується завдання виконанням вправи гуртом після настройки у зручній тональності.

15. Вчитель, сольмізуючи, записує мелодію вправи без ритмічного рисунку на дошці. Після цього за мотивами на металофоні ритмічно виконує її декілька разів. Завданням учнів є визначити тривалості щаблів за висотою для запису на дошці. Завдання завершується одночасним вистукуванням метру та співом мелодії всім класом, сольмізуючи.

16. Вправи З.Кодая є зручними для читання та варіативної зміни щаблів №333/161:

Початковий варіант: Змінений варіант:
 $\frac{2}{4}$ □ □ | | | || $\frac{2}{4}$ □ □ | | | ||
 в в в л в й в н в л в й

17. Ці ж вправи використовуються для альтернативної зміни щаблів №333/39:

Початковий варіант: Змінений варіант:
 $\frac{2}{4}$ □ □ | | } || $\frac{2}{4}$ □ □ | | } ||
 л л й л р л л й л р
 й

Творча робота під час читання нотного запису не може бути самоціллю, вона повинна бути пов'язана з розвитком певного виду музичних здібностей. Вправи мають бути цікавими, доступними, тривалість їх повинна враховувати вік дітей.

Якщо вчитель враховуватиме вищеописану 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 в класі. Звідси висновок, що пісні із 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, об'єм яких поступово збільшуватиметься. Більш складні завдання учні повинні засвоювати на коротших за обсягом вправах. При такому підході труднощі не накопичуються та є можливість полегшити засвоєння. Спів діатонічного звороту дуже зручно вивчати на основі вправ З.Кодая із збірника “Співаємо чисто”:

<u>Р</u>	<u>З</u>	<u>Р</u>	<u>Н</u>	<u>В</u>
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 при цьому буде виконання двоголосся, а згодом інших видів багатоголосся.

У 5 класі починається вивчення чистих інтервалів, а саме квінти, звучання якої є найбільш природним та характерним для угорського фольклору. Для визначення цього інтервалу пригадують з дітьми пісні, що вивчались у молодших класах та розпочинались саме з квінти. Проілюструвати звучання

інтервалу можна і за допомогою озвучування двох сусідніх струн скрипки. Визначити ж цей інтервал пропонується на основі вправ із збірника “333 вправи для читання нот”, “5-щаблева музика” та “Співаймо чисто!” З.Кодая.

Під час одночасного гармонічного виконання інтервалу нижній його звук повинен бути дзвінким, насиченим. Часто зустрічається він у народній пісні як у висхідному, так і у низхідному напрямку. Засвоєння чистої октави відбувається подібним чином. Але не слід забувати, що їх вивчення повинно відбуватися як методично, так і гармонічно — це допоможе в майбутньому їх визначати та виконувати у вправах та хорових творах.

Визначення та засвоєння малих і великих інтервалів можливе лише після якісного вивчення пів тонових співвідношень щаблів ладу. Півтон, характерний для 7-щаблевих ладів, є акустичним явищем. Для ґрунтового його засвоєння слід поспівати такі послідовності:

РА — ЗІ — РА;
соль#

ЛЕ — ЙІ — ЛЕ;
до#

ВІ — ЛІ — ВІ;
ре#

РА — ТА — РА
сі

Їх звучання є подібними, відрізняються лише назви щаблів. Дуже корисними є ті форми роботи, що вміщують варіанти зіставлення малих та великих секунд. Саме для цього можна використати вправи З.Кодая із збірника “333 справи для читання нот” №147, 172:

$\frac{2}{4}$ }	$\frac{2}{4}$ }
л л й й л й л р	л л й й л й л р
$\frac{2}{4}$ }	$\frac{2}{4}$ }
й р р з р р	й р р зі р р

Семищаблева вправа №13:

$\frac{2}{4}$ □ □ □ □
в л й л в в в л й р р р
$\frac{2}{4}$ □ □ □ □ □
в л й л в в в л й та р р

Упевнене інтонування півтонів дає дітям можливість зрозуміти будову мажорного та мінорного ладів.

Під час вивчення двох різновидів інтервалу терції слід звернути увагу на різницю в звучанні, зіставляючи їх спочатку в низхідному русі в одній тональності, а згодом від звуків різної висоти. Розпочинати роботу із засвоєння інтервалів треба із визначення їх за слухом, а після цього сольмізувати їх із запису на нотонасці, що повинно сприяти кращому їх усвідомленню, вмінню записувати та читати з нотного стану. Читати такий запис треба і називаючи абсолютні назви щаблів.

У 5 класі діти знайомляться із скрипковим ключем, вивчення ж абсолютних назв звуків продовжується упродовж декількох навчальних років. Черговість їх вивчення буде наступною: в 5 класі — звуки с'-с", у 6-му — ці знання розширюються до альтерованих нот, будови мажорного звукоряду та значення знаків альтерації у запису. Тональності до двох знаків вивчаються в 7 класі, до

трьох — у восьмому. На восьмому році навчання пропонується на основі аналізу останнього звука мелодії та ключових знаків просольмізувати 7-щаблеву мелодію у вправі. Для цього вже у 7 класі вчитель повинен пояснити взаємозв'язок між останнім звуком мелодії та ключовими знаками альтерації. Спів із абсолютними назвами вимагає мислення у визначеній тональності та більш ретельної уваги до діапазону дитячих голосів.

Більшу частину ритмічних понять діти засвоюють в 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 та пунктирний ритми в різних варіантах поєднання з раніше засвоєними тривалостями. Для цього використовуються вправи із збірника “5-щаблева музика”. Вивчення та засвоєння шістнадцятих відбувається так: учитель записує на дошці пісню, в якій вони є, але спрощений запис їх поки що не включає:

$$\begin{array}{cccccccccccccccc} \frac{2}{4} & \square & \square & | & \square & \square & | & \square & \square & | & \square & | & | & \square & \square & | & | & \square & \\ & з & з & в & л & й & з & й & р & з & з & в & л & й & з & й & л & л & й & р & з & й & в \end{array}$$

$$\begin{array}{cccc} \frac{2}{4} & \square & \square & | & \square & | & | & \\ & л & л & й & р & з & з & з \end{array}$$

Після виконання пісні у варіанті без шістнадцятих, вчитель у запису позначає тривалості зірочками (це тривалості, які будуть замінені шістнадцятими) та співає пісню в оригіналі:

$$\begin{array}{cccccccccccccccc} \frac{2}{4} & \square & \square & | & \square & \square & | & \square & \square & | & \square & | & | & \square & \square & | & | & \square & \square & \square & | & \square & | \end{array}$$

$$\begin{array}{cccccccccccccccc} з & з & в & л & й & з & й & р & з & з & в & л & й & з & й & л & л & й & р & з & й & в & л & л & й & р & з & з & з \end{array}$$

Відмінність у запису та звучання діти визначають за слухом, запис змінюється і пісня виконується в новому варіанті з шістнадцятими. Надалі на дошці випикується співвідношення четвертної із шістнадцятими:

$$\begin{array}{c} \text{♩} = \square \square \square \square \\ \text{♩} = \square \square \end{array}$$

Засвоєння нових тривалостей на основі вивчених за слухом пісень та прослуховування музичних творів, в яких вони присутні, відбувається за допомогою ритмічних карток, а також музично-ритмічних вправ і ігор:

$$\begin{array}{cccc} \square \square \square \square & | & | & | & \square \square & | & \square \square \square \square & | \\ \square \square \square & | & \square \square \square & | & \square \square \square & | & \square \square & | & | \\ \square \square \square & | & | & | & \square \square \square \square & \square & | & | & | \end{array}$$

Досить вдалим є варіант засвоєння шістнадцятих, коли у вправах пропонується замінити деякі восьмі тривалості в мелодії на шістнадцяті. Такі форми роботи активізують увагу учнів та вимагають точності у відтворенні ритмічного рисунку вправи. Під час засвоєння пунктирного та гострого ритмів, у складі яких є шістнадцяті, використовуються складові назви тривалостей:

$$\text{Pi-tim} \square \square \quad \text{Tim-pi} \quad \square \square$$

Спочатку їх читають у повільному темпі для вироблення відчуття цієї ритмічної формули, а згодом і у варіанті поєднання з четвертними тривалостями.

У засвоєнні тріолей допоможе використання складової назви, яка полегшить її сприймання та вивчення на основі пісень, у яких вони є. Найкращим варіантом

вивчення є поєднання тріолі насамперед із восьмими тривалостями. Музичний твір Б.Бартока з циклу “Мікрокосмос” уміщує зразок із такою формулою:

$$\frac{2}{4} \square\square\square | \flat \gamma \zeta | \overset{3}{\square\square\square} \overset{3}{\square\square\square} | \flat \gamma \zeta ||$$

Подібний ритмічний рисунок є в багатьох творах, але важливим є послідовне вивчення спочатку рівних тріолей на кожному частку такту і тільки після цього їх поєднання з восьмими тривалостями та четвертними:

$$| \flat ; \flat | ; | . ; \overset{3}{\square\square\square}$$

Саме вищеописані тривалості згодом поєднуються з паузами у вправах З.Кодая, що створені саме для їх засвоєння та вправляння.

Музична творчість. Імпровізація

Музичне виховання та навчання повинно розпочинатись та завершуватись музикою — це замкнутий процес, який має такі етапи:

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 не що інше, як 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 проявлятися і в колективній формі. Її суть полягає у непередбачуваності, раптовості. Це вміння виробляється, готується заздалегідь, та ні в якому разі не в момент творення.

У якій би формі не проявлялась творчість (через гру чи виконання) — у всіх випадках вона відбиває рівень обізнаності з музичним стилем, творчий задум індивіда, багатство ідей, політ та окриленість фантазії. Вміння імпровізувати пов’язане з декількома видами музичної діяльності. Це прояв активної дії учнів у формі творчості. Через імпровізацію творче завдання може стати підготовчим етапом перед вивченням пісні. На етапі засвоєння вона може збуджувати інтерес до нового, в іншому випадку допоможе виділити певні музичні явища завдяки варіативним завданням. Імпровізація спроможна показати, як саме музична мова (виразові засоби) стає основою музичної творчості. Часто варіант певної моделі є зразком імпровізації, а 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

можливість зрозуміти, як творчо використати певні музичні засоби, поняття, явища.

Творчість буває інтуїтивною або такою, що базується на засвоєних знаннях, тобто свідомою.

Найприродніші форми безпосереднього самовираження наймолодші зберегли найретельніше. 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, відбиваючи перші прояви творчості 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 сформулювати 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 творчі здібності дитини. Але тут може бути закладено небезпеку: знання можуть вбити безпосередність творчості. Під час занять дітям слід дозволяти в ігровій формі застосовувати музичні елементи, змінювати їх, що повинно привести їх до вміння створювати мелодії, а під час свідомої творчості необхідно залишати можливість спонтанного виявлення фантазії. Без певної суми знань не можливі ритмічна творчість та сольмізаційний спів, які повинні мати визначену форму, об'єм, 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. Це дається взнаки і під час творчих завдань. Спільною метою вчителя та учнів є створення єдності між знаннями та емоціями під час успішної імпровізації та свідомої творчості.

Творчість є продуктом кожної окремої особистості, вона залежить від власного досвіду, і разом з тим 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 таким же чином може діяти творчість індивіда, який спроможний збудити фантазію, зацікавити оточуючих втіленням певних ідей у музичну творчість.

В імпровізаційних іграх може брати участь увесь клас і в такому випадку на кожного припадає часточка творчості, коли 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, що є проявом особистості, проявляється у формі загальної творчості. Успіх проведення імпровізаційних ігор залежить від озброєності вчителя методами тактовного спрямування творчості учнів. Необхідними є також ґрунтовне знання обраної для творчості теми. Декілька влучних зауважень, пропозицій, ілюстрацій, думок та ідей дуже легко спрямують в такому разі творчість у правильне рiчище. Та зовсім невдалим буде варіант, коли вчитель, не маючи певних знань та вмiнь в галузі творчості, своєю невпевненістю створить атмосферу непорозуміння.

Слід пам'ятати, що, якщо не відповідна за стилем творчість не отримає належної оцінки, а що ще гірше буде заохочена, то це може призвести до негативного формування музичного смаку дітей, залишених без відповідного компетентного впливу наставника. Тому порадою вчителям буде пропонувати дітям лише той тип імпровізаційних завдань, до яких вони готові, скеровуючи творчість у правильному напрямку. Сприятливу атмосферу порозуміння легше створити в класі, якщо для активізації використовуються нові ідеї, створюється життєрадісний настрій, пропонується активна рухова діяльність, багата палітра барв, ілюструються художні та літературні твори, залучаються знання учнів з різних предметів. Використання та концентрація знань та досвіду з різних предметів тільки збагачує імпровізаційні завдання.

Методисти розробили декілька порад щодо проведення та виконання творчих завдань на уроці музики:

1. Кожна дитина спроможна створити мелодію певного стилю, спираючись на свої раніше засвоєні знання.

2. Імпровізація — це гра думок, втілення ідей, тому навчати цьому слід в ігровій, невимушеній формі.

3. До імпровізації можна лише заохочувати, а не примушувати.

4. Вчитель не повинен допускати висміювання тих, хто імпровізує.

5. Імпровізувати не слід без певної підготовки, яка повинна відбуватись протягом усього навчання, пронизуючи усі види діяльності. При можливості треба на уроці планувати проведення 1-2 імпровізаційних завдань, що з часом обов'язково приведе до відчутного успіху.

6. Будь-якому учневі завдання буде посильним, якщо його провести в ігровій формі. Доступність завдання повинна 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 слід забагато часу надавати на роздумування, визначивши необхідний мінімум часу на їх виконання (наприклад — 5хв.).

Імпровізаційні завдання

V клас

Під час виконання завдання один із учнів імпровізує невеликий за об'ємом чи діапазоном мотив, а всьому класові пропонується проспівати його на кварту чи квінту нижче або вище.

Два учні співають звуки інтервалу двоголосно (гармонічно) при цьому перший учень співає основний звук, називаючи його, а інший додає, співаючи верхній звук, або в напрямку вниз нижній. Це співзвуччя слід виправляти, допоки воно не прозвучить абсолютно чисто. Решта учнів, уважно слухаючи, визначають інтервал, що звучить.

У ритмічній вправі, що складається з восьми та четвертних тривалостей, дітям пропонується зробити заміну на дрібніші: четвертні замінити восьмими, восьмі — шістнадцятими. Завдання може бути зворотним і пропонувати збільшити тривалості вправи. Наступним етапом створення мелодії до ритмічних рисунків закінчується виконанням найкращого варіанту творчої роботи всім класом.

Подібні завдання можна виконувати на основі вправ З.Кодая із збірника “333 вправи для читання з аркуша”, в яких пропонується змінити тривалості вправ під час співу.

Цікавим є завдання, яке пропонує створення мелодії до знайомого вірша. Ця робота передбачає запис ритмічного рисунку, до якого додається мелодія з визначених щаблів, що згодом виконується індивідуально або колективно, але обов’язково після настроювання у зручній тональності.

Створення мелодії із чотирьох мотивів, які можуть відтворюватись квінтою нижче чи вище, може бути одним із варіантів завдань. При цьому один із учнів створює мелодію із 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.

VI клас

У наступному завданні до визначення ритмічних формул дітям пропонується створити слова, що повинні будуватись із трьох складів, відповідних до ритмічних формул СИН-КО--ПІИ (ɪ | ɪ). Подібні завдання пропонуються і до гострого та пунктирного ритмів. Це можуть бути рядки із знайомих 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. 4 учні, імпровізуючи по черзі, створюють мелодію із чотирьох мотивів. Завдання класу — оцінити цю творчість та її відповідність певному музичному стилю.

Значення підготовчих вправ, що проводяться до слухання музики або після її прослуховування в 6 класі, зростає.

Музичну форму творів, які прослуховуються, можна відтворити в малюнках, кольорах, віршах, визначаючи ритмічні малюнки та висотність щаблів мелодії.

VII клас

У цьому навчальному році діти повинні імпровізувати мелодії на задані ритмічні рисунки, які згодом виконують сольмізуючи або із створеними до ритму словами.

Послідовність шаблів пропонується імпровізувати у певних, заздалегідь визначених розмірах.

Ритмічні рисунки, що починаються з ненаголошених часток (затактів), знімаючи перше слово вірша, перетворюють у ритмічний рисунок без затакту і навпаки. До цих ритмічних рисунків створюються ще й мелодії, які виконуються усім класом.

Діти в 7 класі повинні імпровізувати в різних музичних формах, ладах, стилях, темпах.

VIII клас

У цьому навчальному році імпровізаційні завдання повинні охоплювати всі засвоєні музичні поняття та явища. Це створення ритму до мелодій і навпаки, створення рухів до ритму. Все це повинно допомогти кращому засвоєнню нових музичних понять. Учні на цьому етапі навчання повинні не тільки розуміти музичну мову, але 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

Метою та завданням цього виду діяльності є продовження і розвиток навичок та вмінь, набутих в молодших класах

Основні завдання слухання музики:

1. Цей вид діяльності повинен давати можливість на основі прослуханої музики отримати спонтанні або свідомі враження. Причому свідомі враження виникнуть на ґрунті знань, що не виключає появи не менш важливих спонтанних вражень.

2. Слухання музики повинно і надалі розвивати вміння концентрувати та зосереджувати увагу, а також активізувати музичне мислення.

3. Сприймальна діяльність розвиває музичну пам'ять та мислення в процесі порівняння складових, виявлення подібного та відмінного на більш складному музичному матеріалі. Процес запам'ятовування та мислення передбачає внутрішню активізацію свідомості.

4. Під час слухання музики діти доходять розуміння взаємозв'язку між вокальною та інструментальною музикою. Цьому допомагає музичний матеріал, що складається з обробок вокальних зразків знайомих дітям з програм молодших класів. З іншого боку, звучать такі інструментальні авторські твори, які легко можуть бути заспівані дітьми, тобто вокалізовані.

5. Продовжується розвиток тембрального слуху. Оркестрові авторські твори та обробки народної музики сприймаються краще за умови обізнаності учнів з різнобарвністю тембрів різних інструментів.

6. У процесі сприймання продовжується розвиток уміння розрізняти музичні образи, характеристики та їх різновиди. Поглиблюється розуміння і досвід щодо виникнення вокальної музики та її образності.

7. Відкривається можливість розкривати й удосконалювати вміння та навички репродуктивної діяльності (спів, читання та запис нот). Цей процес розпочинається вивченням, визначенням та свідомим прочитанням нотного запису з подальшою вокальною сольмізацією.

8. На основі ознайомлення із зразками музики різних епох розкриваються особливості стилів, які діти навчаються розрізняти за слухом. Важливим є також вміння розрізняти особливості національної музики та музики інших народів, музику сучасну та попередніх епох.

9. Слухання музики спирається на музичний матеріал (слуховий досвід дітей) та на музичні поняття, засвоєні в молодших класах. Цей музичний матеріал повторюється, визначається та вбудовується у більш складні взаємозв'язки об'ємних музичних творів.

10. Слухання повинно збуджувати інтерес та бажання спілкуватись із музикою в майбутньому як у запису, так і в “живому” виконанні. Воно повинно встановлювати активний, зацікавлений взаємозв'язок учнів з високохудожніми зразками народної та авторської музики.

Психологічні основи слухання музики

Під час навчання діти отримують різноманітні враження. Поряд з іншими, музичні враження теж залишають в їх пам'яті відбитки різної глибини. На їх основі визначаються деякі поняття та особливості, повторюваність яких у майбутньому є дуже ймовірною. Вони створюють той слуховий досвід, який при повторюванні забезпечує збіг очікуваного та бажаного, а також радість від зустрічі із знайомими. Виробляється певна установка до поєднання бажаного із пропонованим, запитів із пропозицією. Саме це явище отримало назву слухового передбачення. Якщо запропонований музичний твір вміщує цілий ряд знайомих 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 знайомих дітям ще з молодших класів.

Метою навчання в молодших класах було створити слухові враження (музичний досвід) на основі прослуханих доступних за віком, невеликих за об'ємом творів або частинок великих форм. У старших класах завданням учителя є частинки музичного матеріалу, засвоєного в 1-4 класах показати учням в цілісному варіанті. 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”.

Таким чином використовується і діє дидактичний принцип навчання від простішого до складного, який на наступному етапі даватиме ще більший ефект, адже уривки, що забулися, відновлюються в пам'яті на основі слухових передбачень, які переростають у більш складні взаємозв'язки. Учні старших класів повинні вже володіти такими знаннями, вміннями та навичками, які б дозволяли їм робити необхідні висновки та узагальнення, спираючись на особливості відповідного музичного стилю.

Не можна залишати поза увагою ті впливи та музичні враження, які діють на слух дітей поза школою, особливо в старших класах. Саме вони спонтанно, мимоволі формують шкалу цінностей та розвивають зовсім інші часто далеко не високохудожні музичні смаки підлітків.

Слухання музики — надзвичайно складний, комплексний процес, розвиток якого відбиває взаємозв'язки та структуру музичного матеріалу. Якщо метою слухання музики визначено аналіз її складових, то твір у такому разі слід прослухати в цілому для усвідомлення цілісного процесу його розвитку. Після цього можна звертати увагу дітей на складові музичного твору. Після проведеної аналітичної роботи знову вибудовується цілісність, і нове прослуховування стає збагаченим знаннями та враженнями усвідомленого сприймання.

Поділ музичних творів на складові може відбуватися з різних позицій. Найбільш типовим є привернення уваги учнів до ритмічних, мелодичних та 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 можливість зробити висновок про необхідність всебічного його розвитку. Адже в його функцію входить не тільки контроль за чистотою інтонації під час виконання пісень, запам'ятовування і визначення довших та коротших тривалостей і формул. Музичний слух повинен виконувати складнішу розумово-пізнавальну функцію, що має особливо велике значення під час розвитку вміння слухати (сприймати) музику.

Важливою підставою для усвідомленого сприймання є чітке визначення конкретного об'єкта уваги. Ця вимога стосується школярів будь-якого віку. Для цього необхідно привернути увагу і виділити одну із 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 рисунку тощо. Якщо увазі є за що "зачепитись", вона вже не розсіюватиметься, і дитина зможе уважно стежити за розвитком певного елемента в процесі слухання музики. Звичайно, все це повинно враховувати певні вікові можливості учнів класу.

Дуже важливим є вміння вчителя не перевантажувати дітей кількістю запропонованих увазі елементів. Для цього достатньо двох позицій. Але якщо прослуховування музичного твору вимагає уваги до більшого числа особливостей, то слід відповідно збільшити кількість прослуховувань на уроці. Саме багаторазове прослуховування дає можливість відтворити в уяві дітей повну та цілісну палітру звучання.

Педагогічні умови щодо обрання музичних творів для слухання музики

Підбір музичного матеріалу повинні визначати такі чинники:

А. Обов'язковим є врахування принципу наступності.

1. Новий музичний матеріал повинен надбудовуватись на попередньо засвоєний.

2. Навчання повинно відбуватись у напрямку від простішого до складного.

3. Музичний матеріал для слухання повинен вивчатися за принципом “від конкретного до абстрактного”.

Б. Враховуючи увагу до стильових особливостей, музичний матеріал повинен відповідати рівню інтелектуального та емоційного розвитку підлітків з метою їх подальшого вдосконалення.

У 5-6 класі продовжується розвиток тембрального слуху, розпочатий у молодших класах. Діти знайомляться з тембрами кларнета, труби, прослуховуючи знайомі і нові музичні твори. Продовжується робота з визначення вокальних тембрів та звучань інструментальних ансамблів.

Інструментальні твори, особливо програмні, легші для сприймання — їх назви дають можливість зрозуміти “про що музика”, або “що вона хоче виразити”. Вчитель може навести думку дітей на визначення характеру, що, у свою чергу, полегшує розуміння кому він належить. Наприклад, нескладно буде цілісно сприйняти окремі частини “Картинок з виставки” М.Мусоргського. Більші труднощі викликатиме сприймання та розуміння учнями непрограмних інструментальних творів, що належать до категорії абсолютної музики — перед їх прослуховуванням часто пропонується певна програма з метою розвитку уявлень. Але такий підхід є неправильним, 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. Тому краще довірити сприймання дітей їх досвіду, забезпечуючи його цілісність та спонтанність. У кожної дитини можуть мимовільно виникнути певні асоціації, їм слід надати можливість вільно та суверенно працювати, адже внутрішній світ кожного є особливістю вже сформованої особистості. Не слід втручатись у створення зовнішніх асоціацій під час сприймання та виникнення вражень. Кожен твір має свій визначений характер і настрій, їх розуміння залежить від глибини пізнання складових музики і є найвищим досягненням, якого обов'язково слід досягнути в процесі музичного виховання.

Спілкування з програмними творами дає можливість здобувати досвід, який допоможе на основі обізнаності з музичною мовою, її виразовими засобами зрозуміти, які саме картини навколишньої дійсності відображають твори непрограмної музики.

Замість нав'язування асоціацій учнів слід озброїти важливою інформацією про твір або його частину: відомостями про композитора, про його творчість, про суспільно-історичні умови створення, що мали вплив на задум. Така інформація скеровує сприймання в певну систему взаємозв'язків у музиці, на розуміння того, що музика створюється залежно від певних умов, а не є відірваним від життя мистецтвом, вона має визначення об'єктивної та суб'єктивної субстанції. Музика є носієм багатства особливостей, часто їй притаманна філософська основа, відповідна до історичних умов суспільна функція. Наприклад, Л.Бетховен та

його зв'язок із французькою буржуазною революцією або роль революційних маршів у творчості Р.Шумана.

У процесі сприймальної діяльності важливим є і врахування вікових особливостей 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 із сюїти Ре мажор Й.С.Баха).

2. Рухливість, ритмічність, маршовість, темпераментність та героїчність — це саме ті настрої, до яких підлітки приєднуються з найбільшим задоволенням (особливо хлопці). Це, насамперед, такі твори: Й.Бах V Бранденбурзький концерт, В.Моцарт крайні частини “Маленької нічної серенади”, Ф.Ліст “Мазепа”, уривки з опер Д.Верді.

3. І хоча підліток не бажає 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 відображають 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 секунд до 3-4 хвилин, то в старших, внаслідок розвитку та збільшення об'єму уваги, прослуховування може відбуватись упродовж 10-15 хвилин. Таке навчання повинно виховати учнів освіченими слухачами музики.

Враховуючи вищеописане, слухання музики повинно допомагати в розвитку музичного слуху дітей, давати можливість зрозуміти, що музика — це мова почуттів та емоцій, завдяки яким передається від поколінь до поколінь історична та суспільна змінність нашого життя. Обрання ефективних методів, які б успішно розвивали вміння сприймати музику, залежить від учителя, але знання програмового матеріалу для нього є обов'язковим, хоча музичний матеріал поза програмою теж повинен бути надбанням педагога-музиканта. Тільки на ґрунті глибоких знань та власних уподобань можна переконати, збудити уяву, зацікавити дітей високохудожніми зразками музичного мистецтва.

Можливості перевірки та оцінювання знань в процесі прослуховування музичних творів

Під час колективної сприймальної діяльності найбільш ефективним є використання наочності у вигляді карток із різними позначеннями. Це дає можливість учителеві пересвідчитись в наявності активної внутрішньої інтелектуально-слухової роботи кожного учня зокрема. Під час визначення тембрів зображення на картках можуть бути у вигляді музичних інструментів, їх 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 їх відповідності звучанню музики. Характер та настрої твору для визначення є теж дуже індивідуальним,

саме з цієї причини узагальнення зображене на картках тут буде зовсім недоречним.

Варіантом контролю можуть бути правильні відповіді, які учні записуватимуть у зошитах. Такі письмові завдання, що заслуговують високої оцінки, повинні відзначатись вчителем усно або письмово, заохочуючи дітей до подальшого самовдосконалення відповідним оцінюванням.

З метою поглиблення історичної орієнтації та збагачення асоціацій дітей слід заохочувати до збирання листівок, на яких зображено міста, де жили і працювали відомі композитори, старовинні музичні інструменти, художні зображення близькі за змістом до знайомих музичних творів.

Можна започаткувати запис назв прослуханих творів, кількість відвіданих концертів та їх 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 та місце сприймання (слухання) музики на уроці

Враховуючи те, що слухання дуже часто пов'язане на уроці із співочою діяльністю, його можна запропонувати після співу або вправ для читання та записування нот. Воно може освіжити уяву, фантазію дітей, і саме така дія на дитячий організм повинна стати метою учителя. У випадку, коли урок присвячено урочистій події, то слухання, безумовно, повинно включати відповідну для цього музику або навіть музичний блок, у якому підкреслюється святковий настрій. На такому уроці про визначення понять не йтиме мова, адже для цього буде можливість на наступних уроках. У такому разі спонтанне сприймання повинно стати основою для створення святкового настрою учнів.

Слухати музику слід регулярно, виховуючи таким чином готовність до сприймання. Причому, повторне прослуховування є теж необхідним — воно допомагає націлювати увагу дітей на нові особливості та важливі складові музичного твору.

Методи розвитку сприймальної діяльності

У старших класах методи розвитку слухання музики є ширшими, особливо тоді, коли вони певної мірою продовжують роботу розпочату в молодших класах. У початковому періоді навчання велику увагу було приділено розвитку тембрального слуху та вмінню визначати характер музики. У старших класах, де музичний матеріал ускладнюється, він вимагає використовувати різноманітні методи опрацювання. Надалі принцип наступності у навчанні повинен бути дотриманим і ознайомлення з новим музичним матеріалом може відбуватись синтетичним чи аналітичним шляхом.

Якщо твір на уроці звучатиме не більше 3-5 хвилин, його для початку слід прослухати в цілому, активно підтримуючи виникнення індивідуальних емоцій, вражень та уявлень (естетичного задоволення). Але не менш необхідно

скерувати увагу на сприймання у відповідному напрямку. Аналіз музичного твору може розпочатися з добре продуманого запитання, після якого твір прослуховується в цілому. А після виникнення певних спостережень, особливих поглядів, для узагальнення твір прослуховується повторно. Саме так на рівні відчуттів відбувається синтетичне прослуховування, під час якого виділяються окремі частини твору, які аналізуються способом розумово (інтелектуально)-синтетичної обробки.

Завдяки методу аналітичного ознайомлення з музичним матеріалом та ефективному використанню часу, відведеного на прослуховування, увага дітей повертається до таких особливостей музичного твору: ритмічні та мелодичні мотиви, тембри, інструментальне забезпечення, динамічні ефекти, цікаві мелодичні та гармонічні звороти, їх вплив на музичну форму твору. Це служить кращому розумінню змісту та образності музики.

Що саме стане об'єктом уваги, залежить від особливостей музичного твору. Якщо це ритмічний або мелодичний мотив, його слід проілюструвати у запису та виконати вокально. Інші складові музики (тембр, динаміка, гармонія) можуть бути виділені лише аудитивно (за слухом). Окремі уривки твору можуть бути показані способом припинення звучання в певному визначеному місці твору. Після цього твір повинен прозвучати в цілому без інструкцій, що скерує увагу на аналіз музичного розвитку та свідоме сприймання. Прослуховування в цілому повинно дати учням глибоке розуміння твору та інтелектуальне задоволення як наслідок сприймання.

Використовуючи вищеописаний 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 запису. Певний мотив при цьому повторюється з метою 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 вимагає вищого рівня розвитку музичних здібностей, вмій та навичок.

Якщо вимоги збігаються із запропонованими труднощами, на основі запису може відбутись вивчення мотиву у формі читання, озвучення та вправлення 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 більш доречним, визначити нелегко, але цей висновок можна зробити на основі аналізу музичного матеріалу та рівня 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 аудитивного ознайомлення. Слід відзначити, що слухання музики на уроці є активним лише у разі виділення вчителем у процесі аналізу предмету зосередження уваги учнів. Це конкретні за об'ємом складові, точно визначений "музичний об'єкт", який запропонований увазі дітей. 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 із початкової школи, частинки великих творів відновлюються у пам'яті і залишається їх ввести у цілісний розвиток всього 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.

Не менш важливим є формування історичної обізнаності учнів, яке можна здійснювати двома шляхами:

1. Музичний матеріал у старших класах об'єднується за стилевими ознаками. При будь-якій можливості вчителю необхідно звертати увагу учнів на історичні відомості, умови, в яких створювалися музичні твори. Новий матеріал повинен в уяві дітей пов'язуватись із суспільно історичним розвитком та характерними для того часу особливостями музичного мистецтва.

2. З іншого боку, необхідно врахувати особливості розвитку окремих стилів, жанрів, форм музичного мистецтва. Наприклад, танці, марші та їхні різновиди, які стануть переконливим матеріалом для порівняння подібних та відмінних особливостей цих жанрів.

Кожен учень, який з часом покине стіни школи, повинен мати певний слуховий досвід, підкріплений обізнаністю, і що ще більш важливо — 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 однією з найскладніших. Вона вимагає 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. Все це вимагає повної віддачі фізичних і духовних сил, відповідної професійної підготовки та природних здібностей. Для досягнення бажаного звучання на концерті, від якого повинно залишитися незабутнє враження спільної творчості та успіху перед слухачами, що без сумніву примножує результативність уроків музики, слід врахувати декілька суттєвих методичних порад.

Організація хору

Насамперед дітей, що співатимуть у хорі, слід відібрати таким чином, щоб у всіх партіях були учні з різних класів. Такий підхід дозволить і на уроці музики співати уривки з хорових творів, вивчених на репетиціях хорового колективу. Приблизний розподіл учнів за голосами при кількості 60 осіб може виглядати так: сопрано — 23, меццо-сопрано — 14, альт — 23. По можливості, в кожній партії повинні бути хлопці, особливо в сопрановій (дисканти), для забезпечення

дзвінкості звучання. В меццо-сопранову партію повинні потрапити учні, які співають інтонаційно найбільш чисто 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 повинен бути добре провітреним як до, так і в поміжрепетиційний час.

Вимоги до хорового навчального музичного репертуару

Роботу доцільно починати зі співу простих одноголосних народних пісень, продовжуючи виконанням двоголосних канонів. Партію меццо при необхідності ділять, залежно від того, яка партія вимагає підсилення. Після цього опрацьовуються нескладні двоголосні народні та авторські пісні. Причому, на початкових етапах це відбувається обов'язково без супроводу, щоб темперований інструмент не шкодив чистоті звучання.

Двоголосні твори згодом ускладнюються та починається вивчення триголосних. Складні хорові композиції З.Кодая, Б.Бартока співають лише хорові колективи, що мають багаторічний досвід роботи.

Великої обачності вимагає вибір учнів, що 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 та примножується бажання брати участь у наступних концертних програмах. Про можливість колективу подолати труднощі обраного музичного репертуару слід подумати під час попереднього його вивчення. Може статись так, що під час опрацювання на репетиціях, з'ясується невідповідність та непосильність твору для учасників хорового колективу. В такому разі твір та його засвоєння відкладуть на пізніший термін, щоб не отримати в результаті роботи продукцію "низького ґатунку", витративши на опрацювання багато дорогоцінного часу. Вчителеві слід пам'ятати, що участь в хоровому колективі повинна принести учням якнайбільшу кількість музичних вражень, які, в свою чергу, залишать глибокий, яскравий відбиток в їх свідомості.

Виконання гімну

Хор-початківець може виконувати гімн лише в одноголосному варіанті. Програмою його вивчення на уроках передбачено лише у 4 класі, до того мелодію та слова слід час від часу повторювати, виправляючи дикцію та 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 планується виконати як заключний номер програми, то їх вивчення може бути частиною уроку, а на репетиціях молодші учасники хору при необхідності співатимуть їх разом із досвідченішими старшими учнями-

хористами за слухом. Ефективним варіантом засвоєння є багаторазове прослуховування твору в запису, при якому учні мимоволі засвоюють мелодію, ритм та текст хорового твору.

Дуже ефективним у виховному плані 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. У першу чергу це повинні бути вправи для розвитку вміння правильно дихати під час співочої діяльності. Вдих повинен забезпечити повне заповнення легень повітрям, насамперед їх нижньої частини, а згодом і верхньої. Для цього дітей слід навчити правильному функціонуванню відповідних м'язів. На думку методистів, регулярне вправляння повинно призвести до автоматизації таких дій. Правильним вважається дихання, яке відбувається через ніс та ротову порожнину. Повітря вдихається за допомогою діафрагми та нижніх ребер, за рахунок їх розширення. Таким чином легені заповнюються повітрям в напрямку знизу догори. Поклавши руки на пояс, кожен з учасників може відчутти цей процес у власному організмі. Часто дихання відбувається не зовсім правильно через невідповідні рухи плечей, ключиць та верхньої частини грудей. Повітря не потрапляє в нижню частину грудей (легень), робота діафрагми є не досить пружною. Внаслідок цього повітря вдихається лише на третину від можливого та необхідного. Важливим є також вправляння, яке дозволяє поступово збільшувати час на вдих та видих. Така вправа виконується з вимовою звука "С", а згодом й інших звуків (від світліших до темніших у звучанні): мі-ме-ма-мо-ме-ма. Лише правильне дихання у поєднанні із відповідною співочою поставою можуть забезпечити грамотний спів та розвиток голосу.

Співоча постава за партою вимагає вертикального положення тулуба, не дуже напруженого, руки при цьому повинні бути у зручному положенні. Голова тримається рівно як продовження хребта. Під час вдиху та видиху дітей слід застерігати від напруження, занадто глибокого дихання, яке може призвести до небажаних результатів у ще не сформованому організмі. Дуже важливим є також спокійний стан плечей та 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 необхідно навчити правильно відкривати рота, особисто ілюструючи це. М'язи при цьому повинні бути м'якими і ненапруженими, язик не повинен робити ніяких самостійних рухів. Для вправляння цього найбільш зручним є склад "МА". Вправу слід відтворювати також із закритим ротом — "морморандо" (зуби при цьому не повинні змикатись). Розкритим ротом озвучується голосний "О", хоча його треба розкривати трохи менше, ніж на звук "А". Найбільш темною вважається голосна "У", при вимові якої рот найбільше стиснутий. Часто при співі зустрічається звук "Е", який є небезпека заспівати дуже "відкрито". Положення язика повинно бути не дуже напруженим. Голосний "І" слід озвучувати відкритими, "оголеними"

зубами та прикритим ротом, при цьому язик повинен торкатися нижнього ряду зубів, губи вільні, адже їх напруження може зашкодити невимушеному звучанню.

Вимова приголосних відрізняється від голосних тим, що на шляху повітря утворюється перешкода. Приголосні, які звучать при допомозі голосових зв'язок, є дзвінками, решта ж вважається глухими:

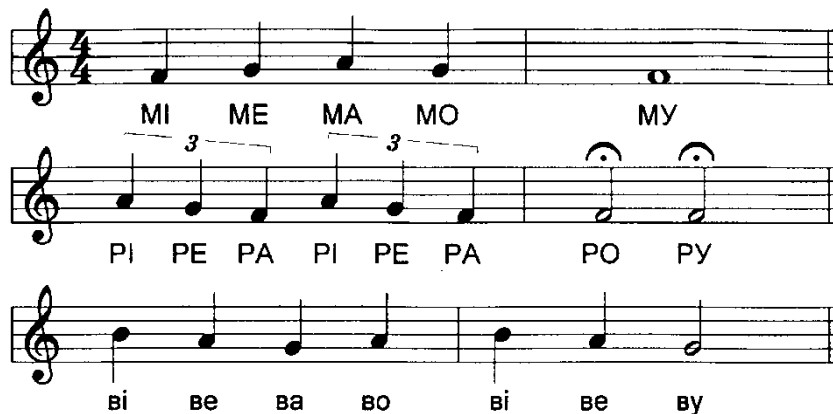
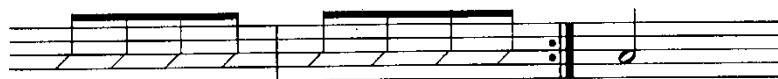
Дзвінки: б, в, д, з, ж.

Глухі: п, ф, т, к, с, ц, ч.

З позиції звукоутворення дзвінки приголосні зручніші для співу (особливо — м, н, в, з). Тому на початкових етапах навчання вони частіше використовуються для вправлення у правильному звукоутворенні. Розпочинати таку роботу слід із звука середньої висоти:



и, співати їх слід правильно



мелодій, сольмізуючи

їх



на
зв'
тр

вати за півтонами в
діляти вирівнюванню
инаючи спів з довгої

або

VE VI VE VI VE VI VE VI VO
ZE ZI ZE ZI ZE ZI ZE ZI ZO

звук на декількох щаблях

йО — ВІ — ЗО — ЗО — ВІ — йО

Якщо досі більше уваги приділялося вокалізації щаблів та правильній артикуляції, то наступний період повинен стати часом вправлення, поєднуючи склади у слова, слова у речення. Матеріалом для закріплення цих навичок можуть бути уривки народних пісень із текстом, авторські пісні (їх частинки) та епізоди інструментальних творів. Єдиним застереженням при цьому є не використовувати дуже часто з дидактичною метою уривки музичних шедеврів, залишаючи можливість отримати від їх звучання естетичне задоволення, а не перетворювати їх у сухий навчальний матеріал.

Уривки великих творів, які несуть у собі певні труднощі, теж можуть бути виділені у вигляді вправи. Таку роботу слід проводити не тільки під час розвитку вокальних даних, а й під час інших видів діяльності. В той же час учитель повинен контролювати якість інтонування, не допускаючи фальшивого звучання, адже це може перетворитися у погану звичку, суттєво знижуючи якість виконання хороших творів.

Чистота інтонування залежить як від внутрішніх, так і від зовнішніх чинників. Найважливішими серед них є акустичні впливи. Звучанню досвідченого хору може зашкодити те, що учасники хорової партії не чути будуть звучання інших голосів. Негативно діє на співочу діяльність гаряче повітря погано провітреного 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. Вчителів з цього приводу слід врахувати:

- Якій події присвячено концерт?
- Скільки часу залишилося на підготовку до концерту?
- Який склад хору може виступити (це залежить від об'єму приміщення, сцени)?
- Яким є зміст та рівень музично-естетичних потреб аудиторії?
- Якою є відстань між хором та слухачами під час виступу?
- Наявність фортепіано, місце його розміщення. Чи бачитиме хормейстер акомпаніатора на сцені?

Важливо врахувати ще й таке:

- Чи є можливість провести репетицію на місці виступу?

— Чи наявні “станки” для хору, підставка для диригента?

— Чи є необхідність переходити перед виступом через холодний коридор у двір, чи довго доведеться очікувати виступу (цих обставин слід при можливості уникати)?

Вчитель-хормейстер повинен знати, що важливим є те, які за рівнем музичного розвитку учні стоять у хорі поряд один із одним. Крайніми в голосових партіях краще ставити учнів з більш розвинутими вокальними та слуховими можливостями. Біля слабших стоятимуть сильніші, поряд з дівчатами хлопці, біля спокійних рухливіші і навпаки. Не слід забувати і про ріст учнів, який не повинен сильно відрізнятись в тих, що стоять поряд. Перед виступом бажано вивчити акустичні можливості залу. Якщо зал поглинає звучання, то кращим місцем для хору буде зовнішня частина сцени. Слід врахувати, що учасники під час виступу повинні добре бачити диригента. Розміщення хористів на сцені не може бути ні дуже тісним, ні занадто широким. За відсутності “станків” для розміщення хору, учасників слід розставити півколом, що дасть можливість чути і бачити один одного навіть, якщо кількість хористів сягатиме 50-60 осіб.

Діти повинні знати, що під час виступу їх увага повинна бути прикута до рухів та міміки диригента, а не до присутніх у залі, що може негативно вплинути на загальний ансамбль та якість звучання в цілому. Складнішим є, безумовно, виконання творів без супроводу. Під час виступу також необхідно витримати для відпочинку та настроювання на характер наступного твору паузу, в цей час може прозвучати оголошення нового хорового твору.

Все вищеописане належить до зовнішніх факторів, що діють на інтонування та якість виступу хорового колективу. Але без урахування внутрішніх чинників вони не можуть гарантувати повного успіху.

У першу чергу це якісний склад хору, а також обрання ефективної методики вокально-хорової роботи керівником колективу. Ці фактори не можливо розділити, враховуючи що особистість та 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 досягнення в першу чергу чистого інтонування, дає можливість з часом ускладнювати репертуар, готуючи дітей до подолання труднощів через відповідні вправлення.

Чисте інтонування та методи його досягнення

Чистота інтонування залежить від виникнення взаємозв'язку між вмінням співати гуртом та одноголосно. Одноголосний спів є першим етапом розвитку цього вміння, яке приводить до чистого інтонування. Без досягнення при співі чистого унісону (на початкових етапах це спів на одному звуці) про грамотний спів, вокальну культуру не може бути й мови. Для початку обирають за мету вирівнювання звучання кожного окремого звука (інтервал — чиста прима).

Досвід показує, що рух мелодії краще підтримує інтонацію унісонного звучання, тобто вирівнювати звучання легше при умові повторюваності звуку

дрібнішими тривалостями. Наступним етапом буде одноголосне виконання низхідної малої терції в різних варіантах.

Практично спостереження дозволяє дійти висновку, що при співі у пощаблевому русі чи у стрибку догори якась протидія гальмує подолання цієї відстані. Рух вниз пов'язаний якраз із зворотним ефектом, при цьому нижній звук може прозвучати нижче необхідної висоти, ніби провалитися. Ці тенденції при співі отримали назву гравітації, при якій все, що співаємо догори, має рух назустріч гравітації, все, що вниз, відповідає напрямку її дії. Саме ці явища і перешкоджають на початковому етапі заспівати точно на визначеній висоті, а надалі роблять невпевненими спів звуків у напрямку 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 напрямку. Наприклад, у напрямку догори на темперовані співзвуччя діє гравітація більша, ніж у низхідному. Ширшими за темперовані співзвуччя вважаються 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 при співі та враховуючи вище описане пропонується позначати це явище в запису стрілками (ширші за темперовані — в напрямку догори, вужчі — в напрямку вниз):

ДО — СОЛЬ; ЛЯ — МІ.

У низхідному напрямку вужчі за темперовані інтервали не створюють труднощів під час їх інтонування, адже існує природна тенденція занижувати їх верхні звуки. Низхідний інтервал теж має властивість розширюватися, поглиблюючи звучання нижче необхідного, тому позначення стрілкою в низхідному напрямку не є обов'язковим.

Чисті прима та октава в системах акустики та температії однозначно “чисті”, темперованими вони просто не бувають.

Такі інтервали як чиста квінта та кварта дуже мало відрізняються за звучанням від свого темперованого варіанту. Чиста квінта дещо ширша, а чиста кварта вужча від темперованих варіантів. Саме з причини такої тонкої “чутливості” співзвуч їх слід дуже уважно інтонувати (квінту догори в протигравітаційному напрямку — дещо вище, а кварту вниз — дещо вужче):



Мінімальні відхилення в інтонуванні великих і малих інтервалів дуже суттєві. Це означає, що при співі слід враховувати необхідність їх уважного інтонування: малих з тенденцією до розширення, а великих — до звуження. Акустичний варіант в.3 є проблематичним, особливо при інтонуванні вниз:

Під час інтонування слід протиставити природне звучання інтервалів зростаючій дії гравітації:

\uparrow \uparrow \uparrow \uparrow
 МІ — СОЛЬ; МІ — ДО; МІ' — ДО; МІ — СОЛЬ
 або

СОЛЬ — МІ; ДО — МІ; ДО' — МІ; СОЛЬ₁ — МІ

повинні залишатися без позначень стрілками і тільки у разі грубих інтонаційних похибок вимагатимуть окремих позначень та виправлень.

Якщо зробити певні висновки, то слід зазначити: верхні звуки малих інтервалів та нижні великих інтонуються із тенденцією до підвищення (розширення).

Під час інтонування стрибків у мелодії в різних напрямках можливим є вплив гравітації і це слід враховувати, визначаючи “критичні” інтервали, від яких залежить якість звучання таких співзвуч:

The image contains five musical staves in treble clef, each with a 4/4 time signature. The first four staves show various intervals with arrows pointing up or down to indicate pitch adjustments. The fifth staff shows a melodic line with a sharp key signature and a 2/4 time signature, also with arrows indicating adjustments.

одії, які в напрямку
співати безпосередньо

гься на 3 підвиди:

в зворотному напрямку

ть великі секунди:

iii

The image shows two musical staves in treble clef, each with a 4/4 time signature. The first staff has a sharp key signature and the second has a flat key signature. Both staves have arrows pointing up and down, and brackets underneath indicating specific intervals.

МІ — ЛЯ — СІ; ДО — ФА — СОЛЬ;

СОЛЬ₁ — ДО — РЕ; ЛЯ₁ — РЕ — МІ.

Підбиваючи підсумок, слід сказати, що великі співзвуччя секунди в мажорних та мінорних звукорядах, як правило, 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.

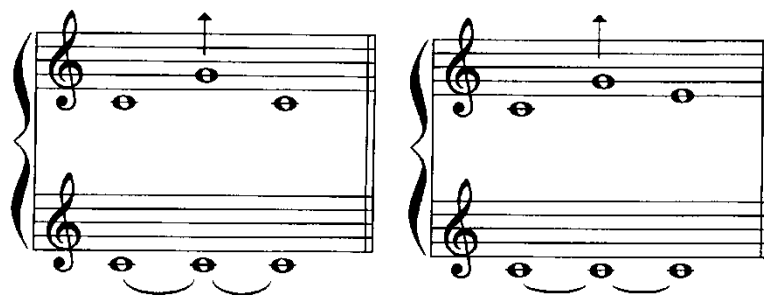
У низхідному напрямку інтонування секунди ЛЯ-СОЛЬ вимагає розширення, а в зворотному — відстань між щаблями стає дуже незначною. Слід зробити висновок, що звучання хору “з’їжджає” або знижується саме через неправильне інтонування секундових інтервалів у мелодії. Визначальною, без сумніву, для забезпечення чистого інтонування має бути висока позиція при співі II, V, VIII щаблів як в мінорному, так і в 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 слід дотримуватись, лише співаючи хорові твори із супроводом.

3.Кодай для послідовного розвитку вміння інтонувати та співати багатоголосно створив 107 двоголосних вправ “Співаймо чисто!”, в яких пропонує розпочати вправління з виконання (читання) невеличких за об’ємом та відстанню між щаблями вправ:

Вправа №3

Вправа №6



Насамперед слід переконатися у точному відтворенні першого звуку ДО. Доти, поки якість його звучання нас не задовольнить, подальший спів є недоречним. Саме такий підхід і буде запорукою правильного відтворення наступного інтервалу квінти. Квінту слід інтонувати трохи ширше

темперованого варіанту її звучання. Звичайно, верхній звук квінти СОЛЬ хочеться заспівати голосніше нижнього ДО, але слід пояснити учням, що його звучання повинно “злитись” із нижнім звуком і тому його виконання повинно відбуватись одним динамічним відтінком нижче (тихіше). Тим, хто співає нижній звук ДО, слід нагадати про необхідність не зменшувати динаміку звучання, адже нижній звук повинен залишитись основним, опорним для інтонування цього інтервалу. Ці ж застереження стосуються інтонування низхідної терції, яка вимагає зосередження уваги та точності.

Проблематичним може виявитись перехрещування голосів. Найбільш спрощеним варіантом такої вправи буде, коли довгий звук в одному з голосів витримується при співі, а в іншому голосі відбувається стрибок на певний інтервал. На початкових етапах вправляння може створити певні труднощі, тому велику терцію слід спочатку озвучити 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 звуку в іншому голосі, збираючись “перескочити” його. Таку вправу слід співати, повторюючи окремо кожен інтервал:

МІ _____
 ↑ ↑ ↑
 ДО СОЛЬ ДО СОЛЬ ДО

Наступний інтервал чистої октави у низхідному напрямку при інтонуванні важливо не “провалити”, в уяві повинно 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, яку треба співати вужче темперованого варіанту. Слід сказати, що у низхідному напрямку це зробити зовсім непросто:

ДО _____ ↑
 СОЛЬ₁

Вправа може бути виконана і в наступному варіанті:

МІ _____
 ↑ ↑ ↑
 МІ ДО СОЛЬ₁ ДО СОЛЬ₁

Співові октави догори та квінти вниз перешкоджає сопрановий витриманий звук МІ. Подолати цю трудність можна, лише чисто інтонуючи інтервали. Подібні труднощі закладені у вправах №22 та №23 З.Кодая:



Більш ускладненим варіантом є одночасне перехрещення голосів у співі. При цьому верхній голос стає на деякий час нижнім і навпаки. Тут є небезпека загубити впевненість, що вимагає певного часу для відновлення орієнтації в правильному звучанні:

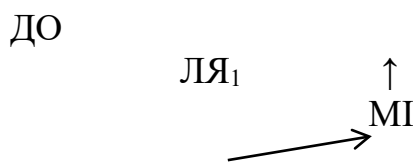
Вправа №61.

Для сопранового голосу критичним може бути звук ДО. Інтонування інтервалу м.б вимагає впевненості, коли в обох голосах звучатиме ч.8 верхній голос повинен співати тихіше!

Як уже зазначалося, інтування вузької великої секунди в низхідному напрямку може викликати труднощі (вправи №№32, 33 із збірника “Співаймо чисто!”). Вони дуже зручні для набуття впевненості при виконанні.

Два стрибки в сопрановій партії вимагають впевненості при інтуванні, а низхідна секунда (ЛЯ-СОЛЬ) вузького інтування, як і секунда між звуками МІ-РЕ.

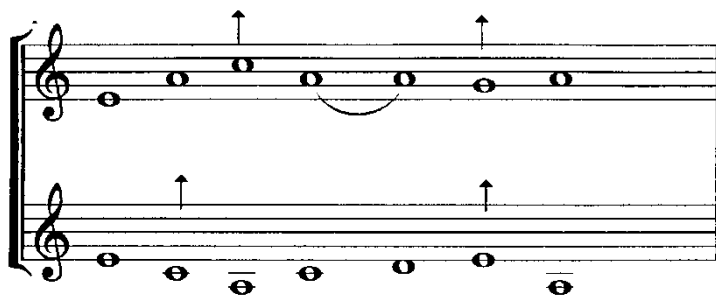
Хід мелодії в альтовому голосі по звуках ДО-ЛЯ-МІ повинен бути не дуже глибоким, при цьому слід утримувати рівновагу при інтуванні низхідної квати:



Інтервал м.3 (МІ-СОЛЬ) інтується широко. І якщо вправу попередньо проспівати за голоса

Вправа №63

Рух мелодії в соі
щоб положення ДС
приділити звукові ДС



вати рішучо,
увагу слід



Все вищеписане повинно бути розцінене як перші кроки у розвитку вміння інтувати. Але досвід, який з'являється внаслідок співу дидактичних вправ,

може бути корисним і при вирішенні більш складних інтонаційних проблем та завдань. Дуже важливою умовою досягнення позитивних результатів у цій роботі є тихий спів та вміння прислухатись до іншого голосу, що звучить паралельно!

4.4. ДИДАКТИЧНІ ТА ПУБЛІЦИСТИЧНІ ПРАЦІ З.КОДАЯ

Перелік (статей та літературної спадщини, виступів)

З. Кодая з проблем музичного виховання.

**(за двохранною збіркою статей, рецензій, виступів З. Кодая
“Viszatekintes” (“Погляд в минуле”))**

видавництво “Zzenemukiado vallalat”, 1964р., упорядник Ференц Боніш).

1940 р. Музика в дитячому садку

Madyar Zenei Zsemle, Budapest

Музика в дитячому садку (виступ по радіо)

1941 р. Кодай в дитячому садку (виступ)

1943р. Про угорськість нашої дитячої пісні

1945р. Загальне музичне виховання

Станьмо угорцями і в музиці

Угорське музичне виховання

1946 р. Виступ на святкуванні початку 1946/47 навчального року у вищій школі
музичного мистецтва

1947 р. Про сьогоднішні завдання угорської школи

Загальнонаціональне значення робочих хорів

Столітній план

1950 р. До молоді що любить музику

Виступ до дня дітей

1951 р. Дитячі ігри (вступ до Corpus Musical Popularis Huagarica It)

1952 р. Музика на відкритті виставки радянської музикознавчої літератури
Угорсько-радянські зв'язки в музиці.

1954 р. Про реформи нашої музичної освіти

Методика читання та запису музики (передмова до книги Е.Сені)

1956 р. Дядьки, керуючі освітою! Дозвольте співати дітям!

1957 р. Виховання публіки (слухачів)

1960 р. Пісні маленьких людей

1961р. Уточнення до нової навчальної програми (плану)
та декілька слів про навчальний план

1962 р. Відкритий лист до міністра фінансів.

Дидактичні праці З. Кодая

1937 р Вісінія Hungarica (I зошит)

1940 р. Співаймо чисто!

1941 р. 15 двоголосних вправ для співу.

1941 р. 333 вправи для читання нот.

1943 р. Шкільна збірка пісень I-II тт.

1943-1945р. «So-mi» - підручник з музики для шкіл I-VII

1945 р. П'ятищаблева музика II, IV зошити

1947 р. П'ятищаблева музика I ч.- Угорська народна пісня, IIч. – 100 маленьких маршів, IIIч. – 100 марійських мелодій

1954 р. 55 Двоголосних вправ для співу

1954 р. 33 Двоголосні вправи

1954 р. 44 Двоголосні вправи для співу

1954 р. Tricinia, 23 триголосних вокальних вправ.

1958 р. Книга для співу (1 клас)

1960 р. Пісні маленьких людей

1965 р. 22 Двоголосні вправи

1968 р. 77 Двоголосні вправи

4.5. Основні напрями дошкільного виховання

Цей розділ слід, на думку автора, розпочати з цитати З. Кодая з його виступу до дня дітей у 1951 році :

«На поставлене переді мною питання, коли слід 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 слід розпочати за 9 місяців до народження не дитини, а її матері».

Кодай вважав, що початкові музичні враження найбільше ґрунтовні. Те, що дитина засвоїть до шести років, неможливо змінити в її психіці пізніше. З цього висновок, що в школі розпочинати вже пізно. Велику кількість вражень дитина отримує в дошкільному віці, і якщо ці враження негативні, то музичний розвиток може бути спотворений на все життя.

Тому Кодай робить висновок, що музичне заняття в дитячому садочку – це не просто малозначна проблема, її слід розглядати як один із чинників відбудови країни.

Завданнями угорського дошкільного виховання ним визначено так :

- збудити інтерес до музики, формувати музичні смаки та 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 та усвідомленої поведінки.

Угорські дитячі пісні та пісні-ігри складають основну частину репертуару, що використовується в 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 при мовленні. Для угорських дитячих пісень характерним є повторення мотиву на одній висоті, для інших народів – секвенційне повторення мотивів, ритмічна основа складається з чергування четвертих тривалостей та парних вісімок у 2 частковому розмірі. Використання у дитячому садку мелодій із без полутонової пентатоніки, адже півтони інтонуються важче. Діапазон цих зразків сягає інтервалу сексти. Через дрібні структури дитина поступово вводиться у більші художні форми, світ професійної музики.

В 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 напрямку;

- вибираючи пару діти кружляють, перед тим, а 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.

70 % пісень мають бути з рухами, а 30 % до свят та до відповідної пори року.

Слухання музики – це початковий етап розвитку музичного смаку. Музичний матеріал повинен відповідати порі року, меті музичних занять та настрою дітей. Музику краще ілюструвати в живому виконанні, підкреслюючи її характер мімікою, жестами.

До принципів музичного виховання дошкільнят в Угорщині відносять наступне :

- співати треба більше, ще й поза музичними заняттями;
- співати чисто;
- співати виразно в характері, чітко вимовляти слова;
- результатом повинні стати виразний спів, любов до співу, вміння імпровізувати.

Навчити розуміти закономірності музики – це вже завдання школи, саме на основі музичної сприйнятливості, творчої активності, знання пісень та вміння координувати спів з рухами.

Усвідомлення ритму в піснях, поспівках відбуваються лише після того, як діти впевнено почнуть відчувати рівномірну пульсацію та передавати її рухами (оплесками, простукуванням). Паузи слід показувати відмінними рухами від тривалостей. Роботу по визначенню пісні за її ритмом проводять у такій послідовності :

- обирається музичний матеріал з характерним ритмом;
- відтворюємо його з ігровими рухами;
- проплескуючи ритм;
- співаємо визначену пісню, підкреслюємо виділяючи ритм.

Розвиток звуковисотного слуху починається з сприйняття високих та низьких звуків :

- дітям пропонується виконання поспівок на різній висоті, гра на інструменті в різних регістрах;
- діти показують підніманням чи опускаючи руки висотність. Напрямок руху мелодії, інтервал між висотою виконання при цьому не повинен перевищувати терції, кварта. 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, але і під час вільних ігор, в спокійних обставинах при наявності інтересу дітей. Слухати діти можуть уважно не більше 2-3 хвилин, слід увагу дітей звернути на жанр (марш, колискова), але без зайвих уточнень та нав'язування конкретних образних уявлень.

Дитина дошкільного віку дуже сприйнятлива до прекрасного та бажає отримати знання. Від виховання залежить чи буде дитина самостійно згодом, в дорослому віці займатись музикою та любити її. Як говорить З. Кодай : « Культуру неможливо успадкувати. Культура пращурів скоро вмирає, якщо кожне нове покоління не стане її знов і знов відроджувати. Ми володієм 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 ».

Кодай вважав, що найбільш ґрунтовні знання та враження дитина засвоює до шести років і це вже не можливо змінити в її психіці пізніше. З цього випливає, що у школі розпочинати вже пізно. І якщо ці враження переважно негативні, то музичний розвиток дитини може бути спотвореним на все життя.

«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» проголошував З. Кодай у 1951 році у виступі до дня дітей.

4.6. Адаптація угорської концепції в українських школах

На Русі, поряд з іншими предметами, здавна навчали і співу. Про це залишилися згадки в пам'ятках писемності і давньоруських билинах. У XIV-XV століттях створено самобутню вокально-хорову школу на національній основі. Система навчання спиралась на ладо-інтонаційну (відносну) основу. Прийоми та описання навчання співу в школах Київської Русі відсутні, але є можливість аналізу музичних пам'яток, які показують, що навчання музичній грамоті проходило на основі знаменної нотації досить важкої для запису і читання.

Отже, навчання співу в стародавній Русі ґрунтувалось на відносній сольмізації, з опорою на лад та взаємовідносини щаблів у ньому.

Д.Бортнянський відзначав недоліки абсолютної лінійної системи та пропонував глибше вивчити крюкову систему і запозичити деякі елементи для нової системи. Слід відзначити, що крюкова відносна система проіснувала понад сім століть і є багатою спадщиною вітчизняної музичної педагогіки. Відомо, що в 17 столітті існувала і буквенна система, яка мала спростити запис, який відбувався на ладо-ступеневій основі. В братських школах, як і у всіх інших в

Давній Русі, хоровий спів в основному був акапельним і будувався на ладо-щаблевій основі. Всі партії записувались у цефатному ключі, а потім в ключі «ДО» без ключових знаків.

Микола Павлович Дилецький (~1630 - 1690pp.) був автором першого в Росії музичного-теоретичного трактату «Муסיкийская граматика пения». У ній автор пише, що вся музика складається з 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 дає церковній гексахордовій системі буквенні позначення для визначення абсолютної висоти звуків на інструменті і в запису, а також для співу. В основі співу в Дилецького лежала не октавна система, а гексахорд (семи тонова система) з двох тетрахордів з півтоном посередині.

На початку 20 століття П.П.Мироносицький в хоровому навчанні використовує англійський метод «Тонік-СОЛЬФА» або метод рухомого ДО. Щаблі гама позначались складами та отримували словесні характеристики: «Ля – так як Фа має устремління вниз. Звук Соль є для Ля підтримкою». Для більшої наочності використовують і ручні знаки, показ тривалостей пальцями рук. Але абсолютні назви вводились пізно, особливо це відчувалось в інструментальному вихованні. Головною причиною невдач у використанні різних варіантів відносної сольмізації були:

- 1) перехід навчання на ґрунт абсолютної нотації (відсутність єдиної системи);
- 2) невміння використовувати відносність в інструментальному навчанні;
- 3) використання відносного методу приводило до відриву масового музичного виховання та навчання від професійного.

Як пише В.Ковалів у праці «Методика музичного виховання на релятивній основі»: «Зростання світської музичної культури характеризується новими формами музикування. Якщо до другої половини 18 століття 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 суперечить співочим законам розвитку. Як модне захоплення вищого світу, інструментальна музика витісняє вокально-хоровий спів». У приватних школах іноземні педагоги-музиканти користувались підручниками та методичними прийомами поширеними в інструментальному музичному вихованні на Заході. Музична освіта стає недоступною широким колам населення, вона більш індивідуалізована та вимагає використання прийомів індивідуального інструментального навчання. Ці прийоми поступово переходили і на вокально-хорові форми роботи, витісняючи вітчизняний

ефективний метод масового музичного виховання, що склався протягом століть.

XX століття, а саме, після 1964 року, коли в Будапешті відбулась Міжнародна конференція ISME (International Society of music Education) з музичного виховання було узагальнено результати роботи за «методом Кодая», все більше музикантів-педагогів почало відвідувати Угорщину з метою отримати необхідні знання та інформацію про суть, зміст і форми музично-виховної роботи, яка у всьому світі отримала визнання та активно адаптовувалась на ґрунті національних музичних культур.

Першими зацікавились ефективними методами педагога Японії, в США починає свою діяльність інститут Кодая, Прибалтійські республіки, Росія, Білорусія, Вірменія, Молдова – активно вивчають та використовують елементи угорської концепції.

В Україні першим вивчив та використовував прийоми та методи концепції Заслужений Вчитель України З.З.Жофчак, який за підтримки Міністерства освіти створив авторську програму поглибленого вивчення «Музики», цілий ряд методичних праць та очолив середню загальноосвітню школу №2 в м. Ужгороді, яка стала науково-методичною базою для розповсюдження досвіду роботи по всій країні.

На Львівщині в м. Стебник у 80-роках XX ст. спеціально збудовано школу №11 з поглибленим вивченням «Музики», музичну «кафедру» якої очолила відома в регіоні та в Україні випускниця Львівського музично-педагогічного училища ім. Ф.Колесси, а згодом Дрогобицького педагогічного інституту ім.І.Франка – вчитель-методист Л.М.Білас.

Успішна робота цих двох вище згаданих загальних навчальних закладів дала змогу проводити цілий ряд методичних конференцій, в процесі роботи яких вчителі-новатори передали свої знання більш широкому колу педагогів-музикантів. Високі результати, що стосувались розвитку всіх видів музичного слуху (уроки проводились тричі в тиждень до 10 класу) дали змогу організувати на належному рівні роботу художніх колективів - хорів, ансамблів, оркестрів, оперних студій тощо. Наукове обґрунтування можливості адаптації принципів та методів угорської музично-педагогічної концепції було висвітлено у дисертаційному дослідженні Тайнель Е.З. у 1993 році. Цілий ряд публікації якої розкрили доцільність, етапність та національно-пісенну основу такої адаптації.

Розуміючи складність високої мети, сучасний вчитель музики повинен усвідомлювати необхідність пошуку найоптимальніших шляхів виходу з труднощів та проблем сьогодення. Такий вихід можна знайти у самозбагаченні

знань, вдосконаленні педагогічної майстерності за рахунок оволодіння теорією та практикою музичного виховання світового рівня, сучасної педагогічної науки та передової педагогічної практики.

Загальновідомим є те, що Золтан Кодай значну частину своєї титанічної за об'ємом роботи присвятив проблемам музичного виховання народу, створення та побудові концепції угорської культури.

Головними завданнями його концепції були:

1. Установити рівновагу між спеціальною музичною освітою та вихованням публіки.
2. Надати можливість отримати основи музичної освіченості до 14-річного віку кожному школяреві.

Шлях до цього, на його думку, - через використання співу як основного виду активної музичної діяльності з обов'язковою умовою використання високохудожнього народнопісенного матеріалу на основі відносного методу сольмізації.

Кодай багаторазово повторював, що музику слід обов'язково вивчати тому, що цей предмет є одним із центральних у педагогіці. За результатами щоденного навчання музиці у школах із поглибленим вивченням предмету було зроблено висновки про те, що музика впливає не тільки на естетичне виховання, а й на формування світогляду та фізичний розвиток дітей. Відзначимо, що діти з розвинутим музичним слухом краще оволодівають математикою. Засвоєні музично-теоретичні поняття успішно розвивають дитяче логічне мислення, пам'ять та ще цілий ряд інших здібностей (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 внаслідок поглибленого вивчення музики більш вимогливі до прекрасного у всіх видах діяльності, в поведінці, у побуті. Завдяки грамотному розвитку вокальних даних під час співочої діяльності в дітей краще працюють легені, раціональніше використовується організмом кисень.

Те, що більшу частину свого життя Кодай присвятив вирішенню загального музичного виховання, він пояснював так: «Я витратив багато часу, щоб створити хоріві 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».

1929 року 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 слід 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 мистецтві багато цинічно-брутального, він у 1923 році скерував свій народ до світла та сонця. В цей час у Європі вже співали досить часто його твори, на Батьківщині ж митця оточувала посередність. Кодай відтворив музичну культуру в рідній країні, розвінчав музичні авторитети та за допомогою народної пісні скерував дітей у розумне та гуманне царство музики!

У своїх починаннях Кодай не був самотнім: 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, адже 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» - він зміг опуститись до їх рівня. Як писав Золтан Кодай: «Хто хоче жити для народу, той повинен перетворитись у його часточку».

Золтан Кодай творив музику, що допомагає 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 до пройденого матеріалу:

1. Під керівництвом якого відомого музиканта-педагога створено угорську музично-педагогічну концепцію?
2. Які історичні умови створення угорської концепції?
3. Які принципи лягли в основу концепції?
4. Який метод запропоновано для ефективного розвитку музичних здібностей школярів авторами концепції?

5. Які складові відносного (релятивного) методу сольмізації ви знаєте?
6. Який вид музичної діяльності вважається найбільш важливим?
7. Який музичний репертуар лягає в основу початкової музичної освіти в Угорщині?
8. Коли відбувається перехід від відносного до абсолютного методу сольмізації?
9. Які щаблі та тривалості нот вивчаються у молодших класах загальної школи на уроках «Музики»?
10. Які Вам відомі 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, з якою метою вони створені?
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 повинно розпочинатись музичне виховання на думку З.Кодая?
 - а) з 3х років;
 - б) з 7ми років;
 - в) за 9 місяців до народження.
2. Яка з нижче вказаних праць належить З.Кодаю?
 - а) «Проліски»;
 - б) «333 вправи для читання з аркуша»;
 - в) «Молодоці».
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 приносить 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 є найпростішою?

- а) виконання ритмічного двоголосся;
- б) відтворення комбінованого багатоголосся;
- в) спів поспівки каноном.

6. До якого класу передбачається вивчення «Музики» в школах Угорщини?

- а) до 9го класу;
- б) до 8го класу;
- в) до 10го класу.

7. Скільки уроків в тиждень передбачено концепцію в класах з поглибленим вивченням «Музики»?

- а) один;
- б) п'ять;
- в) два;

8. Хто першим в Україні адаптував методи угорської концепції?

- а) Хлебнікова Л.О.;
- б) Жофчак З.З.;
- в) Назар Л.Й.;

9. Який ключ використовується на початковому етапі музичного виховання за відносним методом сольмізації в угорській школі?

- а) ключ *до*;
- б) ключ *соль*;
- в) басовий ключ.

10. Які щаблі засвоюються учнями в 1 класі :

- а) I, II, III;
- б) V, III, I;
- в) III, V, VI.

11. В якому класі вивчаються IV та VII щаблі ладу в угорській школі?

- а) другому;
- б) третьому;
- в) четвертому.

12. В якому столітті створено 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 «йю»

14. Яка форма розвитку чуття багатоголосся на думку З.Кодая?

- а) спів з ритмічним остінато;
- б) спів з ритмічним 2голосом;
- в) спів поспівки каноном.

15. На якому етапі навчання З.Кодай радить починати знайомство з сучасною музичною мовою?

- а) після ознайомлення з національним дитячим фольклором;
- б) після ознайомлення з класичними музичними творами;
- в) паралельно з вивченням національного дитячого фольклору.

16. Який з цих принципів лежить в основі угорської музично-педагогічної концепції?

- а) принцип «забігання вперед» та «повернення назад»;
- б) пісня, танець, марш – основні музичні жанри, які забезпечують єдність та зв'язок музики з життям;
- в) Спів – основний вид музичної діяльності..

Література

1. Антология венгерской поэзии. — М., 1952. — С.10.
2. Вейс П. Опыт применения наглядных пособий на уроках сольфеджио. Относительная сольмизация и советская педагогика. — Л.: Музыка, 1967. — 42с.
3. Вейс П. Абсолютная и относительная сольмизация. Автореферат канд. диссертации. — М., 1968.
4. Вейс П. Ступеньки в музыку. Пособие по сольфеджио. — М.: Советский композитор, 1980. — 199с.
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. — М.: Советский композитор, 1982.
7. Верещагіна А.Р., Жофчак З.З. Методика викладання музики в 1 класі. — К.: Музична Україна, 1987. С.3-11.
8. Верещагіна А.Р., Жофчак З.З. Учебный посібник. ЗО, ВІ, ЙО для 1 класу загальноосвітньої школи (за методом відносної сольмізації). — К.: Музична Україна, 1977. — 144с.
9. Живов Л. По системе Кодая / Советская музыка. — 1965. — №4.

10. Кланицай Т., Саудер Й., Саболчи В. Краткая история венгерской литературы. — Будапешт, 1964. — С.10-12.
11. Мартынов И.И. Золтан Кодай. — 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.: Советский 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. — 416с.
16. Музыкальное воспитание в школе. Сборник статей под редакцией А.Л.Островского. — Л. Музыка, 1975. — 246с.
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. Автореферат канд. диссертации. — М., 1988.
20. Саболчи Б. История венгерской музыки. — Будапешт, 1960. — С.83.
21. Збірки статей під редакцією Ю.Е.Юцевича, Л.О.Хлебнікової, О.Раві нова, Г.М.Падалки, А.Р.Верещагіної. Випуски 1-10. — К.: Музична Україна.
22. Тайнель Е.З. Музичне виховання за методом відносної сольмізації. — Дрогобич . : Коло , 2001 С.5-148.
23. Тайнель Е.З Публіцистична та дидактична спадщина Золтана Кодая. — Дрогобич : НВЦ «Каменяр» ДДПУ, 2003 С.9-70.
24. Тайнель Е.З. Теорія і практика загального музичного виховання за методом відносної сольмізації — 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). — К: Музична Україна, 1972.
26. Эссе Л. Жизнь Золтая Кодая в фотографиях и документах. — Будапешт: Корвина (перевод Марии Погань-Бертолон).
27. Эссе Л. Кодай Золтан день за днем. — М.: Музыка, 1980.
28. Dobszay László A népdal szerepe és helye a zenetánításban. 1969. 93-100 oldal.
29. Szönyi Erzsébet Kodály pedagógiája. Breuer János. Kodály — mérleg 1982, Gondolat, Budapest, 1982, 289-300 oldal.
30. Kodály Zoltán A “333 olvasógyakorlat” — hoz (1943). Bónis Ferenc, Visszatekintés, 1 kötet, Zeneműriadó vállalat, Budapest, 1982, 127-129 oldal.
31. Kodály Zoltán A zenei nevelők Santa Barbara — I konferenciája előtti nyilatkozat (1966) Visszatekintés, III kötet, Hátrahagyott írások, beszédek, nyilatkozatok, Zeneműkiadó, Budapest, Közreadta Bónis Ferenc, 1989, 192-196 oldal.



**КАРЛ ОРФ
(1895-1982)**

**видатний німецький композитор, педагог і культурно-
громадський діяч**

Розділ V

Музично-педагогічна система Карла Орфа (1893–1982).

Карл Орф - народився 10 липня 1895р. в 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 приймала велику участь у справах німецької армії. Полковий оркестр батька, по всій ймовірності, 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 роках Орф навчався у Мюнхенській музичній академії. З 1916 він працював капельмейстером в Мюнхенському камерному театрі. У 1917 році, під час Першої світової війни, він відправився на добровільну службу в армію в Перший Баварський Польовий Артилерійський полк.

В 1918 році його запросили на посаду капельмейстера в Національний Театр в Мангеймі під керівництвом Вільгельма Фуртвенглера, а потім він став працювати в Палацовому Театрі Великого Герцогства Дармштадта. У цей період виникають ранні твори композитора, проте вони вже пронизані духом творчого експериментаторства, прагненням об'єднати декілька різних мистецтв під егідою музики. Орф знаходить свій почерк не відразу, подібно багатьом молодим композиторам, він проходить через роки шукань і захоплень.

К. Орф з цікавістю вивчав класичну музику, молодому музиканту хотілося володіти знаннями всього попереднього періоду в музичній культурі, щоб знайти свій індивідуальний стиль.

З великим інтересом Орф вивчає інші мистецтва, композитор проявляє невичерпну допитливість буквально до всіх сторін сучасного йому мистецького життя. У колі його інтересів опиняються драматичні та оперні театри, різноликий музичний побут, старовинний баварський фольклор і національний інструментарій народів Азії і Африки.

У 1920 році Карл Орф одружився на Алісі Зольшер (Alice Solscher), через рік народилась його єдина дитина, донька Годелів, а в 1925 році він розлучився з Алісою.

У 1923 році він познайомився з Доротеей Гюнтер і в 1924 спільно з нею створив школу гімнастики, музики і танцю «Гюнтершуде» в Мюнхені. З 1925 року і до кінця свого життя Орф був главою відділення в цій школі, де працював з початківцями музикантами. Маючи постійний контакт з дітьми, він розробив свою теорію музичної освіти.

Потрібно відзначити, що Орф був єдиним з кількох німецьких композиторів під час нацистського режиму, хто відреагував на офіційний заклик написати нову музику для п'єси Шекспіра «Сон в літню ніч», після того як музика Фелікса Мендельсона була заборонена - інші відмовилися брати в цьому участь. Але знову ж таки, Орф працював над музикою для цієї п'єси в 1917 і 1927 роках, задовго до приходу нацистського уряду.

Справжній успіх і визнання принесла Орфу прем'єра сценічної кантати «Карміна Бурана» (1937), що стала згодом першою частиною триптиха «Тріумфи». В основу цього твору для хору, солістів, танцюристів і оркестру були

покладені вірші до пісні зі збірки побутової німецької лірики XIII ст. Починаючи з цієї кантати Кард Орф наполегливо розробляє новий синтетичний тип музично-сценічного дійства, що поєднує в собі елементи ораторії, опери та балету, драматичного театру і середньовічної містерії, вуличних карнавальних уявлень і італійської комедії масок. Саме так вирішені і наступні частини триптиха «Катулли карміну» (1942) і «Тріумф Афродіти» (1950-51).

Жанр сценічної кантати став етапом на шляху композитора до створення новаторських по своїй театральній формі і музичній мові опер «Луна» (за казками братів Грімм, 1937-38) і «Розумниця» (1941-42, сатира на диктаторський режим «третього рейху»).

Під час другої світової війни Орф, подібно до більшості німецьких художників, відійшов від участі в суспільному і культурному житті країни. Своєрідною реакцією на трагічні події війни стала опера «Бернауерін» (1943-45). До вершин музично-драматичного творчості композитора також належать: «Антигона» (1947-49), «Цар Едіп» (1957-59), «Прометей» (1963-65), що утворюють своєрідну античну трилогію, і «Містерія кінця часу» (1972). Останнім вигадуванням Орфа з'явилися «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 - все це було не тільки виявом художньо-естетичних тенденцій часу, рух «назад до предків» свідчить передусім про високогуманістичний ідеал композитора.

Своєю метою Орф вважав створення універсального театру, зрозумілого всім у всіх країнах. «Тому», - підкреслював 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 утворюють у своїй єдності «Театр Орфа» - самобутнє явище в музичній культурі XX ст. «Це тотальний театр», - писав Е. Дофлейн. - «У ньому особливим чином виражається єдність історії європейського театру - від греків, від драми бароко аж до опери новітнього часу» [16, с. 6].

До вирішення кожного твору Орф підходив зовсім своєрідно, не утруднюючи себе ні жанровими, ні стилістичними традиціями. Вражаюча творча свобода Орфа обумовлена насамперед масштабами його таланту і найвищим рівнем композиторської техніки. У музиці своїх творів композитор домагається граничної виразності, здавалося б, найпростішими засобами. І тільки пильне вивчення його партитур виявляє, як незвичайна, складна, вишукана і разом з тим досконаліша технологія цієї простоти.

Орф - один з найбільших майстрів сучасного оркестру. «Оркестр - сама звукова плоть, а не розфарбовування, здатна викликати натуралістичну або імпресіоністичну ілюзію. Під цими мазками пензлем немає олівцевого начерку» - так відзивався про оркестровці Орфа Келлер, австрійський музикознавець, педагог і композитор [30].

Музика Орфа ніколи не служить звуковим фоном. Вона сама - 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 в репертуар театрів багатьох країн Європи, Азії, Америки.

Орф відомий не тільки як композитор. Він зробив неоціненний внесок в область дитячого музичного виховання. Вже в молоді роки, в період заснування ним у Мюнхені школи гімнастики, музики і танцю, Орф був одержимий ідеєю створення педагогічної системи.

В основі її творчого методу - імпровізація, вільне музикування дітей у поєднанні з елементами пластики, хореографії, театру. «Ким би не став надалі дитина, - говорив Орф, - завдання педагогів виховувати в ньому творче начало, творче мислення. Щеплені бажання й уміння творити позначаються в будь-якій сфері майбутньої діяльності дитини» [13, с. 199].

Створений Орфом у 1962 році Інститут музичного виховання в Зальцбурзі став найбільшим інтернаціональним центром підготовки музичних вихователів для дошкільних установ та загальноосвітніх шкіл. Система Орфа поширилася у багатьох європейських країнах, у США, Латинській Америці, Канаді, Японії, в деяких країнах Африки.

Видатні заслуги Орфа у галузі музичного мистецтва здобули всесвітнє визнання. Він був обраний членом Баварської академії мистецтв (1950), академії Санта-Чечилія в Римі (1957) та інших авторитетних музичних організацій світу.

Не припиняє Орф і складати музику. У 1972 році з'являється «Містерія кінця часу». Останнім вигадуванням Орфа з'явилися «П'єси для читця, мовця хору і ударних» на вірші Б. Брехта (1975).

В останні роки життя (1975-1981) композитор був зайнятий підготовкою восьми томного видання матеріалів його власного архіву.

К. Орф помер 29 березня 1982 року.

Похований композитор у церкві, збудованій в стилі бароко, пивоварного бенедиктського монастиря Андекського абатства на півдні Мюнхена.

5.1. Історичні умови створення музично-педагогічної системи К. Орфа

Карл Орф вніс неоціненний вклад в область дитячого музичного виховання. Вже в молоді роки, в період заснування ним школи гімнастики, музики і танцю у Мюнхені, Орф був одержимий ідеєю створення музично-педагогічної системи. Музично-педагогічна система видатного німецького композитора і педагога Карла Орфа стала наслідком тривалої практичної роботи з дітьми.

Її основними елементами є імпровізація, вільне музикування дітей у поєднанні з елементами пластики, хореографії, театру.

Широка просвітницька діяльність організаторів і натхненників реформи шкільної музичного виховання - Лео Кестенберга, Ебехарда Пройснера, а також Фріца Йоді створили сприятливі умови для педагогічних "експериментів" Орфа, стала тим фундаментом, на якому поступово виростала будівля нової системи музичного виховання. Становлення якої, як складний процес, тривав близько 50 років і складався спочатку стихійно під впливом різних ідей.

Система музичного виховання Карла Орфа створена під впливом ідей таких мислителів і музичних діячів, як: Й. Песталоцці, який прагнув розвинути творчу уяву і самостійність мислення дітей; Г. Негелі – сучасника Песталоцці. Негелі

довів, що в основі музичного виховання є ритмічне виховання; Й. Гердера, який писав, що музика, слово і жест у їх взаємозв'язку відкривають новий шлях до художньої творчості; Є.-Ж. Далькроза, який створив систему музично-ритмічного виховання; Б.Бартока, який поглянув по-новому на фольклор, народні лади і ритми; П.Хіндемита, який основну увагу звертав на народні пісні. В системі Карла Орфа лежать народні німецькі пісні.

К. Орфу дісталася роль об'єднувача спільних ідей, які розвивалися паралельно іншими педагогами в різних країнах.

Система К. Орфа виникла на базі широких реформаторських перетворень в школі, які проводилися в Німеччині в роки Веймарської республіки. Проведена в той час шкільна реформа торкнулася і предметів естетичного циклу: музики, малювання та пластики, відкривши шляхи для творчої педагогіки.

Створення К. Орфом музично-педагогічної системи стало практичною реалізацією ідей гуманістичного виховання в області музики. Її загальногуманістична спрямованість дозволила поставити в центр творчий розвиток дитини, становлення особистості та утвердження її права на унікальність, підпорядкувавши цим завданням всі інші. Орф прагнув до створення для дитини умов, в яких досягаються реалізація та усвідомлення їх потреб у творчому самовираженні засобами елементарної музики.

Отже, результатом майже півстолітніх зусиль К. Орфа и його соратниці Г. Кеетман стала струнка система відродження и виховання природної музикальності людини, раціональні організаційні форми її реалізації, знайдені й удосконалені засоби втілення педагогічного задуму.

Перші спроби втілення системи Карла Орфа відносяться до 20-30 рр. ХХ ст. Він проводив різні дослідження у школах німецьких міст (зокрема у школах Зальцбурга і Мюнхена). Доротея Гюнтер, Лео Кестенберг, Гунільда Кеетман, Георг Вальдман і Вернер Томас називали дослідження 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 склало основу фундаментальних ідей Орфа. Композитор проаналізував глибоку історичну єдність світової музичної культури. І як результат – в основу системи лягли зразки фольклору багатьох країн Європи. Карл Орф побудував свою систему спираючись на ритми біологічного життя, голоси природи. Він вважав, що ритм, рухи тіла - це первинні, архаїчні елементи культури.

За час існування «орфівської педагогіки» (більше 80 років), вона перетворилась на справжню світову імперію зі своїм Інститутом в Зальцбурзі, навчально-методичними виданнями, семінарами та конференціями більш ніж в 40 країнах світу. Серед країн, в яких система Карла Орфа отримала заслужене визнання, слід назвати Німеччину, Англію, США, Швецію, Данію, Фінляндію, Португалію, Японію, Іспанію, Чехію, Корею, Австралію, Італію, Канаду, країни Південної Америки, Таїланд, Китай і інші.

Інститут Карла Орфа (Orff Institute) був відкритий в 1962 році спеціально для навчання педагогів принципам творчої музичної педагогіки. Довгий час у ньому працював і сам Карл Орф у співпраці зі своїми найближчими сподвижниками і колегами - Гунільд Кеетман і Вільгельмом Келлером.

Після смерті композитора був утворений Фонд Карла Орфа, який очолювала його дружина Лізелотта Орф. Фонд підтримує Інститут в Зальцбурзі і надає різноманітну допомогу педагогам різних країн у навчанні, спонсоруючи проведення семінарів.

5.2. Основні принципи музично-педагогічної системи К. Орфа

Ідеї К. Орфа полягають в тому, що в основі навчання лежить «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 одна з головних ідей музично-педагогічної системи К. Орфа. З нею нерозривно пов'язана й інша ідея - закласти міцний фундамент музикальності, під яким розуміється музично-ритмічне відчуття і музичний слух, що дають змогу переживати і розуміти музику та вільно в ній орієнтуватися і творити [15 с, 132].

Загалом прогресивними ідеями К. Орфа були:

- загальний музично-творчий розвиток;
- дитяча музична творчість як метод активного музичного розвитку і становлення творчої особистості;
- зв'язок дитячої музичної творчості з імпровізаторськими традиціями народного музикування.

Музично-педагогічна система К. Орфа інтегративна, вона базується на органічному взаємозв'язку музики, мови, руху, і сприяє найбільш природному творчому самовираженню людини. Вона представляє великий інтерес завдяки безсумнівних переваг, а саме:

- система легко сполучається з іншими методиками раннього розвитку дітей за рахунок своєї універсальності і економічності, крім цього висока можливість адаптації до різноманітних національних умов дозволяє використовувати кращі зразки народної культури;
- система враховує індивідуальні особливості дитини і дозволяє ефективно взаємодіяти дітям з різними здібностями, навичками і потребами;
- система закладає величезний потенціал для розвитку дітей раннього віку та їх подальшої творчої діяльності.

Суть системи К. Орфа полягає у вільному музичному розвитку, не скутому умовностями сприйняття і ставленням до музичного мистецтва. Пройшовши через 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 думки, що музичне виховання слід здійснювати на початковому етапі 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, заклички, колискові пісні, колядки, веснянки тощо.

Працюючи з дітьми К Орф радив слідувати наступним правилам:

1. Навчати дітей гри на простих музичних інструментах, що не вимагає великої праці і дає відчуття радості і успіху. З цією метою 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: можливості плескати, тупотіти, рухатися.

4. Приділення з перших же днів уваги до елементів диригування, з тією метою, 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 і стрункості рідної мови.

6. Осягнення учнями імпровізаційним шляхом значення інтонації та вибір найбільш точної для певного контексту.

7. Музикування у межах п'ятиступеневого звукоряду протягом, як мінімум, одного навчального року, а можливо і довше. Органічне відчуття учнів п'ятиступеневого звукоряду забезпечує м'яке входження в семиступеневий звукоряд.

Отже, підсумовуючи вище сказане, 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 контрольного-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 вилунувати на духовний світ дитини, сприяти гармонійному розвитку особистості, вихованню емоційної чутливості та музичних здібностей, засвоєнню музики як специфічної мови людського спілкування. К. Орф був переконаний, що виховання музичності неможливе поза музичним сприйманням, що навчання 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. Дістали практичне поширення 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 і колективного музикування на простих дитячих музичних інструментах.

Ідеї К. Орфа відкрили реальний шлях до вирішення таких основоположних проблем музичної педагогіки, як 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 та конкретним змістом програми тощо. Вони покладені в основу методичної системи, здатної практично забезпечити розкриття загальнолюдських цінностей у музиці й на цій основі сформуванню духовну сферу особистості. А 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 хороші 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 плідотворність педагогічних пошуків К. Орфа.

На заняттях діти грають на різноманітних дитячих музичних інструментах, що залучають своїм чудовим звучанням до музичної діяльності, а також танцюють легкі дитячі танці, перетворюють вірші в музичні п'єси, складають музику до казок, самі роблять шумові інструменти і грають в дитячому оркестрі.

Рухи під музику. Рух - це джерело будь-якої людської діяльності та інструмент мислення, який присутній на кожному Орф - занятті. Танець - це організований рух в просторі - часі. Танець використовується двох типів - 1) традиційно-соціальний, 2) художній.

Співоча діяльність. К. Орф у своїй музично-педагогічній системі велику увагу приділяє не тільки співу, а й мові, зокрема декламації слів. Він переводить увагу зі змісту слів на музикальність і барвистість їх звучання. Слова стають вібраціями і ритмами, що впливають на енергетику людського організму. Голос - найбагатший можливостями інструмент, який завжди при нас. У побутовому мовленні ми використовуємо мізерну частку того, що може наш голос. На Орф - уроці використовуються три варіанти мовного тексту: рідною мовою, на мовах інших культур і вигаданою мовою.

К. Орф дійшов думки, що музичне виховання слід здійснювати на початковому етапі на давній пентатонічній основі. Він пропонує 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].

Велику увагу Карл Орф звернув на дитячий спів, бо значну частину п'єс Карла Орфа і Гунільди Кеетман діти співають. Але тут Карл Орф розглянув спів не як основну найважливішу форму музичного розвитку. Він писав, що музичне виховання слід починати з ритмічного виховання, а після цього слід навчати дітей співу.

Вправи для вокального виховання, розроблені Карлом Орфом, мають таку структуру:

а) імітація "заклику": виконуються переважно на малій терції (імітація кування зозулі) і чистій кварті (імітація звучання мисливського рога);

б) поспівки, які починаються із затакту (Карл Орф 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: метод відносної сольмізації та метод абсолютної сольмізації. Всі музично-теоретичні поняття повинні засвоюватись через їх практичне застосування, тобто по-принципу: 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. Що стосується виховання почуття ритму, то жива ритмізована мова допомагає без будь-якого відліку засвоювати метро-ритмічність музики і музичного запису [15 с., 139]. Ця робота починається із проплескування ритму дитячих віршів, імен і засвоєння у такий спосіб певних ритмічних блоків, що використовуються потім у різних остинатних супроводах до декламації, співу самих дітей. Їм пропонується продовжити ритмічну побудову, виконану вчителем, продовжити перші або заключні такти почутої ритмічної побудови і придумати свою. Таким способом у дітей пробуджується відчуття форми, урівноваженості 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 таким чином у діалог з учителем.

Імпровізація легше виходить у дітей, ніж у дорослих. З огляду на це К. Орф слушно підкреслював, що ніщо не вимагає 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 і 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 вище види діяльності (ритм, рух і т.д.) 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 вінчає собою 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, їх здатність до імпровізації, творчості, вміння фантазувати, бачити і чути навколишній світ по-своєму.
- виховувати і розвивати музичні здібності у захоплюючій естетичній грі з інструментами;
- виявити увагу до емоційного світу дітей, їх здібності до співпереживання;
- виховувати навички спілкування та співпраці в групі;
- тренування різних видів уваги, уміння слухати та активно сприймати.

Карл Орф створює для музичного виховання дітей спеціальний комплект інструментів, так званий «Орфівській набір». Вони поділяються на мелодичні (звуквисотні): ксилофони, металофони, гlockenшпілі і шумові різних видів.

Різноманітність шумових колористичних інструментів, що використовуються на Орф - уроках, важко навіть перерахувати: 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 їх різновидів.

Інтерес дітей до орфівських інструментів невичерпний. Технічна легкість гри, здатність інструментів негайно ж відтворювати звуки розташовують і спонукають дітей до гри на них а далі – і до практичних імпровізацій.

Комплект орфівських інструментів дозволяє грати в ансамблі будь-яким складом дітей, незалежно від їх музичних здібностей, тому що кожен у ньому може отримати завдання, відповідно до його можливостей.

5.5. Методика викладання уроках музики

На думку музиканта-педагога початкова музична освіта має бути побудована на позитивних емоціях и радісному відчутті гри. Комплексне

навчання музики на уроці надає дітям широкі можливості для творчого розвитку здібностей. Кар Орф вважав, що найголовніше – це атмосфера уроку: захопленість дітей, їх внутрішній комфорт, відчуття себе на уроці музики в ролі активного учасника.

Новаторство німецького педагога і композитора особливо виявилось у продуманому використанні "елементарної музики". Насамперед, 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 виходив з того, що кожен крок в осягненні духовного у мистецтві є водночас 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 і колективного музикування. У цій роботі слід 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 і 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 їх власне музикування, спонукаючи цим до імпровізації й створення власної музики. З розвитком дітей музичні композиції дедалі більше відходять від елементарного музикування і приводять до цінностей великого мистецтва.

К. Орф дійшов висновку, що якщо музикування проводити на класичних музичних інструментах, то оволодіння складною технікою гри на них вимагатиме значних зусиль, тривалих вправлянь, неодмінно відволікатиме увагу дітей від музики, імпровізації. Він віддав перевагу елементарним інструментам, якими діти могли порівняно легко оволодіти. Для дитячого оркестру К. Орф обрав мелодичні ударні інструменти (металофони, ксилофони, гlockеншпілі), 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 і барабани зовсім не обов'язкові для дітей всіх країн світу. Вибір історико-етнографічного матеріалу (пісня, танець, інструментарій) повинен бути самостійним в кожній країні. Відзначимо м'якість, чистоту і приємність звучання орфівських інструментів, розроблених ним спільно з музикознавцем К.Заксом.

Вільна імпровізація стала відправним пунктом «орфівського уроку». Хоча найпростіші ритми й мелодії були доступним елементарним матеріалом, імпровізація вимагала виявлення фантазії, яку слід було пробудити.

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, заклички, колискові пісні, колядки, веснянки тощо. Народна словесна творчість завжди діє на дітей безпосередньо і безвідмовно, тому педагог був переконаний, що стародавня обрядова поезія і 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, і 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 відносяться всі форми музикування, починаючи з простих зразків європейської класики, хорового співу, виконань танцювальної музики і до музикування в джазових ансамблях і поп-групах. Сюди ж відноситься слухання всякої музики, побудованої на ладо-тональній основі, аж до тієї серйозної сучасної музики, де основи ладо-тонального 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 найкращі зразки для виконання і слухання, а й як музику для дитячого виконання й інсценізації. Тому він добирав для роботи такі твори, які б давали дітям змогу брати участь у їх відтворенні. У цьому контексті "Шульверк" є ніби маленькою антологією світового фольклору.

5.6. Можливість адаптації за 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 науково проаналізовано та адаптовано елементи системи К. Орфа педагогами Є.В.Куришевим та Л.К.Куришевим, якими в 1994р. видано навчальний посібник "Теорія та практика музично-естетичного виховання за системою К.Орфа", який затверджений Інститутом системних досліджень освіти Міністерства освіти України. Цим посібником і до тепер користуються педагоги українських шкіл.

У школах України, на уроках музики і в позаурочний час використовуються 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: пікколо з діапазоном ФА-2 - ДО-5; примією 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;
- д) дитячими бандурами і цимбалами;
- є) басовими струнними інструментами.

У школах Києва, Львова, Дрогобича, Стебника, Яворова та інших міст, а також селищ і сіл, діють оркестри народних інструментів у які входять:

- а) сопілки (від пікколо до баса);
- б) дитячі барабани і цимбали;
- в) трикутник;
- г) барабани і тарілки;
- д) тамбурина;
- є) баян або акордеон;
- є) басовий інструмент - козобас.

В багатьох містах, селищах і селах України діють ансамблі троїстих музик, склад яких:

- 2-3 сопілки — прима, або 2 сопілки — прима і сопілка-пікколо,
- 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 з нею ознайомлені, оволодіти дитячими музичними інструментами, або народними інструментами (оркестровими), а також сприяє музичному розвитку дітей, як на уроках музики, так і в позаурочний час.

Ідеї К. Орфа відкрили реальний шлях до вирішення таких основоположних проблем музичної педагогіки, як 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 та 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 Орф в кілька томів «Шульверка» включив твори Софокла, Гете, Шекспіра як кращі зразки народної поезії.

К. Орф у посібнику звертається до джерел дитячого музичного фольклору багатьох країн. Перш за все до музично-ігрового матеріалу він долучає 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.

Наступна важлива концептуальна установка посібника - це триєдність музики, слова і руху. Цю ідею Карл Орф запозичив у Еміля Жака-Далькроза, але на відміну від методів ритмічного виховання швейцарського педагога, його інтерпретації музики через рух, Карл Орф намагається "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 основі народного матеріалу і призначені для того, щоб стимулювати музичну творчість дітей, обдарованих і менш здібних. Це споріднює "Шульверк" з народним музикуванням, учасники якого також нерідко продовжують творити на основі вже складених у народних традиціях зразках. У посібнику даються також рекомендації щодо залучення дітей до музики, активної творчої діяльності, яка б приносила радість і задоволення [15 с., 128].

Спроби створення «Шульверка» почалися ще в середині 20-х років в період розквіту німецької музично-педагогічної думки. В обстановці реформ в 1931 році був створений перший варіант «Шульверка», але незабаром, як говорив К. Орф, «політична хвиля зміла ідеї «Шульверка» як небажані». Через майже два десятиліття з'явилася друга версія «Шульверка». І якщо сенс першої системи можна охарактеризувати словами: «З рухів - музика, з музики - танець», то в «Шульверку» 50-х років Карл Орф також виходячи з ритму, спирається не тільки на основу руху і гри на музичних інструментах, але і на вимову, музичну декламацію і спів. Приділяє тепер 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» і наданню записаним п'єсам в нових форм та забарвлення, для творчої, імпровізаційної роботи з моделлю.

Нотні записи партитур в «Шульверку» служать посібником для вчителя, а не нотами для виконання дітьми. Запис моделей «Шульверка» показує лише «спосіб виконання». Елементарна музика призначається не для відтворення, а для творчого самовираження дітей.

Орф був проти раннього обмеження музичного слуху дитини рамками класичної музики та мажорно-мінорній гармонії. Він вважав це невиправданим і прагнув у «Шульверке» створити умови для сприймання дітьми різнонаціональної музики як минулого, так і сьогодення. Це було головною турботою Орфа: виховати «відкритий світу» слух і смак, не замикаючи дитину в колі європейської музичної класики 18-19 століть.

Карл Орф був переконаний, що для дітей потрібна своя особлива музика, спеціально призначена для музикування на початковому етапі. Вона повинна бути доступна переживанню в дитячому віці і відповідати психологічному та емоційному стану дитини. Це не чиста музика, а музика яка нерозривно зв'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 свого «Шульверка».

«Шульверк» створювався в середині ХХ століття і увібрав в себе тенденції розвитку музичної культури свого часу: прагнення звільнитися від самодостатнього значення класичної гармонії, пошук нового в добре забутому старому фольклорі і музиці докласичного періоду; інтерес до тембрового колориту; пріоритет ритмічного початку; пошук втраченої культури вільного імпровізаційного музикування.

За задумом його автора - початкове музичне виховання повинно спиратися на національні музичні коріння, відштовхуватися від найглибших пластів інтонаційної свідомості, закладених у фольклорі. Для різних національних культур ці основи можуть істотно відрізнятись. Тому поява національних видань «Шульверка» завжди є не просто текстовим перекладом, але 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 значно ширше - про виховання творчої особистості. Карл Орф пропонував поглянути на музичне виховання ширше, ніж просто 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 повинен бути істотно збагачений своїм словесним і музичним народним надбанням, зокрема дитячим фольклором. І завдання не в тому, щоб додати до моделей «Шульверка» щось нове, а в тому, щоб знайти це нове в своєму народному багатстві і вдихнути в нього сучасне життя.

5.8. Основні напрями дошкільного виховання за музично-педагогічною системою К. Орфа

Музичні навички, знання та вміння дітей здобуваються в процесі різнобічної діяльності. У дошкільному віці використовуються наступні:

- спів і рух під музику;
- мовна декламація і 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, заклички, співзвуччя, що римуються, загадки, заклинання, казки з їх магією, міфи - ось найкращий матеріал для раннього гуманістичного виховання. Тексти що передаються з покоління в покоління Орф вважає такими, що не вимагають актуалізації і завжди діють на дітей безпосередньо і безвідмовно.

Досвід показує, що дитина не схильна не упереджена проти якого б то не було стилю. І, власне, початкове виховання не повинне бути вправою в "стилі". Зразки народного мистецтва найбільше відповідають природнім потребам дитини та слугують їй вихованню.

Малюки в дошкільному навчальному закладі буквально з першого дня музичних занять освоюють музичний інструментарій Карла Орфа. Вони носять 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, більш об'ємна, вона служить резонатором, і завдяки цьому інструмент звучить глибше і протяжно. Це надає йому дивну особливість: звук ксилофона не заглушує голосу виконавця. Граючи, дитина чує себе. Ще одна родзинка ксилофонів Орфа - знімні клавіші. Ви можете залишити тільки ті з них, які в даний 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, але і цілий розсип шумових інструментів - тріскачки, маракаси, бубонці, дзвіночки, саморобні тарахтушки. Це дозволяє кожній дитині незалежно від рівня її здібностей знайти своє місце в ансамблі. Якщо він не справляється з мелодією, яку потрібно заграти, йому пропонують інший інструмент. Через деякий час всі діти грають на блок-флейтах або ксилофонах. А 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 можливість дитині бути діячем. Класичні методи

навчання музики в дошкільних навчальних закладах часто бувають неефективними. Вихователь грає на фортепіано, а діти сидять і слухають не ворухачись. Якщо ж на першому уроці дати малятам в руки дитячі інструменти і попросити вистукувати метр пісні, ефект буде набагато кращим. Саме так і роблять педагоги, що 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 крупною, 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 розвиває почуття ритму, відчуття метру, відчуття динаміки, словом, свою природну музикальність.

Запитання до пройденого матеріалу:

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 створений К. Орфом Інститут музичного виховання в Зальцбурзі?
4. На які роки ХХ ст. припали перші спроби втілення системи Карла Орфа?
5. У яких країнах світу отримала заслужене визнання музично-педагогічна система К. Орфа?
6. Які основні принципи покладені в музично-педагогічну систему К. Орфа?
7. Які методичні знахідки К. Орфа дістали практичне поширення, в загальноосвітніх школах України, зокрема?
8. Які види діяльності використовуються на Орф - уроці?
9. З яких інструментів складається спеціальний комплект інструментів, так званий «Орфівській набір»?
10. Якими педагогами в Україні науково проаналізовано та адаптовано елементи системи К. Орфа?
11. Які елементи музично-педагогічної системи К. Орфа використовуються на уроках музики і в позаурочний час у загальноосвітніх школах України?
12. Хто є автором методичної праці «Шульверк»?
13. Виділіть основні напрями методичної праці «Шульверка»?
14. Чому нотні записи партитур в «Шульверку» служать посібником для вчителя, а не нотами для виконання дітьми?
15. Які види музичної діяльності використовуються у дошкільному музичному вихованні за системою К. Орфа?

Література

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 - 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., Черноиваненко 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., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания 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., Куришев Л.К. Теорія та практика музично-естетичного виховання за системою К.Орфа. – 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. — М.: Музыка, 1984. - 334 с.
17. Леонтьева О. Музыка в театре Карла Орфа: Дис. .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. Бареноойма], Л., 1970
20. Лужний В. М. Методика викладання музики в 1 класі. – К.: Музична Україна, 1983. – 52 с.

21. Лужний В. М. Музична грамота в школі. – 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. – К.: Либідь, 2001. – с.
25. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі. 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 ХІХ початку ХХ 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 музики. Система обучения Карла Орфа 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," Vierteljahrshfte Zeitgeschichte 43, 1 (January 1995): 1-35.)
36. Vanagaite G., Mes ir žaislai. Pjesės barškučiu orkestrui [Redagawo ir metodines pastabas, paruoše V. Krakauskaitė], Vilnius, 1967



**Шінічі Судзукі
(1898-1998)**

**Всесвітньо відомий скрипаль, засновник унікальної системи навчання
дітей на скрипці «методу виховання талантів»**

Японська філософія як методологічна основа системи Шінічі Сузукі (1898–1998)

Японська система музичного виховання дітей

На сучасному етапі розвитку суспільства особливої уваги надається розбудові освіти, підготовки висококваліфікованих конкурентоздатних фахівців. У соціокультурному просторі відбуваються бурхливі дискусії, протистояння з питань пріоритетних напрямків розвитку нашої держави, входження її у світовий освітньо-інформаційний простір. Особливої актуалізації набуває досвід фахової підготовки майбутніх учителів у галузі мистецької освіти, зокрема вчителя музики для загальноосвітньої школи, який здатен максимально розвинути свій особистісний потенціал, адаптуючись до змінних, а часом і кризових умов існування у соціумі та ефективно вирішувати професійні завдання.

Сучасна молодь буквально занурюється в агресивне музично-звукове середовище, так звану поп-культуру, шоу-бізнес, засоби масової інформації надають потужний, переважно негативний вплив на формування кожної особистості, що викликає серйозну тривогу багатьох дослідників різних країн. У зв'язку з цим суттєво підвищуються вимоги до методичної підготовки майбутніх фахівців, необхідної для формування різнобічної та творчої особистості. Важливість подальшої модернізації підготовки майбутнього вчителя музики, на основі компетентісної особистісно-професійної підготовки, обумовлює створення передумов для вдосконалення механізму його саморозвитку та самореалізації. Головною складовою у цьому процесі є вивчення і аналіз сучасних музичних концепцій у світовому просторі.

Особливої уваги викликає досвід японської системи музичного виховання дітей.

Всесвітньо відомий скрипаль і педагог Сініті Судзукі народився в місті Нагої в родині засновника скрипкової фабрики. Протягом восьми років він навчався в Німеччині у Карла Клінглера. В 1928 році повернувся в Японію і почав виступати з концертами, викладати музику. Разом з братами заснував квартет Судзукі. Створив всесвітньо відомий інститут виховання талантів. Його методи роботи активно впроваджуються у всьому світі. Ідеї С. Судзукі привертають увагу фахівців в багатьох країнах світу. Так, професор Кліфорд Кук почав їх застосовувати в консерваторії Оберліна (штат Огайо).

Саме загальноосвітня державна система музичного виховання в Японії сприяла впровадженню класичного підходу до виховання талантів під керівництвом Сініті Судзукі.

Особливістю японської традиційної системи музичного виховання є 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 (в першу чергу, у дзенській традиції) має місце теоретично обґрунтована концепція [1], яка має назву *suizen* – медитація на звуці флейти *shakuhachi*. Зародження цієї концепції – XVII століття, коли вперше в історії Японії композиції для традиційного інструменту входять в канон аскетичної монастирської практики секти Фуке, де реалізується ідея передачі музичного досвіду, адекватного передачі священного знання від духовного

наставника. Аналогом такої системи навчання музики є *iemotoseido*. Вона сформувалась з моменту появи придворно-церемоніальної музики *gagaku* і збереглася до сьогодні, тобто час її існування – більше 1300 років.

В поняття *iemoto* входять два ієрогліфічних 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* розширювався, і цей дім перетворювався в професійну школу, як особливий напрям у мистецтві. В цій школі навчались не тільки представники одного роду. Всі виконавці, що 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.

Зберігаючи традиційну систему музичного виховання, в якій яскраво відображені національні особливості, що ґрунтуються на філософсько-світоглядних позиціях, вчитель-майстер С. Судзукі успішно її розвинув, спираючись на єдиний і головний постулат: кожна дитина – талановита. Він вважав, що талант потенційно є у кожної дитини. Тому добрі задатки при народженні – це, в першу чергу, лише здібність швидко пристосуватися до навколишнього середовища. Ось умови, що визначають його здібності і таланти [2].

Ефективне впровадження майстром принципу емоційності навчання, дає можливість Судзукі, враховувати інтереси дитини. Наприклад, створювати сприятливі умови для її розвитку, щоб вона отримувала задоволення від гри, при цьому не має значення, що ви їй запропонуєте: скрипку, барабан, фарби чи молоток. Основна мета – підтримувати дитину, радіти разом з нею. Це і є виховання таланта.

В чому ж сутність методики Сініті Судзукі? На його думку, кращим вчителем для дитини – є батьки. Коли маленька дитина навчилась розмовляти на рідній мові? Тільки під час спілкування з батьками, шляхом наслідування. Природній метод розвитку дитини за допомогою материнської мови викликає у неї відчуття задоволення і є надзвичайно ефективним. Якщо дитина не знає арифметики, так це, на думку майстра, не говорить про те, що у неї інтелект нижче середнього. Вона же бездоганно розмовляє на рідній мові. Хіба це не заставляє замислитися?

Діє принцип наочності: на основі живого сприймання «материнського голосу», шляхом постійного повторення перших звуків, як правило це звуки «ма..ма..мама» і т.д. В таких умовах дитина проявляє дивовижні здібності: відчуває серцем інтонації матері, наслідує її рухи. Цей метод С. Судзукі назвав: методом «Материнської мови».

Наступний етап в методиці професора Судзукі – адаптувати цей метод в процесі музичного навчання дітей. На його думку музичне виховання дитини повинно починатись одразу після її народження, в процесі повторення ігрових дій на основі одного і того ж музичного супроводу. Такими, наприклад, є музичні твори: «Брандербургський концерт» або «Серенада» Чайковського, кuartет Бетховена. З цих творів Судзукі вибирає лише одну фразу, яку дитина слухає цілий день. Приблизно через п'ять місяців, стверджує автор ідеї, дитина

запам'ятовує цю мелодію. Такий метод застосовують і для виховання неперевершеного співу солов'я. Солов'ї, які живуть в домашніх умовах повинні звикнути до неволі і коли вони починають брати корм у людей, до них підсаджують «вчителя», який цілий день виводить свої трелі. Такий метод використовується в Японії з давніх часів. Вважається, що 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, в першу чергу слід вчити не дітей, а їх батьків. Спочатку, протягом трьох місяців мати приходиться на заняття разом з дитиною. За цей час вона вивчає пісні, зокрема «Світи, світи, зіронька», вивчає на скрипці легеньку п'єсу, слідкуючи за вірною поставою корпусу і рук. Наслідуючи, досвід матері, дитина фактично виховується дома і на її заняттях з вчителем. Доки мати навчається грати один фрагмент, дитині взагалі не дозволяють грати. Основна мета таких занять, щоб дитина сама захоплена проголосила: «Я хочу грати?» Таким чином, завдяки спілкуванню, в першу чергу, з мамою, дитина не тільки вільно розмовляє складною японською мовою, а й успішно засвоює гру на музичному інструменті.

З іншої сторони, якщо мати, наприклад співає фальшиво, то дитина також співає невірно. Судзукі в такій ситуації пропонує наступне: «Дитина обов'язково повинна слухати спів, але запропонуйте співати в родині тому, хто має музичний слух. Якщо таких немає, 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 оволодівати голосом, інструментом – грає мелодію, співає дитячі пісні – батьки питають його: 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. Судзукі вважає проблему мотивації – основною для батьків і дітей. Він радить, якщо педагог і мати грамотно керують дитиною, то похвала з їх боку не завадить. Основна формула похвал Судзукі: «Дуже добре, та чи не можеш ти зробити ще краще?» Тобто тут діє принцип гуманізму, який полягає в глибоко людяному ставленні до дітей, повазі до їх гідності.

В умовах гри, співу, через спостереження, наслідування та в спільній діяльності збагачуються уявлення, відбувається музично-творчий розвиток дітей і найбільш ефективно реалізується, згідно системи майстра – принцип радості.

Судзукі наполягає, щоб мати кожного тижня влаштовувала для батька, інших членів родини показові концерти дитини, з метою демонстрації її успіхів за останній час. На першому етапі дитина лише збирається на імпровізовану сцену разом зі скрипкою і смичком в руці. Дивиться на батька, гордо кланяється і сходить зі «сцени». Такі дії стимулюють, мотивують учня на успіх. Наступним кроком, стає те, коли на концерті, яку улаштувала префектура міста, взяли участь біля чотирьохсот учнів. Діти виходили на сцену урочисто зі скрипкою під правою рукою і затисненим кінчиками пальців, смичком. Після того, як вони вишикувалися, звучав фортепіанний акорд, всі вони кланялися, чекаючи аплодисментів, і щасливими збігали зі сцени.

Часто на таких концертах були присутніми відомі музиканти, діячі мистецтв. Так, 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. В своєму слові 75 річний Пабло Казальс с 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].

Підкреслюючи роль сімейного виховання Судзукі формулює десять побажань для батьків:

Прослуховування музичних творів є найбільш важливим механізмом розвитку музично-почуттєвої сфери.

Показ вчителя-матері по відтворенню якісного звука на інструменті є вельми важлим.

Знаходити звукову квінтесенцію – особливу вібрацію струн слід тільки після знаходження звукової «точки» насиченості.

Виховувати чуття ритму в дотриманні вірного темпу твору необхідно шляхом запобігання прискорень та уповільнень гри.

Інтонацію при грі на інструменті слід удосконалювати в першій позиції. Витрачати необхідний час для настройки кожної ноти.

Удосконалювати трелі слід поступово, прискорюючи темп гри на одному звуці з подальшим додаванням інших нот. Кожна нота повинна чітко звучати незалежно від темпу виконання.

Починаючи з перших музичних фраз слід розвивати експресію та темперамент виконавця. Це ефективніше досягається за допомогою показу та ілюстрацій, аніж словесного пояснення.

Слід підкреслювати важливість розміщення струни Е для правої руки.

Роль домашньої підготовки є завданням матері – це практичний показ, висловлювання на власому прикладі. Тому вчителю слід працювати не тільки з дітьми, а й з матерями.

Навчати слід кожну дитину, стимулюючи її бажання займатись музикою, не відмовляючись від слабого учня.

Велику увагу приділяв С. Судзукі, поряд з індивідуальними, груповим заняттям, що мають велике значення в стимулюванні навчання дитини. Майстер пропонує, щоб такі заняття проводились двічі, у крайньому випадку, один раз на місяць. Їх зміст може варіюватися 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. Також, на таких концертах дитина може почути музичні фрагменти і п'єси, які сама гратиме в майбутньому.

Слід зазначити, що Судзукі, попередньо, планував методику проведення групових занять, в яких навчальний процес поєднував із розважальними моментами. Якщо попередньо учні не підготовлені на індивідуальних заняттях, то групові заняття втрачали свою педагогічну цінність. Учителям не варто працювати за усталеною моделлю під час проведення групових занять, їх слід постійно модернізувати. Для групового навчання важливим є наявність

професійного акомпаніатора, який відчуває художній та емоційний зміст виконуваних творів.

Крім того, автор пропонує такі види роботи на групових заняттях:

Виконання кожної музичної фрази, з відповідними коментаріями, повинно бути у центрі уваги всіх учнів.

Підготовка до концертного виконання з усіма необхідними музичними вимогами, стосується абсолютно всіх. Надзвичайно важливо, аби діти усвідомили, що якість музичного звучання залежить особисто від кожного. Це розвиватиме у дітей уміння грати в ансамблі.

Велике значення має виконання складних технічних фрагментів кожним учнем окремо. Це стосується техніки пальців і роботи смичком (трелі, вібрато, тощо).

Увагу слід приділити досягненню ансамблевості шляхом узгодження власної гри із грою сусіда в групі, оркестрі.

Використовуються в методиці виконання соло, дуетів, тріо тощо, з метою підготовки дітей до сольних репетицій та гри на публіку.

Вивчення основ теорії та нотної грамоти.

Читання нотних знаків.

С. Судзукі розробив серію ігор з метою удосконалення виконавських навичок учнів, які є популярними не лише в Японії, а й США та інших країнах. У таких іграх вчитель повинен бути впевненим у собі, підходити до них з творчо. Серед таких ігор можна виокремити:

Діти стоять на місці. Плескають в долоні у такт з акомпанементом на фортепіано.

Діти стоять на місці. Піднімають та опускають по чергово праву і ліву руку в такт з фортепіанним супроводом.

Крокування на місці під звуки фортепіано.

Діти стоять на місці і за показом вчителя правильно тримають смичок, 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 в позиції для відпочинку. За проханням вчителя діти швидко і безшумно кладуть на підлогу скрипку і смичок. За вчительським оплеском дитина швидко бере скрипку та смичок і тримає їх в позиції для гри.

Діти вчать слухати команди вчителя спочатку без скрипки: «Підніміть ліву ногу», «Торкніться кінчика носа вказівним пальцем правої руки», «Торкніться правого вуха лівою 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 рух 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 слідкують за смичком поглядом.

В Японії не уявляють собі освітньої системи без розгалуженого естетичного виховання. Саме активний розвиток чуттєвої сфери є основою виховання в цій

країні. Японські батьки розуміють, що основи освіти необхідно 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 та навичок залежить її можливість поступити до престижної школи, а у подальшому, вступити і до університету. І хоча дитячі садки в Японії приватні, переважна більшість батьків віддає дітей в ці заклади. Адже тут з малюками не лише займаються естетичними видами діяльності, але й прищеплюють їм навички спілкування в колективі, що привчає до дисципліни і породжує прагнення до самовдосконалення.

У цей період найбільш активно формуються здібності дитини, її емоційна сфера, накопичуються уявлення про навколишній світ, розвивається слух, зір, рухова система. Натомість, засоби масової інформації, оточуюче музичне середовище пропонують легкі для сприймання, примітивні, розважальні кліше, які не потребують емоційних і розумових зусиль і тому засвоюються дітьми автоматично.

Ось чому, в час комп'ютеризації та інформатизації сучасної освіти, впровадження системи Сініті Судзукі в галузі музичного виховання дітей раннього віку є надзвичайно актуальним, вона нас 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 і концентрація уваги. Регулярні заняття з позитивними емоціями формують здібність його до самоконтролю. Ситуація успіху, яку дитина отримує на заняттях з музики переносяться і на інші сфери його життя. Дитина стає більш впевненою в своїх силах, з бажанням береться за інші справи, оскільки хоче і там отримати успіх.

Таким чином, система виховання талантів Сініті Судзукі заснована на любові, на систематичній праці, яка оберігає його в майбутньому від багатьох проблем і благотворно вплине на формування здорової, гармонічної особистості.

Близьким по духу та по змісту до концепції японського майстра був видатний педагог-гуманіст В. Сухомлинський. Вони творили в одну епоху, в ХХ сторіччі, 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 тому числі й українського народу, створила справжні шедеври виховання в дитині почуття прекрасного: від маминої колискової пісні до складних видів мистецтва, якими може оволодіти людина протягом життя, якщо їх 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, починається з епіграфа В. Сухомлинського «Музичне виховання – це не виховання музиканта, а, в першу чергу, виховання людини».

Символічно, що приблизно в той же час Сініті Судзукі на іншому кінці світу писав: «Якщо би таку національну політику можливо було би провести, по можливості, в більшій кількості країн (без сумніву, в якості лідера в цьому питанні я бачу Японію), то через 20-30 років світ позитивно би змінився. Любов,

яку батьки проявляють до своїх дітей, була би посіяна в їх 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].

У нашій країні все більшої популярності методика Судзукі набуває в системі музичного виховання дітей дошкільного віку. Зокрема, музичний керівник з Хмельниччини Ірина Трофімченко розробила систему роботи з малюками за системою Судзукі. У своїй роботі 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 слід відповідно до того, який настрій потрібно створити. 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 тривалій 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, слід 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 інструментах).

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. Судзукі дає кожній дитині величезний поштовх для розвитку як музичних, так і всіх інших здібностей.

Запитання та завдання

1. Яка Ваша думка з приводу ієрархічної японської структури виховання, яка піднімає майстра – Учителя на п'єдестал духовної особи – носія не стільки інформації, скільки філософсько-духовних цінностей.
2. У чому принципова різниця західноєвропейської системи навчання зі східними країнами, зокрема, Японії, яка стверджує, що, в першу чергу, треба зберігати традиції, а потім розвивати індивідуально-творчі здібності.
3. Як Ви відносите до такого висловлювання одного з японських вчителів музики: «Навчаючи, я не даю власної інтерпретації – я просто показую те, що знаю» [6].

4. Охарактеризуйте основний зміст системи музичного виховання дітей дошкільного віку (керівник Сініті Судзукі).
5. Розкрийте сутність музично-педагогічної концепції С. Сузукі.
6. Обґрунтуйте, чому автор в своїй діяльності приділяє велику увагу груповій формі роботи.
7. Визначте роль мотивації і середовища у формуванні музичних здібностей дітей за системою С. Судзукі.
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 саме скрипку. Відомо, що це досить складний інструмент для навчання маленької дитини.
10. Яким чином, на Вашу думку, систему Судзукі можна використовувати у навчанні дітей грі на інших інструментах.

Тести з методики Сініті Судзукі

Із запропонованих завдань виберіть один варіант відповіді.

Завдання 1.

Метою музичного виховання є...

1. становлення, розвиток музичної культури дітей як частини їх духовної культури;
2. розвиток у дитини його потенційних можливостей, щоб більше було радості в його житті;
3. розвиток музичних здібностей дітей.

Завдання 2.

Завдання музичного виховання включають...

1. розвиток особистісних якостей дітей в процесі педагогічно-організованого спілкування дітей з музичним мистецтвом;
2. формування музичних знань, умінь та навичок в різних жанрах музичного мистецтва;
3. зробити життя дитини цікавим, навколишнє оточення духовно багатим.

Завдання 3.

Музичне виховання, враховуючи специфіку музичного мистецтва спирається на такі принципи:

1. єдність емоційного і свідомого; єдність художнього і технічного; єдність форми і змісту; принцип зв'язку з життям;
2. психологічні, соціологічні, комунікативні, організаційні;
3. створення потреби в набутті знань та навичок.

Завдання 4.

Музичне виховання спирається на методи, що визначаються специфікою музичного мистецтва:

1. творча гра, направленість на розвиток уявлення і дитячої фантазії;
2. опора на інтонаційний, жанровий, стильовий підходи при вивченні музики;
3. Методи співпереживання; музичного узагальнення; емоційної драматургії, інтонаційно-стильового осягнення музики.

Завдання 5.

В організації музично-слухацької діяльності умовно можливо виділити такі етапи:

1. вступне слово вчителя; слухання твору; бесіда по змісту прослуханого твору; аналіз прослуханого; повторне слухання;
2. музично – теоретична діяльність, музично – історична діяльність;
3. слухання твору до того часу, коли він стане для нього абсолютно знайомим (дотримуватись «дозованої» тактики).

Завдання 6.

Виконавська діяльність передбачає засвоєння таких навичок:

1. співоче дихання, звукоутворення артикуляція, дикція, стрій, ансамбль;
2. стимуляція музичного слуху для удосконалення зорового сприйняття та координації рухів;
3. ритмічний рух під музику, спів, танець, хоровод тощо.

Літератури:

1. Гвоздевская Г.А. Традиционное музыкальное образование в Японии: историко-теоретический аспект // Музыкальное искусство и образование. Вестник кафедры ЮНЕСКО при МПГУ. – 2013. – С.151.
2. Судзуки С. Возвращенные с любовью: Классический подход к воспитанию талантов / Пер. с англ. С.Э. Борич. – Мн.: ООО «Попурри», 2005. – С.30.
3. Образцова Л.Н. Академия раннего развития. Методика Синити Судзуки. Воспитание творчеством. – М., АСТ;СПб.:Сова,2007.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: Т. 5. – Київ, 1977-1980.
5. Скрипаль за методом Сузуки або Школа виховання талантів (від 2-х до 15 років). Посібник. – К.: АДДЕВ, 1993.
6. .Цутія Комэй Но // Ниппония. – 2007. – № 22. – С.10.
7. Трофімченко І. Як навчати музики найменших (за методикою «Виховання талантів» Сіниті Судзукі) // Дошкільне виховання. – 2010. – № 2. – С. 24-26.



ДМИТРО БОРИСОВИЧ КАБАЛЕВСЬКИЙ

(1904–1983)

видатний радянський композитор, доктор мистецтвознавства, педагог,
просвітитель, громадський діяч, народний артист СРСР

Розділ VII

КОНЦЕПЦІЯ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДМИТРА БОРИСОВИЧА КАБАЛЕВСЬКОГО

Відомості про автора

Дмитро Борисович Кабалевський 1929 року закінчив Московську державну консерваторію імені П.І.Чайковського по класу композиції у М.Мясковського, а 1930 року по класу фортепіано в А.Гольденвейзера. З 1932 року 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, ряд кантат й інструментальних концертів, значна кількість фортепіанної музики.* Крім того, митець писав музику до театральних постановок і кінофільмів. Найбільш популярними серед творчого доробку композитора є опери «Кола Брюньйон» і «Родина Тараса» та кантата «Реквієм» на слова Р.Рождественського, написана на героїко-патріотичну тему, а також пісні для молоді, як-от: «Наш край», «Шкільні роки», «Пісня про школу», «Шкільний вальс».

Певну частину своїх творів митець присвятив молоді, з-поміж яких: триада 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.

З 1962 року Д.Кабалевський 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 із симфонічною музикою, написаною композиторами у різні історичні періоди.

Д.Кабалевський був членом журі Першого й Другого Міжнародного конкурсів виконавців імені П.Чайковського, концерти яких проходили у Великому залі Московської консерваторії. Написані композитором «Рондо для фортепіано» та «Рондо для скрипки з фортепіано» стали обов'язковими для виконання конкурсантами.

1983 року Дмитро Борисович заснував методичний журнал «Музыка в школе», на шпальтах якого й зараз друкуються кращі розробки уроків музики, сценарії позакласних виховних заходів художньо-естетичного спрямування,

презентується досвід роботи провідних фахівців музично-педагогічної освіти, публікуються нотні матеріали, пісні та музичні твори, написані для дітей.

7.1 Історичні умови створення нової концепції

Наприкінці 60-их років ХХ століття Д.Кабалевський переконується в тому, що *необхідно 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 основі багаторічного досвіду та спостереження за організацією вітчизняної музично-освітньої системи й викладання «Музики і співів» у загальноосвітніх школах Д.Кабалевський приходить до висновку, що необхідно 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 внутрішній 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 і бажання активно займатися музично-творчою діяльністю. Треба було зацікавити молодь змістом навчального матеріалу й процесом засвоєння цінностей музичного мистецтва. Д.Кабалевський був глибоко переконаний у тому, що в школярів слід сформувати зацікавленість і бажання займатися музикою, а вчителю створити всі умови для повноцінного розвитку музично-творчих здібностей дітей у будь-якому виді музичної діяльності.

Виходячи із зазначеного, у 70-их роках ХХ століття Д.Кабалевським розроблено, апробовано й науково обґрунтовано нову концепцію музично-естетичного виховання молоді. Експеримент з розробки та апробації зазначеної концепції розпочато 1973 року. Для цього створено лабораторію музичного навчання, до складу якої увійшли фахівці з музикознавства, педагогіки, психології. Співробітники лабораторії, котрою керував Дмитро Борисович, розробили кілька варіантів програми з «Музики», апробація якої проходила 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 перевірка провідних підходів і принципів, покладених в її основу.

Перший варіант програми з «Музики» та поурочними методичними розробками опубліковано 1980 року. На той час до її адаптації залучалися науковці різних республік колишнього СРСР. За такого підходу *створено 14 варіантів програми з урахуванням національних особливостей і музичного фольклору кожної республіки*. Програму поклали в основу нової концепції музично-естетичного виховання школярів.

Збереглися відеоматеріали уроків, які проводив Дмитро Борисович з учнями цієї школи. Отже, ми маємо можливість спостерігати за роботою з дітьми великого педагога й відомого композитора ХХ століття. Ці уроки вважаються взірцем високого рівня педагогічної майстерності й можливості спілкуватися з музикою та її творцем. *Підходи, методи й прийоми пізнання закономірностей музичного мистецтва, котрі використовував на уроках Д.Кабалевський, уможлиблює педагогічну спільноту спостерігати, як музика змінює атмосферу в класі й своїм змістом наповнює життя дітей.*

7.2. Основні принципи побудови нової програми

Вищезазначені концептуальні підходи покладено в основу нової програми з «Музики». Ця програма побудована за **тематичним принципом**, де навчальний матеріал ґрунтується навколо теми 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, повинні розкривати зміст теми уроку. «Об'єднати всі елементи, з яких складається урок, підпорядкувати їх основній темі уроку, чверті, року, усього шкільного курсу» [6, с. 21], – є основним завданням учителя музики.

Запропонований принцип тематизму проростає з музики й на музику спирається, 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 повинен бути цілісним, поєднувати всі його елементи в єдине поняття: музика, музичне мистецтво» [6, с. 25], – підкреслював Д.Кабалевський.

Цілісність уроку музики вважається головним принципом і можливістю для розкриття теми уроку. Цілісним повинен бути урок у свідомості учнів, в оволодінні ними різними видами музичної діяльності. Натомість доцільно враховувати, що кожен учитель виділяє окремі структурні компоненти уроку, котрі будуються за певними принципами й становлять сценарій уроку. Ці принципи повинні 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 виступають пісня, танець і марш. «Опора на «трьох китів» устанавлює природний зв'язок шкільних занять музикою з повсякденним життям школярів» [6, с. 20], – наголошував Дмитро Борисович. Вивчаючи музику, діти розуміють, вони вивчають й усвідомлюють життєві принципи, а музика – це саме життя. *Пісню, танець і марш Д.Кабалевський подає як три кити в музиці, що дають змогу об'єднати велике музичне мистецтво із шкільними уроками музики.* Саме йому належить заслуга в педагогічному осмисленні й методичному втіленні цієї ідеї в практику музично-естетичного виховання.

Найголовнішим принципом нової програми є принцип *опори на трьох китів у музиці*. «Подібно до того, як фундамент зв'язує дім з землею, з ґрунтом, на якому він стоїть, так і *пісня, танець і марш зв'язують будівлю музики з великими масами людей, з народним ґрунтом*» [6, с. 11], – зазначав Д.Кабалевський. Три кити є основними сферами музики. На цьому зосереджували увагу й мистецтвознавці, котрі досліджували основи професійної музики.

Пісня, танець і марш зв'язують шкільний предмет «Музика» з великим мистецтвом, розширюють і поглиблюють музичну культуру учнів. «Опора на «трьох китів» дає можливість уходити в будь-яку галузь музичного мистецтва, зокрема, найскладніші жанри – оперу, балет, симфонію, інструментальний концерт» [2, с. 5], – наголошує Л. Хлебникова.

Тому цілком імовірно стверджувати, що *педагогічна концепція Д. Кабалевського є вінцем музичної педагогіки ХХ століття, бо вона увібрала ідеї його попередників і ґрунтується на міцному методологічному фундаменті сучасних наук*. Концепція науковця будується на засвоєнні закономірностей музичного мистецтва у формуванні музичного сприймання і музичної культури школярів як складової їхнього духовного становлення.

Варто зазначити, що при розробці педагогічної концепції та нової програми з «Музики» Дмитро Борисович певне місце відводить *«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» [6, с. 22], – наголошував Д.Кабалевський. Науковець підкреслював їхнє соціальне значення, спрямованість на виховання патріотизму, суспільної активності, толерантного ставлення до музичних культур різних народів світу.

Вищесказане 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

Аналіз концепції музично-естетичного виховання, запропонованої Дмитром Борисовичем, засвідчує, що *в ній знайшли розкриття окремі спеціальні методи навчання, які покладено в основу 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 було запроваджено Д.Кабалевським та науково обґрунтовано Е.Абдуллінім у процесі роботи над новою програмою з музики в 70-их роках минулого століття. Запровадження в музичній освіті цього методу зумовлено як організаційними, так і 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 та уявлень про закономірності розвитку музичного мистецтва.

Ці обставини уможливили 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. Водночас *забігання наперед* допомагає *конкретизувати й уточнити* музичні явища та факти, навколо яких виникла дискусія, або котрі 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 необхідні для засвоєння нового музичного матеріалу, робить процес навчання і спілкування з творами музичного мистецтва *послідовним і стабільним*. Так, під час роботи над шкільним пісенним репертуаром учитель постійно працює над удосконаленням вокально-хорових навичок. Механізм їхнього відпрацювання вимагає врахування попереднього досвіду, а саме: навичок звукоутворення, чистоти інтонування, відчуття ансамблю, розвиток гармонічного слуху тощо. Крім того, робота над шкільною піснею вимагає музично-теоретичної підготовки, 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 століття В.Шацька в дитячій колонії «Бадьоре життя» пропонувала дітям слухати музику й узагальнювати музичні явища. У 70-их роках минулого століття Д.Кабалевський та Е.Абдуллін активно використовували метод музичного узагальнення при розробці й запровадженні нової концепції музично-естетичного виховання молоді.

На тлі історичних тенденцій розвитку музичної педагогіки виявляються механізми дії методів музичного навчання. *Характеризуючи метод музичного узагальнення, необхідно 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. У результаті 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 в кінцевому підсумку уможливорює узагальнення музичного образу. Такі розумові операції сприяють упорядкуванню музично-теоретичних знань, необхідних 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.

Зважаючи на викладене, можна 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 інтерпретує як метод, за допомогою якого здійснюється 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. Так, коли в процесі вокально-хорової роботи учні показують добрі результати, співають інтонаційно чисто, виразно, дотримуються необхідного 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, вищезазначені методи навчання є спеціальними в системі музично-педагогічної освіти, які значним чином 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, а саме: слуханні, виконанні (хоровий і сольний співи, гра на музичних інструментах), 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 викликають емоційні переживання, котрі позитивно впливають на свідомість особистості й спонукають молодь до активної творчої діяльності в навколишньому середовищі.

Д.Кабалевський наголошував на тому, що навички сприймання і набуття музично-слухового досвіду активно формуються в процесі слухання музики. «Слуховий досвід, набутий учнями за перші два роки навчання музики, дає можливість підвести учнів до відчуття стилю того чи іншого композитора, сформувані в них здатність виявити автора нової, раніше не знайомої їм музики» [7, с. 42].

Композитором написано багато музики для молоді, яку він презентував учням на своїх уроках, організовував з ними живу дискусію, стимулював обговорення творів музичного мистецтва за допомогою засобів музичної виразності й досвіду спілкування з шедеврами світової музики.

При аналізі музичних творів покладених в основу 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 відрізнити справжню музику від поганої, розвивав здібності виявляти на слух характер музики, відчувати внутрішній взаємозв'язок між характером музики й характером її виконання, за особливостями викладу музичного матеріалу виявляти автора твору, розпізнавати сам твір, характеризувати індивідуальність творчого стилю композитора.

Автор концепції надавав великого значення відбору репертуару для прослухання. Він уважав, що *високохудожні твори вітчизняних і зарубіжних композиторів-класиків та сучасних авторів містять у собі великий виховний потенціал*. Вони спроможні викликати позитивну емоційну реакцію у слухачів і сприяють формуванню загальнолюдських естетичних якостей і духовної культури особистості. Велике значення композитор надавав і народній музиці, 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 вихованні молоді. І 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 внесені 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 виховується в дітей інтерес до музики й художньо-виконавської діяльності, формуються вокально-хорові вміння і навички, розвиваються музично-творчі здібності, відбувається самовиявлення і самореалізація особистості.

Вокально-хорова робота передбачає оволодіння як *вокальними, так і хоровими навичками*. «Під навичками ми маємо на увазі доведені до автоматизму багаторазові повторення певних дій без усвідомленого контролю» [14, с. 243]. *До вокальних навичок належать: співацька постава, дихання, звукоутворення, звуковедення, дикція. Навички строю й ансамблю, а також навички співу за диригентськими жестами вчителя вважаються хоровими навичками*.

Слушно 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. Тому, коли вчитель працює над чистотою інтонування, обов'язково піклується про звуковедення, артикуляцію, зосереджує увагу на ланцюговому диханні тощо.

З огляду на зазначене, необхідно наголосити увагу 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 повинні володіти основними категоріями й знати елементарну теорію музики. Це необхідно для того, щоб інтерпретувати інтонаційно-образний зміст музики, котру вони виконують, або слухають. За такого підходу укладачі шкільної програми починаючи з другого класу, вводять поняття, які дають змогу усвідомити закономірності музичного мистецтва.

Досвід доводить, що засвоєння елементарних основ музичної грамоти виводить учнів на більш високий рівень сприймання музики. Але це не повинно бути самоціллю, відзначав 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» [6, с. 28], – говорив Д.Кабалевський.

Приділяючи велику увагу розвитку художньо-творчої уяви, автор концепції наголошував на тому, щоб розвивати в дітей мисленнєві здібності. Д.Кабалевський рекомендував учителям налаштовувати дітей на діалог з музикою. Інтерпретація інтонаційно-образного змісту музики повинна відбуватися з використанням музичної термінології. За допомогою засобів музичної виразності діти повинні характеризувати музичні образи і зміст музичного твору.

Окрім розучування шкільного пісенного репертуару з голосу вчителя, діти повинні самотійно розучувати мелодію відповідно до нотного запису. Для цього слушно розвивати навички читання нот а листа. Опанування музичної грамоти уможливить молоді самотійно 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 вимагає відповідних умінь і навичок, позитивно впливає на розвиток музично-виконавських і творчих здібностей школярів. Дмитро Борисович пропонував різні форми роботи з використання музичних інструментів. Це може бути супровід до шкільної пісні, рухи під музику, а також ансамблеве музикування.

Автором концепції передбачено створення на уроках музики невеликих ансамблів та надання можливостей кожній дитині виявити індивідуальні здібності, оволодіти навичками гри на музичних інструментах. Доцільно цю роботу продовжити в позаурочний час і приділити дітям більше уваги в оволодінні певним музичним інструментом. Ансамблеве музикування сприяє не тільки формуванню естетичних цінностей молодих людей, а також виховує в

учнів почуття відповідальності й колективізму, навчає долати труднощі та 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. Найбільш доступними видами імпровізації на уроках музики є *ритмічна й вокальна імпровізація*. Певні види ритмічної імпровізації автор шкільної програми пропонує 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 і створити різні варіанти ритмічної імпровізації відповідно до запропонованої мелодії.

Слушно зазначити, що живий інтерес в учнів викликає вокальна імпровізація. Д.Кабалевським розроблено різні варіанти творчих завдань з вокальної імпровізації. Автор шкільної програми пропонує продовжити учневі запропоновану вчителем 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» [6, с. 32].

На жаль, у науково-методичній літературі мало уваги приділяється розвитку імпровізаційних навичок учнів масової загальноосвітньої школи. Натомість автор програми й концепції зазначає, що заняття імпровізацією сприяють «по-перше, розвитку інтонаційного й ладового слуху, по-друге, розвитку творчої фантазії» [6, 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 організувати роботу з дітьми стосовно розвитку імпровізаційних навичок. Доцільно готувати фахівців, які володіли б методикою і навчили дітей імпровізувати, готували їх до самовиявлення і 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 краще запам'ятовують зміст хороводних пісень, які вивчають на уроках. Тут вони є учасниками театралізованої дії. «Діти стежать за координацією рухів, у них з'являються почуття відповідальності за спільні дії та ансамблеву узгодженість, відчуття гармонії у створенні музичної композиції» [14, с. 284].

При виконанні народних пісень 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, уможливорює емоційне сприймання художньо-образного змісту музичного твору.

Підводячи підсумок, необхідно зазначити, що запропоновані Д.Кабалевським і покладені в основу шкільної програми основні види музичної діяльності позитивно впливають на процес музично-естетичного виховання школярів, формування загальнолюдських цінностей 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. За такої ситуації слід зазначити, що увага учнів першого класу зосереджується навколо народних пісень і танців, а також творів композиторів, котрі допоможуть дізнатися **«Які почуття передає музика», «Про що розповідає музика», «Як розповідає музика» та «Про що і як розповідає музика»**. Діти знайомляться з характером, емоційним змістом музичних творів, художніми образами, переданими в музиці, із засобами музичної виразності.

Уведення в чарівний світ прекрасного відбувається в процесі прослуховування фрагментів музичних творів, доступних і зрозумілих дітям. Музика повинна 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 слушно віднайти найбільш доцільні прийоми обговорення з дітьми того, що вони візуально сприйняли те, що викликало 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, як-от: мелодії, метру, ритму, темпу, динаміці, нюансів тощо [14].

Головне завдання вчителя у засвоєнні, на перший погляд, схожих між собою тем та поєднання елементів, з яких складається урок в одне ціле, а також підпорядкування їх головній темі чверті. На уроці повинна панувати діалогічна ситуація, побудована на усвідомленні учнями основних засобів музичної виразності та їхньому взаємозв'язку.

У другому класі учні знайомляться з **«Трьома типами музики – піснею, танцем, маршем»**. Учитель підводить їх до того, що діти самостійно визначають типи маршів (військовий, спортивний, казковий тощо). За допомогою ударних та шумових інструментів засвоюють різні типи танцю, відчують 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, що 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 відчують настрій твору, розпізнають, як змінюється музика, приходять до висновку, 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, передбачених 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, а саме: стани й настрої, думки й почуття. Зображаючи різноманітні рухи, картини природи, композитор прагне висловити почуття особистості, її особистісне ставлення до життєвих явищ [14].

Друге півріччя починається з вивчення теми **«Куди ведуть нас пісня, танець, марш»**. Тут учитель знайомить учнів з оперою, балетом, симфонією, інструментальним концертом. Доцільно планувати сценарій уроку таким чином, щоб діти відчували контрасти, які уможливають підтримувати увагу, створювати творчу атмосферу, ситуації зацікавленості й бажання спілкуватися з музикою і брати участь у її творенні.

Оволодіння учнями теми **«Що таке музична мова»** сприяє узагальненню знання учнів про елементи музичної мови. Діти усвідомлюють відмінність між розмовною і музичною мовою, усвідомлюють виразне значення елементів музичної мови (мелодії, ритму, метру, ладу, темпу, тембру, динаміки, регістру, фактури, виконавських штрихів) у їхньому взаємозв'язку й взаємозалежності.

На прикладі симфонічної казки С.Прокоф'єва «Петя і вовк» учні пізнають виражальні й зображальні можливості тембру в музиці, знайомляться з окремими темами й музичними інструментами. За такої ситуації ми підводимо дітей до сприймання інструментів симфонічного оркестру.

Учитель повинен переконати учнів у тому, що оволодіння основними елементами музичної мови допоможе сприйняти будь-який музичний твір, інтерпретувати його інтонаційно-образний зміст, що, у свою чергу, 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 переростають у пісенність, танцювальність, маршовість»**. З трьох типів музики постають три особливості музики, що відіграють у ній велику роль. У процесі спостереження за розвитком музики учні приходять до висновку, що пісенність – музика, пройнята співучістю, пісенною мелодійністю, але не обов'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 [Восп ума].

На прикладах музики М.Глинки, Е.Гріга, Р.Щедрина, Д.Кабалевського, Ж.Бізе, П.Чайковського, Л.Бетховена, Ф.Шопена та при вивченні народної музики учні оволодівають пісенністю, танцювальністю й маршовістю. Діти

переконаються в тому, що існують пісні-марші, пісні-танці, є пісенно-маршова й пісенно-танцювальна музика.

Прикладом поєднання двох китів 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 спостерігається сум за стражданнями пригнобленого польського народу. Прослухавши полонез ля мажор Ф.Шопена, учні повинні 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 уможливорює її вплив на формування музичного світогляду молоді [14].

Зміст уроків другої чверті охоплено темою *«Інтонація»*. Насамперед учителю слід звернути увагу дітей на те, що музика близька до розмовної мови. Для підтвердження варто прочитати знайомий дітям вірш. Перший раз це слід зробити без інтонації, другий – виразно. Слушно запитати: що вони зрозуміли?; який варіант їм більше сподобався?; у чому відмінність щодо сприймання тексту вірша? Спільно з учителем клас приходить до висновку, що в мові так, як і в музиці, є послаблення і 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 і 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. І врешті-решт, учитель підводить їх до висновку, що інтонація – основа музики й від її яскравості залежить і яскравість музики.

При оволодінні цією темою вчитель повинен толерантно ставитися 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»* [2, с. 22], – переконує Л.Хлебникова.

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 зміни 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 і жанрами музичні твори. Учителю доцільно зосередити увагу дітей на розвитку мелодії російської народної пісні *«Во поле береза стояла»*, котра використана композитором П.Чайковським у четвертій симфонії.

Незаперечним є факт, що музика – це мистецтво, що розвивається в русі та просторі, без розвитку музики не існує. Знайомлячись з темою «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 із життям людини, під час якого постійно відбувається розвиток думок і переживань, настроїв та почуттів.

Автор шкільної програми наголошував увагу 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, якот: «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. Так, при слуханні «Пісні Сольвейг» Е.Гріга учні переконуються, що вона складається з двох контрастних частин: спокійна, сумна, наспівна мелодія змінюється більш рухливим, світлим, танцювальним ритмом. Мінор змінюється на мажор, перша частина співається з текстом, а друга – вокалізом.

При засвоєнні теми доцільно нагадати учням, що варіаційна форма передбачає зміну теми, а рондо означає коло. Основну увагу молодших школярів варто концентрувати на повтореннях і контрастах музичних форм, принциповій відмінності між формами рондо й варіації. Учителю необхідно 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 вводить 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 пишуться композиторами й поетами. Вони за своїм характером і змістом можуть бути схожими на народну пісню. Не випадково про них говорять, що написані ці пісні в народному дусі [14].

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 приходять до висновку, що провідною ознакою російської народної пісні є розспівність, наявність підголоскової поліфонії, зіставлення мажору з мінором.

Поглиблюючись у тему «Музика мого народу», учні переконуються, що композитори часто пишуть музику в народному дусі. Ознайомившись з музикою російських композиторів, діти приходять до висновку, 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, і насамперед, українського та білоруського. Для порівняння слушно запропонувати учням прослухати білоруський народний танець «Бульба» та грузинську – «Лезгинку». Крім того, доцільно розучити українську народну пісню «Вийди, вийди, Іванку», котра російським композитором П. Чайковським була майстерно використана у фіналі Першого фортепіанного концерту для фортепіано з оркестром, а мелодія української народної пісні «Журавель» П. Чайковським покладена в основу варіаційного циклу експозиції фіналу Другої симфонії. При розучуванні й виконанні народних пісень варто 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 іноді різниця між собою або, навпаки, настільки подібна, що важко визначити, якому саме народові вона належить [11, 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 спостерігається й при ознайомленні з композиторською музикою.

Узагальнюючи змістовну складову уроків музики в початковій школі та підходи до методики викладання, варто зазначити, що вчитель повинен творчо підходити до реалізації змісту програми. Використовуючи сталі та відшуковуючи нові методи музичного навчання, слід організовувати роботу з дітьми таким чином, 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, у тому разі й на сприймання музики. Удосконалюється зміст програмного матеріалу. Тематика першого півріччя, а саме: *«Що сталося б з музикою, якби не було літератури» і «Що сталося б літературою, якби не було музики»*, уможливує виявити *взаємозв'язок музики з мистецтвом слова*. Акцент ставиться на порівнянні різних видів мистецтв, з-поміж яких: музика і 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 і живопису, учні самостійно приходять до висновку, 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 при створенні 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 та 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 дозволяє створити творчу атмосферу та надати можливість молоді реалізувати свій внутрішній потенціал. Учні із задоволенням та 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 опанування темами **«Чи можемо ми побачити музику» та «Чи можемо ми почути живопис»**. При прослуховуванні творів А.Вівальді «Зима» з циклу «Пори року» та Г.Свиридова «Співа зима, агукає» з кантати «Поєма пам'яті С.Єсеніна» й перегляду репродукцій картин І.Габара «Лютнева блакить» та Й.Бокшая «Зима» доцільно концентрувати увагу підлітків на тому, як композитори і художники засобами музичної виразності та за допомогою зіставлення і поєднання кольорів розкривають образ зими.

Тема поєднання та взаємовпливу музики та живопису підводить молодь до усвідомлення імпресіонізму як напряму в музиці, образотворчому мистецтві та літературі кінця ХІХ – початок ХХ століть. З'явившись у французькому живописі 60-70 років, імпресіонізм у музиці виділявся прагненням відтворення стихійності природи, витонченості й невизначеності мелодичного строю. Невипадково, що, слухаючи симфонічну сюїту К.Дебюссі «Море» й переглядаючи репродукції картини «Враження. Схід сонця», учні обмінюються думками, спостерігають за динамікою розгортання художнього образу та співпереживають з виконавцями музичного твору.

Узагальнюючи тематику п'ятого класу, слушно зазначити, що поєднання музичного та 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 та 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*. Опанування темою першого півріччя **«Перетворююча сила музики»** уможливлює прийти до висновку, 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.

Не викликає сумніву, що музика передусім впливає на *розвиток емоційної сфери особистості*. Підлітки замислюються про свою роль і місце в суспільстві, стосунки з людьми, що оточують, навколишнім середовищем. Молодь перебуває в стані пошуку відповідей на питання, пов'язані із 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* вважається 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. Як приклад, наводяться спогади російського хірурга С.Юдіна стосовно 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 соль мінор. Поліфонічна музика завжди викликала в підлітків інтерес. 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 шії», де автор пише 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. Тож, 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 із 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 та наспівний характер цього твору. За такого підходу підлітки набувають історичні знання, 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 та образотворчим мистецтвом через споріднені за характером образи та емоційні настрої, котрі виражені в художніх творах. *Порівняння інтонаційно-образного змісту музичного твору з творами літературного та образотворчого мистецтва відбувається на основі набуття емоційно-образних визначень основних 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 надає можливість учням зануритися в тему *«У чому сила музики»*. Д.Кабалевський неодноразово підкреслював, що учні повинні усвідомити, що сила впливу музики на людину визначається у її красі та правді. Прекрасним є витвір мистецтва, який стимулює життя, утверджує волю і 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 використовується в більшості пісень. У ліричних творах, де запроваджується *штрих легато* характер звука повинен 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 повинен 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, а саме: розташування нот на нотоносці, розмір, такт, тактова риска, тональність, ключові знаки, музична фраза, сила звука, динаміка тощо.

Досвід доводить, що використання загальноприйнятої музичної термінології не викликає певних труднощів для учнів 5–6 класів у тому розумінні, коли: оволодіння нотною грамотою у молодших класах відбувалося послідовно і в певній системі; 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, ми переконуємося, що у кожному творі є частка життя композитора і 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 є перетворююча сила музики.

Новий рівень осягнення інтонаційної природи музичного мистецтва учнями 7-го класу забезпечується опануванням теми **«Музичний образ»**. Поглиблення в образний зміст музики передбачає *встановлення й усвідомлення взаємозв'язків елементів музичної мови*. Узгодженість мелодії та ритму, регістрів і тембрів, темпу і метра, нюансів і динаміки визначається індивідуальністю композитора, його уявленням та 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 вважається *всесвітньовідома Друга угорська рапсодія композитора й піаніста, представника романтичного стилю Ф.Ліста*. Для того, щоб зрозуміти інтонаційну структуру музики Ф.Ліста, в основі якої міститься угорська народна музика, учителю доцільно розповісти учням найбільш яскраві 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 із двох контрастних розділів. Музика першого розділу повільна, романтична, світла й піднесена, у другому розділі відчувається метроритм угорської танцювальної музики. Динамічно стрімкий чардаш не може не вразити творчу уяву підлітків і викликати в них позитивний емоційний відгук, відчуття особливостей 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.Шопен. З творчістю композитора учні знайомляться вже на попередніх уроках. За такої ситуації вчителю доцільно дати класу відповідне завдання, виконання якого потребує пошуку матеріалу, котрий висвітлює творчий і життєвий шлях композитора. Сприймаючи два різнохарактерних твори, як-от: Вальс ре-бемоль мажор і Вальс до-дієз мінор, учні аналізують інтонаційно-образний зміст, порівнюють засоби музичної виразності, приходять до висновків, що в основі образного змісту музики лежить контрастність.

У другому півріччі учні й надалі знайомляться з палітрою музичних образів і поглиблюють свої знання з теми **«Музична драматургія»**. У процесі колективного обговорення і аналізу драматургії та композиції музичних творів різних жанрів і форм підлітки продовжують знайомство з увертюрою, симфонією, концертом, сонатою, ораторією. Перш ніж перейти до слухання увертюри доцільно пригадати, що це інструментальний музичний вступ до театральної вистави, а саме: опери, балету, оперети, кантати, ораторії, кінофільму. Окрім великих музичних форм особливу увагу слід приділити сонатно-симфонічній формі, основу якого становить принцип конфліктного розвитку.

Вивчаючи тему «Музична драматургія» учні приходять до висновку, що кожен композитор самостійно вибирає композиційний план твору, наповнює його певний 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 і навички свідомої інтерпретації змісту музичного твору, гуманістичного ставлення до навколишнього 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 знайомляться з музикою, 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 викликає пізнавальний інтерес у молоді. Геніальним композитором створено велику кількість творів для органа, а саме: 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, що виконуються 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, котру 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, стала новела П.Мериме «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 здійснив 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 розглядається **«Взаємопроникнення легкої й серйозної музики»**. Важливим завданням учителя музичного мистецтва є виховання в підлітків ставлення до розважальної музики. Учні повинні усвідомити, що музика угорських 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 століття. «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 і творчий шлях цих композиторів. Важливо те, що учні дізнаються, що виконується «Полька-піцикато» засобом

видобування звука не смичком, а щипком пальців. Композитор Й.Штраус-син створив твір, наповнений 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*». На основі узагальнення творчості композиторів-класиків учні повинні дати відповідь на запитання, чому Й.Баха, В.Моцарта, Л.Бетховена ми називаємо сучасниками. Необхідно визнати, що музика ніколи не залишала людину байдужою і завжди давала надію на краще майбутнє. Знайомлячись з творами музичного мистецтва, як сучасними, так і минулих часів, встановлюючи діалог між сьогоденням та минушеною молоддю отримує не тільки насолоду, а також пізнає історію і сутність людського буття, набуває художньо-естетичного досвіду та розширює інтелектуально-мистецькі можливості власного кругозору.

Уроки музики в основній школі завершують весь курс занять музикою. Молоді люди повинні усвідомити, що опанування основами вітчизняної й зарубіжної музичної культури стало базою для подальшого спілкування з великим світом музичного мистецтва. Як буде розвиватися і збагачуватися цей досвід надалі, залежить від кожного особисто.

7.7. Адаптація нової концепції в українських школах

Наприкінці 70-их років ХХ століття 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 запровадженню нової програми, покладеної в основу концепції, став сектор естетичного виховання НДІ педагогіки України, який очолювала Л.Хлебникова.

1981 року з ініціативи українських науковців було проведено перший методологічний семінар, на який запросили вчителів, котрі брали участь в експерименті з апробації програми, та викладачів методики музичного виховання вищих навчальних закладів, які здійснювали підготовку вчителів музики для загальноосвітніх шкіл.

Методологічний семінар проведено на базі Сумського обласного інституту перепідготовки вчителів. Учасникам зібрання були роздані програми з поурочними методичними розробками та хрестоматії для першого класу. Вчителі-новатори з Москви й Ленінграда та науковці на чолі з Е.Абдуллініним протягом тижня опрацьовували з учасниками семінару зміст кожного уроку першого класу.

Після закінчення конференції при поверненні в регіони учасники семінару мали можливість ознайомити педагогів з принципами й методами побудови програми, змістом уроків та окреслити подальший план роботи з адаптації нової програми вчителів музики та студентів музично-педагогічних факультетів ВНЗ України.

Варто зазначити, що новий варіант програми було адаптовано співробітниками НДІ педагогіки України на чолі з О.Ростовським, Л.Хлебниковою, Р.Марченком, З.Бервецьким для загальноосвітніх шкіл України й рекомендовано Міністерством освіти УРСР для запровадження в загальноосвітніх школах республіки.

Зміна назви предмета «Музика і співи» на предмет «Музика» та перехід на нову програму навчання було позитивно сприйнято педагогічною громадськістю. Учителі загальноосвітніх шкіл почали активно розробляти зміст уроків, готувати музично-ілюстративний матеріал, спрямований на засвоєння нової програми, якою передбачено 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 й складової частини культури духовної» [Муз. Прог. 1996, с. 5].

1981 року Міністерство освіти УРСР 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, а саме: 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 спиралися 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, як-от: Е.Далькроза, З.Кодая, К.Орфа.

За висловлюванням І.Гадалової, «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» [Гад, с. 161]. Як справедливо зауважує Л.Хлебникова, «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 – інструментальних» [2, с. 6].

Таким чином, в Україні було розроблено та апробовано новий варіант програми «Музика» для 1–4 та 5–8 класів загальноосвітніх шкіл, в основу якого було покладено кращі зразки народної та професійної музики. Наприкінці 80-их років відбувався процес активного запровадження адаптованого варіанта програми в різних регіонах України.

Дидактичні праці

Д.Кабалевським написано багато книг, підручників і статей, присвячених проблемам музично-естетичного виховання молоді, серед яких: 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.

Завдання і запитання

1. Визначте основні етапи життєдіяльності Д.Кабалевського.

2. Схарактеризуйте передумови створення нової концепції.
3. Обґрунтуйте початковий етап експериментальної роботи із
4. розробки нової шкільної програми «Музика».
5. Сформулюйте й схарактеризуйте основні принципи
6. побудови програми Д.Кабалевського з музично-естетичного виховання школярів.
7. Обґрунтуйте основні методи навчання, запропоновані Д.Кабалевським.
8. Визначте та обґрунтуйте зміст основних видів музичної
9. Діяльності, покладених основу нової програми.
10. Який повинен бути взаємозв'язок між вокально-хоровою
11. роботою і вивченням музичної грамоти під час роботи
12. над шкільним пісенним репертуаром?
13. Визначте вплив сприймання музики на формування
14. музичної культури школярів.
15. Який вплив має імпровізація на розвиток музично-творчих
16. здібностей учнів молодшого й середнього шкільного віку?
Схарактеризуйте особливості методики викладання музики в 1–2 класах.
17. Визначте основні напрями музично-естетичного виховання учнів 3–4 класів.
18. Прокоментуйте основні підходи до методики викладання музики в 5–6 класах.
19. Доведіть вплив змісту уроків музики в 7–8 класах на формування музичної культури школярів.
20. Обґрунтуйте сутність адаптації шкільної програми «Музика» в загальноосвітніх школах України.
21. Назвіть основні науково-методичні праці Д.Кабалевського.

Тести

1. Яка з цих пісень написана Д.Кабалевським?
 - а) «Молодощі»;
 - б) «Шкільний вальс»;
 - в) «Ровесники».
2. Визначте 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 року?
 - 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. Визначте 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. У якій школі працював учителем музики Д.Кабалевський?
- а) Московська школа № 209;
 - б) школа-інтернат;
 - в) школа з поглибленим вивченням музики.
8. Якого року було опубліковано перший варіант нової програми з «Музики»?
- а) 1980 рік;
 - б) 1990 рік;
 - в) 1975 рік.
10. Який принцип покладено в основу 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 відсутні в програмі;
 - б) другорядне;
 - в) безпосереднє.
14. Який із названих принципів покладено в основу 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-хорова робота вважається:
- а) методом навчання;
 - б) видом діяльності;
 - в) формою діяльності.
20. Оволодіння основами музичної грамоти повинно 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. Вкажіть, чи сприяє імпровізація:
- а) розвитку творчої фантазії;
 - б) визначенню методу навчання;
 - в) визначенню принципу навчання.
23. Як ви вважаєте, чи музично-ритмічні рухи є:
- а) видом діяльності;
 - б) принципом навчання;
 - в) формою роботи.
24. Визначте 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. У якому класі діти знайомляться з темами «Інтонація» та «Будова (форми) музики»?
- а) перший клас;
 - б) другий клас;
 - в) третій клас.
27. У якому класі діти знайомляться з музикою свого народу?
- а) другий клас;
 - б) четвертий клас;
 - в) шостий клас.

28. У якому класі діти знайомляться з темою «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.Лисенкова;
 - б) Л.Хлебникова;
 - в) Л.Масол.
33. Хто очолив авторський колектив, який склав програму з музики для шкіл України?
- а) Л.Хлебникова;
 - 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 розробці нової програми з «Музики»?
- а) Е.Абдуллін;
 - б) Ю.Алієв;
 - в) П.Іванов.

Література

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в
2. общеобразовательной школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
3. Викладання музики в школі за системою Д.Б.Кабалевського.
4. Методичний лист /Л.О.Хлебникова. К.: «Рад. школа», 1986. – 39 с.
5. Гадалова І.М. Методика викладання музики у початкових класах:
6. Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1994. – 272 с.
7. Кабалевський Д.Б. Про трьох китів та про інші цікаві речі. Книга про
8. музику. – К.: «Музична Україна», 1973. – 189 с.

9. Кабалевский Д.Б. «Ровесники»: Беседы о музыке для юношества.
10. Вып. 1. – М.: Музыка, 1980. – 120 с., ил., нот.
11. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Кн. Для учителя. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с., ил.
13. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.
15. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? – 3-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1989. – 191 с., 8 л. ил. – (Б-ка учителя музыки).
17. Музыка. Програми та поурочні методичні розробки для 1–4 класів загальноосвітніх шкіл. Музыка. – К.: Перун, 1996. – 126 с.
19. Программа по музыке для общеобразовательной школы, 1–3 классы. – М.: Просвещение, 1984. – 76 с.
20. Програма та поурочні методичні розробки для 3–4 класів загальноосвітніх шкіл. – Тернопіль. Навчальна книга – Богдан, 2002. – 63 с.
22. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод. посібник. – 2-е вид., доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
24. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.
26. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти. Навч. посібник. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – 520 с.



Едвін Гордон
(нар. 1932)

відомий американський професор-дослідник, педагог, автор, редактор та лектор в галузі музичної освіти.

Розділ VIII

Едвін Гордон та його теорія навчання музиці (1932).

8.1. Едвін Гордон та його теорія навчання музиці.

На основі численних емпіричних досліджень та 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 та поняття «audiation». Він є автором багатьох книг, монографій, статей, а також семи, високо оцінених, тестів по виявленню музичних здібностей.

Перш ніж присвятити себе науковим дослідженням в галузі психології музики, Гордон здобув ступінь бакалавра та магістра як виконавець-контрабасист в Істманській музичній школі, другу ступінь магістра по педагогіці в університеті Огайо, а у 1958 р. отримав звання доктора філософії в університеті штату Айова.

Потім Гордон працював професором музики в університетах штату Нью-Йорк у місті Буффало та штату Айова. А з 1979 по 1997 професором-дослідником по музичній педагогіці на кафедрі музично-освітніх досліджень ім. Чарльза Сішора в університеті Темпл у Філадельфії, де він отримав нагороду імені Ліндбек та нагороду «Великий учитель».

Протягом багатьох років професор Гордон спостерігав і вивчав музичний розвиток малюків від одного до вісімнадцяти місяців та шукав шляхів вдосконалення цих навичок у дітей від півтора до трьох років. Відтак його наукові інтереси зосереджуються головно на дослідженні рівнів музичного навчання (Music Learning Theory), етапів та видів аудіації (audiation – введений Гордоном термін, що не має змістовного аналогу в українській мові), розвитку та стабілізації музичних здібностей.

Свої спостереження, висновки та пропозиції він виклав у декількох фундаментальних працях, присвячених проблемам музичної освіти, таких як: «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 та 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 інші. Усі праці та публікації дослідника розміщені в особистому архіві університету Південної Кароліни (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 передусім допомагає сформувати креативну і самоактуалізовану особистість, котра через спілкування з музикою зможе розкрити весь свій інтелектуальний потенціал і комплекс здібностей в будь-якій царині. Ним створений спеціальний інститут музичної освіти (The Gordon Institute for Music Learning).

Система Гордона ґрунтується на зв'язках музичного і лінгвістичного мислення і поширює засади теорії японського музиканта-педагога Шінічі Сузукі про сприйняття музики так само, як материнської мови, «в глибину» і «в ширину», тобто, розпочинає 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 формування максимально чутливого, повноцінно різнобічного і скоординованого сприйняття музики у найбільш розмаїтих її 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 році для пояснення особливого психоакустичного явища, а саме – процесу уявного слухання та осмислення музики навіть тоді, коли реальне її звучання відсутнє. *Аудіація* співвідноситься до звука, як уява до образу, оскільки в англійській мові не існує слова, схожого на загальноновживаний 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 та спосіб формування музичного мислення. В українській музичній теорії відповідного терміну, який би позначував суть явища не має. Польські музикознавці (Е.А. Zwolińska, М.М. Gawryłkiewicz) теж користуються словом аудіація (*audiacja*), тому для зручності викладу подальшого матеріалу, ми також будемо використовувати термін аудіація.

Поняття аудіації не слід плутати із традиційним прослуховуванням музичних творів або простим сприйняттям звуків. Вона також є дещо більше, ніж просто форма слухової імітації. Розвинена аудіація включає в себе необхідне розуміння музики для того, щоб дозволити собі прогнозування музичних моделей або певних музичних структур (*patterns*) в незнайомій музиці.

Для того, щоб краще 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. В той же час, ви можете очікувати або прогнозувати те, що ви почуєте далі, спираючись на свій досвід та розуміння. Аналогічним чином, під час прослуховування музики, ви осмислюєте те, що почули, пригадуючи почуте вами раніше. Одночасно, ви очікуєте або прогнозуєте те, що почуєте далі, спираючись 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, як правило не знають, коли уривок з незнайомої або знайомої музики добігає свого кінця. Вони можуть заплодувати будь-коли або не заплодувати 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 потрібно рухатися або співати насправді» [5, с. 5-6].

Аудіація є важливим елементом теорії навчання музики, науковим дослідженням заснованим на поясненні того, як люди навчаються музики, в процесі самого цього навчання. Хоча термін «аудіація» поки що не увійшов в загальноприйнятту (як зарубіжну, так і українську) музичну термінологію, він продовжує набувати популярності в музичних педагогів різних країн. При тім Гордон постійно критикує традиційно мислячих вчителів музики, які не навчають аудіації, не виховують активну образно-звукову уяву, яку він розглядає як основу музикальності.

Слід зазначити, що і перед Гордоном були спроби видатних педагогів-музикантів сформулювати і впровадити в педагогічну практику аналогічні засади. Так, наприклад, в методиці Золтана Кодая термін «внутрішній слух» може розглядатись дещо подібно до аудіації. Метод Кодая пропонує наступну просту практичну техніку для розвитку внутрішнього слуху: проспівати чи заграти музичну п'єсу, по черзі співаючи деякі такти в голос, а деякі виконуючи за допомогою внутрішнього слуху.

Проте незважаючи на деякі подібності внутрішнього слуху та аудіації, Гордон заперечує їх 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, в той час, як аудіація є процесом».

Едвін Гордон базує теорію музичного навчання на численних дослідженнях в галузі психоемоційного потенціалу, який має кожна людина для досягнення певних музичних успіхів. Музичні здібності та музичні досягнення особистості часто відрізняються, але при правильному підході 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. Але, аналогічно до інших видів здібностей людини, існує надто широкий спектр (діапазон) рівнів музичних здібностей. Більш того, і музичні здібності, і музичні досягнення доволі інтенсивно залежать від рівня музичної аудіації (audiation). Таким чином, вчений робить висновок, що наш потенціал до музичного навчання та наші музичні досягнення базуються на нашому музичному мисленні.

В своїх дослідженнях Гордон стверджує та на прикладах переконливо доводить, що музичні здібності найбільш інтенсивно 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 повинна отримати багатогранні, різноманітні і послідовно представлені музичні враження, які вона сприймає в ігровій чи будь-якій іншій формі, при тому беручи у процесі освоєння звукового світу активну участь. Потім приходиться етап формальної музичної освіти в школі, який дозволяє нашому попередньо набутому музичному потенціалу максимально стабілізуватися та інспірувати музичні досягнення. Гордон пояснює, що через природне освоєння звукового, музичного середовища, а також початкову музичну освіту ми розвиваємо так звані «music vocabularies». Дослівно це словосполучення перекладається з англійської як «музичні словники», але оскільки для точнішого розуміння явища слід подавати не дослівний, а змістовно доцільний переклад, то 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 певним чином, природно набуває потрібний музичний досвід і має можливість інакше сприймати і спілкуватися з музикою не лише в дитинстві, але й протягом всього життя.

Далі вчений порівнює розвиток джерел музичної інформації з початковим розвитком джерел мовної інформації і природно 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 письмо. В утробі матері плід, що розвивається, починає формування словникового запасу через прослуховування, сприйняття та реакцію на певні звуки. Народжуючись, дитина продовжує поглиблювати та розширювати цей запас шляхом слухання та сприймання того, що дорослі чи діти говорять до неї або в її присутності. Об'єм цього словникового запасу залежить від об'єму лексики, що використовується в даному оточуючому середовищі. Різноманітні мовленнєві комбінації, які чує дитина від тих, хто її оточує, дозволяють малюку 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, подібним чином. В результаті отримуємо п'ять аналогічних мові джерел – фундаментальних стимулів музичного розвитку: слухання, виконання, *audiating*/імпровізація, читання та письмо. До народження в дитини розвивається імпульс слухання музики, що звучить в оточуючому її середовищі. Після народження ця сфера звукових вражень розширяється 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 в свою чергу стануть основою для розвитку усіх наступних джерел музичної інформації [5].

Хоча діти не можуть бути одразу народжені з відповідною музичною вразливістю, що фіксується англійським словом «audiating», проте вони народжуються готовими до її розвитку, тобто мають потенціал, що англійською трансліюється як «to audiate». В ідеалі дорослі та однолітки з оточення дитини виховують їх 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 та однолітками (про що писали ще Б. Брунер та Л. Виготський), так само і музичний тезаурус, тобто об'єм музичної інформації, утворюється та розвивається через музичне спілкування з дорослими та 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 необхідно 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 ми починаємо говорити;
- від 5-ти років розпочинається шкільний етап, коли ми чуємо, читаємо, пишемо.

Так само з музикою:

спочатку проходить етап слухання, під час якого формується наш звуковий словник;

після того настає етап виконання, під час якого ми імітуємо звуки (наприклад співаємо);

в більш свідомому віці доцільно перейти на етап читання, коли ми прочитуємо музику, розшифровуючи символи;

найвищим рівнем стає етап запису музичного тексту, коли ми вивчаємо музичну теорію, вчимося імпровізувати (паралельно до вивчення граматики у мові).

Таким чином, уже з 8 років можна переходити до повноцінної аудіації, тобто до етапу, подібного до мислення в мові, на якому можливим стає, наприклад, передбачення подальшого розвитку пісні в різних її виразових засобах, зокрема визначення наступної ритмічної фігури чи мелодичного звороту і т.д. Слід зазначити, що Гордон розмежовує тональну та ритмічну аудіацію.

Загалом, він розрізняє **6 типів аудіації**:

1) внутрішньо-слуховий – коли ми слухаємо музичний уривок, ми 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 в думках);

б) творчий – коли ми створюємо музику.

Кожний з цих типів, в свою чергу, проходить шість власних етапів: перші три етапи відбуваються одночасно: слухаючи звуки та ритми, організовуючи їх у мотиви і фрази та імітуючи їх в голові аж до рівня впізнавання усієї мелодії, її тональних та ритмічних моделей. 4-й етап – це збереження в голові того, що ми вже почули та організували в мелодію. Тут ми впізнаємо мелодію, ритмічні послідовності, повтор, форму, стиль, динаміку, та інші важливі фактори, що мають значення для цієї п'єси. Цей момент тісно пов'язаний з трьома попередніми, оскільки весь процес відбувається циклічно. На 5-му етапі відбувається свідоме пригадування того, що ми чули раніше (наприклад, день або місяць назад), так би мовити активне тренування пам'яті. І, нарешті, 6-й етап – це коли ми передбачаємо, що буде відбуватись у невідомій нам музиці. І тут спостерігається певна закономірність: чим більше ми слухаємо музики, тим ширше наш музичний словник, тим легше та цікавіше визначати та передбачати музичний розвиток.

8.2.Методологія.

Враховуючи розуміння аудіації та теорії вивчення музики, запропонованої Едвіном Гордоном, 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, слід сформулювати інноваційні підходи до теорії вивчення музики. Адже ця теорія ілюструє, які типи та стадії аудіації досягаються в 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 виділяються чотири послідовні етапи вивчення музики – це послідовність вивчення навичок, послідовність вивчення тону, послідовність вивчення ритму та послідовність вивчення моделей. Заняття з цих послідовностей вивчення являються, в свою чергу, зразками того, як теорія вивчення музики може бути використана практично згідно з особистим та педагогічним вибором учителя. Проте окремо чи у поєднанні, ці заняття з послідовності вивчення не розраховані на те, щоби скласти метод навчання.

Гордонівська теорія вивчення музики іноді розглядається, як унікально новий підхід до всіх аспектів викладання музики. Така характеристика є не зовсім точною, оскільки метою теорії вивчення музики є забезпечення усіх вчителів музики знаннями та засобами для розвитку тонової та ритмічної аудіації в їхніх учнів у рамках традиційного викладання музики. Теорію вивчення музики варто розглядати як потужний метод покращити те, що висококваліфіковані вчителі музики вже застосовують у 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, які пропонуються дітям на даних 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, отримане вами, було поганим, або те, що ви поганий музикант, якщо нові ідеї здаються 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 вважалось можливим” [2, с.94].

Якщо діти не мали доцільного музичного виховання та навчання вдома чи в дошкільному закладі щодо підготовчої аудіації, вони можуть бути збентежені та заплутані, або втратити інтерес до уроків музики в початковій школі. Отже, рекомендується, 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 найкращі результати відбуваються тоді, коли учні починають формальне навчання, яке базується на теорії вивчення музики в дитсадках. При цьому 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 подібні процеси обертаються навколо послідовного розвитку словникового та музичного запасу, Гордон турбується про те, що музичне середовище дітей не таке багате, як мовне середовище. 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 здебільшого не мають такого багатства в середовищі музичному. В результаті, їхній музичний розвиток не отримує достатньої підтримки під час перших років життя, коли навчання може відбуватися швидкими темпами. Це засмучує Гордона, так само, як і багатьох інших музичних педагогів, що працюють з дітьми раннього віку.

У своїй статті «Зловживання в навчанні музиці в період раннього дитинства: злочини та нехтування», Е.Гордон формулює 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. В результаті, музичні педагоги, що працюють з дітьми раннього віку, повинні пропонувати уроки для дітей від їхнього народження або ще раніше. Так як слух – це перший словник, що розвиває дитина, діти повинні чути музику якомога раніше, навіть

якщо вони не реагують помітно чи не видають жодних звуків. Це допоможе їм розвинути словниковий запас слухання, який закладе основу для розвитку всіх інших словникових запасів.

Збагачуйте музичне середовище.

Якість музики, якучують діти, є центральним у музичному розвитку. Дослідники мов з'ясували, що діти розвивають кращі мовні навички, коли вони походять з таких сімей, де батьки використовують великий мовний словниковий запас, і що мовні навички таких дітей розвиваються в показово швидшому темпі, ніж навички тих дітей, які походять з менш багатих мовних середовищ. Відповідно, дітям необхідно 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 в середовище вивчення музики в ранньому дитинстві, та збагачував музичний словник дітей.

Підтримуйте домашню освіту.

Чим кращі музичні навички батьків і чим більше вони знають про навчання музиці, тим більше вони можуть зробити для своїх дітей, і разом з ними, в музичному відношенні вдома. Діти проводять, можливо, 45 хвилин на тиждень на уроці музики для дітей раннього віку, під час яких освічений музичний професіонал робить все, що він або вона може, щоби підтримати вивчення музики дітьми. Проте, діти проводять набагато більше часу вдома з батьками. Якщо батьки мають навички та знання, вони можуть підтримувати музичне навчання своїх дітей щоденно. Музичним педагогам, як працюють з дітьми раннього віку, варто запрошувати батьків на свої уроки при кожній можливості, та їм слід розглядати кожен урок, як шанс розвивати нову, музично доречну, модель батьківської поведінки, та інформувати батьків про те, як вони можуть відповідати музичним потребам своїх дітей. Заняття з орієнтації батьків і вчительсько-батьківські конференції можуть також слугувати корисними засобами повідомлення важливої інформації з вивчення музики. Музичним педагогам, які працюють з дітьми раннього віку, варто також розглядати можливість забезпечення батьків додатковим матеріалом, який пов'язаний з класними заняттями, щоби вони могли використовувати його вдома.

Використовуйте пісні без слів.

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 більш знайомий дітям, ніж тональний та ритмічний словник, і відволікає їх від музичного змісту. Музичним педагогам, які працюють з дітьми раннього віку, та батькам варто навчитися виконувати дещо з класного репертуару, використовуючи нейтральний склад. Коли діти стануть старше, вчителі та батьки зможуть ввести тексти тих самих пісень.

Давайте імпровізувати.

У випадку з мовою діти мають можливість виражати свої власні ідеї через мовлення, а згодом і через письмо. Проте, в процесі навчання музиці діти рідко мають цю можливість. Скоріше, вони співають пісні, які склали інші, та імітують звуки вчителя. Коли учні розів'ють словник співу, наспіву та руху, їм треба надати можливість виражати їхні 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, яке дасть дітям можливість «спілкуватися» та думати музично, так як вони це роблять з мовою.

Увага до неформального виховання, а не до формальної освіти.

Гордон вважає, що діти повинні чути багато музики, до того як вони почнуть формально вчитися музиці. Виходячи з цього, музичним педагогам, які працюють з дітьми раннього віку, варто дозволяти дітям «гратися» з музикою в неформальних обставинах, і тільки після того, як вони розвинули значні словники слухання, співу, та руху, вчителям слід просуватись далі, до більш формальних музичних концепцій, таких як сольфеджіо та читання нот з аркушу. Неформальний музичний досвід забезпечує основу, на якій буде побудоване все формальне музичне навчання. Чим міцніше основа неформального музичного досвіду, тим краще буде досвід дитини з формального музичного навчання [6].

Отже, втілення цих шести ідей представляло би значущу зміну 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, 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 пояснює, що ми вчимося двома загальними способами: розрізненням і припущенням (discrimination and inference)³⁶. Навчання розрізненням є основним, тому що воно забезпечує необхідну готовність до навчання припущенням, яке в цій парі є більш концептуальним. Проте, розрізнення та припущення не виключають одне одного. Вони відбуваються разом, в той час, як перше чи друге набуває більшого наголосу. Як і з вивченням мови, імітація є головною готовністю для навчання розрізненням. Останнє, в свою чергу, забезпечує основу для узагальнення та абстракції, які зустрічаються пізніше в аудіації під час навчання припущенням. Коли учні займаються розрізненням, вони роблять всього лише прості припущення, але коли вони займаються навчанням припущення, вони використовують багато, якщо не все з того, що вони вже навчилися розрізняти.

Навчання припущенням та виконання аудіації, спричиняє більш складну розумову діяльність, ніж навчання розрізненням, хоча, останнє є вищим порядком розумової діяльності ніж сприйняття. Адже щоби розрізняти, спочатку ми сприймаємо. А сприймаємо ми тоді, коли ми усвідомлюємо своє оточення. Без вміння розрізняти ми схильні вважати, що все є однаковим і, таким чином, наше вміння робити припущення стає, зазвичай, обмеженим.

Найпростіший рівень навчання розрізненням – це акустичний-усний (aural/oral). Він забезпечує необхідну готовність для кожного іншого рівня з навчання розрізненням і для всіх рівнів з навчання припущенням. В акустично-

³⁶ «Inference» в перекладі з англ. означає висновок; те, що мається на увазі; припущення. Можливо по контексту більше би підійшло слово «узагальнення», оскільки воно зрозуміліше пояснює суть явища, протилежного вмінню розпізнавати. Але для більш точного відтворення тексту оригіналу, залишемо слово «припущення».

усному навчанні слухання музики є акустичним процесом, а виконання музики – усним процесом. На цьому рівні навчання учні використовують нейтральний склад для імітації тональних та ритмічних моделей. Вони також вчаться впізнавати модель, наприклад, почувши її у виконанні зазвичай більше, ніж один раз. В цьому випадку, 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 оволодіває словниками тонових та 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 та ритмічних моделей.

Виконання на акустично-усному рівні містить постійну взаємодію в обох напрямках між акустичним і усним, тому що, коли учні чують тонові і ритмічні моделі та співають те, що вони чують, вони вчаться аудіювати, слухати та виконувати ці моделі з розумінням. Коли акустичне та усне навчання поєднується в послідовності вивчення навичок, вони підсилюють одне одного та стимулюють розвиток навичок аудіації в учнів. Якщо вони не поєднуються, можна очікувати, лише те, що учні навчатися слухати поверхнево або, в найкращому випадку, імітувати.

Коли учні виконують без так званого словника слухання, результатом є погана інтонація та неточний ритм і, ще гірше, брак музичної виразності та певного стилю. І тут можна провести порівняння зі спортом. Чи можливо учням зрозуміти та отримати глибоке задоволення від того, що вони бачать на полі, якщо вони самі ніколи не грали в цю гру? Відповідно, їхня власна гра покращується, коли вони бачать, як інші грають з вмінням та досвідом. Напевно існує більше фанатів спорту, ніж ентузіастів музики, тому що справжній зорово-кінестетичний досвід на уроках фізкультури є звичним явищем. Можливо саме тому, що акустичні-усні навички учнів так рідко розвивають в неформальному та формальному музичному вихованні, існує відносно мало людей, які оцінюють музику через аудіацію.

Отже, для розвитку усіх цих навичок Гордон пропонує навчати учнів пісням методом повторення. Вивчення пісень методом повторення – це основний компонент акустично-усної основи кожного учня. Всі вчителі музики, незалежно від того, чи вони використовують заняття з послідовності вивчення, повинні 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 повинен почути пісню від чотирьох до шести разів, перед тим, як більшість учнів зможуть її проспівати правильно. Нехай вони будуть активно

здіянні 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, не повертайтеся до самого початку. Відокремте проблемний уривок і повторіть його, стільки скільки потрібно, 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 би імітувати. Просто слухайте, або грайте акомпанемент без мелодії. Коли мелодія для них вже озвучена, учні можуть навчитися лише відшліфовувати свої навички, швидко знаходити висоту звуку. Вони не обов'язково вчать заглиблюватися в пісню шляхом аудіації.

Навчайте спочатку пісням, а потім словам

Слова – це невід'ємна частина пісень, але найкраще навчати їм після того, як учні вивчили музичний аспект пісні. Якщо ви навчаєте спочатку тексту, більша частина уваги учнів буде спрямована на слова, а не на аудіацію. Збільшуйте їхню можливість навчатися аудіювати пісню, відкладаючи вивчення слів. Потім, коли ви будете навчати тексту, навчайте його уривками, наспівуючи (без висоти звуку) під мелодичний ритм пісні.

Навчайте басовим лініям

Сумлінні вчителі музики прагнуть до того, щоби їхні учні могли охопити «цілісну картину» в музиці, зрозуміти, як їхня партія відноситься до інших в загальній музичній текстурі. Але як підходити до цієї важливої мети? Що повинні слухати учні? І як їм треба слухати? Почніть просто, з викладання басових ліній, 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 ви вчите їх звичайним пісням. Потім, якщо ви викладаєте інструментальну музику, навчіть їх грати її. Створіть імпровізований дует, розбивши клас навпіл, де одна половина співає чи грає мелодію, а друга половина – басову лінію. Або, нехай учні співають чи грають басову лінію, під час аудіювання мелодії, та навпаки (співають чи грають мелодію, аудіюючи басову

лінію). Поступово учні навчаються привносити краще розуміння гармонії в будь-яку музику, яку вони співають, чують або грають [7].

Послідовність систематичного вивчення навичок забезпечує ступені готовності, необхідні для опанування кожної нової музичної навички. Учні, яких навчають згідно з даною теорією, вивчають нотне письмо, лише після того, як вони розвинули здібність аудіювати нотні моделі, написані на папері. Таким чином, читання стає процесом впізнавання, а не розшифрування.

Отже, узагальнюючи усе вищесказане, слід відмітити, що запропоновані Гордоном методи створюють в учнів міцну основу навичок слухання та виконання через спів, ритмічні рухи та викладання тонових і ритмічних моделей до того, як їх ознайомлять з нотним письмом та музичною теорією. Ця теорія вивчення музики подібна до методик Ш.Судзуки, Ж.Далькроза, З.Кодая та К.Орфа, які віддавали перевагу вивченню спочатку музики, а потім нотної грамоти. Разом з тим, теорія Гордона є відмінною від інших. Вона унікальна тим, що являє собою спробу залучити психологічні принципи до викладання та вивчення музики. І хоча ця теорія видається надто ускладненою та теоретизованою, вона багато обіцяє та може виявитися корисною для в процесі музичного навчання. На жаль, в багатьох речах Гордон є неоднозначним, коли він описує свій процес, він часто каже, чим речі не є, у порівнянні з тим, чим вони є. Прикладів, які чітко ілюструють послідовний процес вивчення музики в його теорії, дуже небагато. Гордон, однак, продовжує проводити подальші дослідження, оскільки він бажає покращити свій підхід до вивчення музики. Видана в 1989 році його книга «Послідовності вивчення в музиці: навички, зміст і моделі» (“Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns”) надає деяку нову термінологію та намагається прояснити підхід Гордона. Крім того, за цей час автор здійснив кілька її перевидань, останнє – у 2012 році.

Моріс Елтон Бьорд, аналізуючи у своїй статті внесок Е.Гордона у навчальну музичну практику пише: «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 опанування мелодичними та ритмічними навичками слід 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].

Проте 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 є плутаною, негнучкою та надто технічною, що знижує її практичне використання та вживання на шкільних уроках, він створив модель, яка варта серйозного опрацювання та вивчення. Гордон дав зрозуміти, що ця модель ще не є цілком «вдосконаленою», 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). Сьогодні він продовжує читати лекції, додавати матеріали, які й далі пояснюють його підхід.

На завершення варто зазначити, що хоча професор Е.Гордон відомий як дослідник та теоретик музичної освіти, а не як філософ, його праці відображають глибоко вкорінену 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 безраднішим. Бо не минає жодного дня, коли би дитина не слухала або не грала музику, і в її інтересах знатися на музиці якомога краще. В результаті, по мірі того, 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:

1. Хто такий Едвін Гордон і який внесок він зробив в теорію музичної освіти?
2. Що входило в коло дослідницьких інтересів Е.Гордона?
3. Який навчальний заклад був створений професором-дослідником?
4. У чому полягає його концепція музичного розвитку особистості?
5. Розкрийте суть введеного Гордоном терміну «audiation» (аудіація).
6. Які спільні риси існують між процесом 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. Яким чином відбувається вивчення пісень методом повторення?
10. У чому подібність теорії навчання музиці Е.Гордона до методик Ш.Судзуки, Ж.Далькроза, З.Кодая та К.Орфа?

Тестові завдання.

1. Едвін Гордон – це:
 - а) американський вчений-педагог;
 - б) відомий англійський професор-дослідник, педагог;

в) відомий американський професор-дослідник, педагог, лектор в галузі музичної освіти.

2. В коло дослідницьких інтересів Е.Гордона входило:

- а) вивчення етапів та видів аудіації;
- б) розвиток музичних здібностей;
- в) дослідження рівнів музичного навчання, етапів та видів аудіації, розвиток музичних здібностей.

3. Який навчальний заклад був створений професором-дослідником?

- а) науково-дослідна лабораторія;
- б) спеціальний інститут музичної освіти;
- в) академія раннього музичного розвитку дітей.

4. Його концепція музичного розвитку особистості отримала всесвітнє визнання завдяки тому, що:

- а) формує креативну і самоактуалізовану особистість;
- б) спрямована на виховання виключно професійних музикантів;
- в) навчає музиці за особливою методикою.

5. Розкрийте суть введеного Гордоном терміну «audiation» (аудіація). Це а) внутрішній музичний слух;

- б) розумовий процес, що пов'язаний з уявними музичними образами;
- в) процес уявного слухання та осмислення музики навіть тоді, коли її реальне звучання відсутнє.

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. Вкажіть 5, аналогічних мові, 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. Яким чином 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 до методик Ш.Судзуки, 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 являє собою спробу залучити психологічні принципи до викладання та вивчення музики.

а) так;

б) ні.

Література:

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>.

Gordon Edwin **Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci**. – Wydawnictwo ZamKor Kraków, 1997 – s.130.

Ewa A. Zwolińska, Mirosława M. Gawryłkiewicz. **Podstawa programowa nauczania muzyki wg teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona**. – Bydgoszcz: Kreska 2007 – s.79.

Gordon E. *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children, 2003 Edition*. Chicago: GIA Publications, 2003.

Gordon E. *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns. – A Contemporary Music Learning Theory, 2012 Edition*. Chicago: GIA Publications, Inc. 2012 – 336 c.

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>

The Gordon Institute for Music Learning (GIML) <http://giml.org/>

Розділ IX

Музичне виховання в Польщі

9.1. Проблеми загального музичного виховання в Польщі у кінці XIX на початку XX століть.

Польська система освіти минулого століття спиралася на теоретичні й організаційні положення, що були сформовані теорією і практикою XIX століття (тоді шкільництво досягнуло високого рівня і становило надзвичайно важливий чинник в 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 в кожній галузі, а особливо в педагогіці, дидактиці, психології тощо. Тому в багатьох країнах, у тому числі і в Польщі, і нині 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 тому числі й музики) з їх неоцінимим морально-естетичним виховним потенціалом, стикається сьогодні з переконаністю adeptів комп’ютерних технологій в непотрібності цих навчальних предметів у зреформованій школі. Крім цього, на пересічну думку, в цілях 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. І хоча не можна не враховувати запитів прийдешнього, інформаційного суспільства (деякі дослідники пророкують заміну уроків образотворчого мистецтва і музики на заняття з комп’ютерної графіки і композиції), позитивний вплив на особистість елементарного музикування чи відтворення краси рідного краю за допомогою олівців та 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. У зв'язку з цим у першу чергу назвемо прізвища авторок серйозної методичної праці «Методика навчання співу в загальноосвітніх школах» – Юлію Барановську-Борову та Ядвігу Вержбінську, а також Кароля Хлавічку та Петра Машинського. Останній створив посібник („*Polski śpiewnik: Podręcznik do nauki szkolnej śpiewu zbiorowego wraz z teorią*”), у який поряд із традиційним теоретичним матеріалом і методичними вказівками для вчителя було чи не вперше підбрано вдалий пісенний репертуар. Підкреслимо, що посібник використовувався у навчальному процесі середніх шкіл різних типів, випускники яких мали право обрати вчительську професію.

Інша група педагогів-музикантів розуміла необхідність виходу за межі співу задля розвитку загальної музикальності. У цьому сенсі як найоригінальнішу назвемо концепцію «омузичування» Стефана Висоцького. Третій напрямок музично-педагогічної думки того часу полягав у розгляді музики як необхідної складової гуманістичної (естетичної) освіти майбутніх учителів і їх соціалізації.

Теоретична і методична думка польських музикантів-педагогів розвивалась також і в річищі психологічного підходу до розвитку особистості, де музиці відводилась значна роль (Станіслав Добровольський, Пауліна Лоебльова та інші). Наголосимо, що такі видатні особистості, як Казуро, Йотейко, Щепановська часто-густо акумулювали різні підходи, вбачаючи в музичному вихованні та музично-педагогічній підготовці вчителів як психолого-педагогічні й соціально-виховні аспекти, так і художньо-естетичні.

У Польщі міжвоєнної доби підхід до навчання музики як до *навчання співу* був офіційно закріплений в інструкціях для шкільних учителів [566] і спирався на універсальність людського голосу, який називали найстарішим і найдоступнішим, абсолютно всезагальним 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.

Необхідно наголосити на специфічній ролі, яку відіграв у польській музичній культурі хоровий аматорський рух. Співочі товариства з'явилися у Познанському Князівстві ще в першій половині XIX століття, а в наступні

п'ятдесят років активно розвивались у Сілезії та Малополющі. За часів поділу Польщі хори співочих товариств були протестом проти чужої культури, осередком плекання польської музики та поезії, і навіть більше – рідної мови. Після проголошення незалежної держави в 1924 році утворюється централізоване Об'єднання співочих колективів (*Zjednoczenie Zespołów Śpiewaczych*), яке підтримує патріотичні й культуротворчі традиції діяльності польського хорового руху; організовує з'їзди та свята пісні, серйозно впливаючи на відчуття важливості такої форми контакту з музичним мистецтвом; має свої друковані органи «Перегляд музичний» («*Przegląd Muzyczny*») в Познані та «Співак» («*Śpiewak*») у Сілезії.

Боротьба концептуальних підходів до навчання музики як у загальноосвітній, так і професійно-педагогічній школі віддзеркалювалася в науково-педагогічній літературі двадцятих років, у першу чергу в 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» трактувався як читання голосом нотного тексту. Під впливом тогочасних тенденцій розвитку, в основному концепції сольфеджіо Еміля Жак-Далькроза, семантичне поле цього поняття розширювалось і зрештою термін був замінений на «культування слуху». Розглянемо цей процес детальніше.

У тридцяті роки видатні діячі музичної педагогіки в Польщі починають адаптувати західноєвропейські системи і концепції музичного виховання. Яскравою ілюстрацією може бути цикл статей Ф.Щепановської щодо методики розвитку слуху Жак-Далькроза, який з'явився в 1929-1932 рр. у часописі «Музика в школі». У своїй статті «Метода Жак-Далькроза і культування слуху», надрукованій у сьомому номері «Музики в школі» за 1932 рік, Флора Щепановська обґрунтувала використання німецького терміна «*Gehörbildung*» (освіта слуху, формування слуху), який переклала на польську мову як «*kształcenie sluchu*» (виховання, формування, розвиток, удосконалення, «освічування», культування слуху) замість «сольфеджіо». Ця термінологічна

заміна підсумовувала теоретичні й методичні новації у музичному вихованні школярів та музично-педагогічній підготовці вчителів, коли вміння співати по нотах із базового ставало допоміжним, а на перший план висувалось формування музичного мислення, головною операційною одиницею якого ставали музично-слухові уявлення. Свою концепцію розвитку музичного слуху Щепановська базувала на системі Далькроза, річні курси якого закінчила в Гелерау в 1911 році.

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 в основному на початковому етапі, ще до вивчення традиційного нотного запису. Замість нот на п'яти лінійках застосовувалися цифри й спеціальні ритмічні позначки; арабськими цифрами позначалися ступені мажорного ладу, а римськими – мінорного.

Друга частина «Нового підручника» з підзаголовком «Музична стилістика та синтаксис» була призначена для старших класів гімназій та вчительських семінарій. Різноманітні сольфеджовані вправи спиралися на цифрову методику і релятив, підкреслювалася важливість розвитку ладового слуху. Музичні диктанти було розподілено на фонетичні, фонопластичні (звуки подаються на спеціальній таблиці) та ритмічні. У цій частині містився й ґрунтовний музично-теоретичний матеріал (гами, тризвуки, хроматизми, інтервали, модуляції), базові відомості щодо музичних форм та 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 основі якої в цей самий час в Угорщині створював свою систему співочого виховання Золтан Кодай. Хлавічка поєднав основні елементи англійської методи (сольмізація, фоногестика, 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 численних публікаціях, у т.ч. 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 став для багатьох шкільних вчителів 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 фоногестики передбачав спів ступенів ладу відповідно до перших букв їх цифрового позначення – один, два, три, чотири тощо – польською мовою³⁷. Ознайомлення з нотним записом розпочиналося не з п'ятилінійного нотного стану, а з чотирилінійного, акордового (тризвук з подвоєною в октаву примою). Зауважимо, що хоча «польська метода сольфеджіо» Стефана Висоцького відіграла певну роль у розвитку музичного виховання в Польщі, вона не була широко запроваджена у шкільну практику. Її використовували тільки випускники Школи Висоцького, які після отримання вчительських прав викладали спів у загальноосвітніх

³⁷ Польський рахунок «jeden, dwa, trzy, cztery...» було покладено в основу звукоскладів «йєн-ва-то-че-па-ше-се»

школах. На думку Марії Пшиходзінської, надзвичайна ефективність використання запису нот на чотирьох «акордових» лінійках щодо формування ладо-гармонічного слуху учнів на початковому етапі нівелювалася внаслідок труднощів переходу до п'ятилінійної системи, а «польські звукосклади», що 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 численних підручників цього видатного діяча польської освіти і хорового мистецтва засвідчують його новаторські устремління. Незважаючи на те що сам був хормейстером, автором хорових творів та 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 за головне формування *загальної музичної вразливості учнів* через їх ознайомлення 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. Це можливо досягнути через розвиток слуху і методичне вивчення музичних творів. Звертаючись до вчителів музики, наголошував таке: «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 на засвоєння теоретичних відомостей, що значно випереджувало формування емоційно-оцінного ставлення до музичних творів.

Т.Йотейко, Ю.Барановська-Борова, С.Висоцький, Ю.Рейс, Б.Рутковський створили також оригінальні концепції слухання музики як важливої складової *естетичного виховання* і розвитку загальної музичної культури школярів і

майбутніх учителів. За ініціативою педагогів-музикантів перші *музичні аудиції* (від лат. *audio* – «слухаю») – публічні концерти – було організовано в 1925 р. у Варшаві та Кракові, а потім і в Катовіцах. На сторінках «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 більш зрілою, 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. Так, з 1928 року він упроваджує в програму Канікулярного музичного вогнища при Кременецькому ліцеї додатковий предмет «Енциклопедія музики», в межах якого організовувалися прослуховування грамофонних записів музичних шедеврів. Крім того, педагогічна діяльність Б.Рутковського на ниві підготовки вчителів музики підкріплювалася циклом науково-методичних публікацій, які під незмінною назвою «Проблеми омузичування суспільства» (“*Z zagadnień umuzykalnienia społeczeństwa*”) у тридцяті роки з’являлися в часописі «Життя Кременецьке».

У міжвоєнне двадцятиліття формуються концептуальні погляди науковців щодо ролі музики у вихованні та *психофізичному розвитку* особистості. Так, С. Добровольський, директор Вищих педагогічних студій (*Wyższe Studia Pedagogiczne*) у Варшаві та один із керівників Канікулярного музичного вогнища у Кременці, наголошував, що поміж інших видів мистецтв тільки музика здатна впливати на розвиток психіки в цілому, а також на соціалізацію індивіда. Ю.Барановська-Борова, яка довгі роки, ще з початку ХХ ст., викладала у Краківській державній учительській семінарії, у своїх численних публікаціях наголошувала на ролі музики у поглибленні сфери відчуттів та формуванні волі особистості. П.Лоебльова, викладач учительської семінарії у Львові, відзначала

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, їх залежність від перманентного процесу реформування системи освіти Польщі в післявоєнний період. Порівнюючи основні положення навчально-музичних освітянських програм, які з'являлися в Польщі в другій половині ХХ ст., зауважимо, що за цей час загальноосвітня школа зазнала кардинальних структурних та програмних змін.

У перші роки після війни до старих, довоєнних програм співу просто вносилися корективи, які в основному полягали в редукції теоретичної частини предмета з позицій економії, браку фахівців, підручників та наукових досліджень. У програмах предмета *спів*, що діяли з 1956 до 1959 року, зміни були незначними.

Серйозним підґрунтям для шкільної музичної освіти були спеціальні друковані видання. З 1957 року головним із них стало ініційоване Міністерством освіти і виховання періодичне видання “Спів у школі” (назва була запозичена з довоєнного журналу), яке пізніше у зв'язку зі зміною назви предмета стало називатися “Музичне виховання в школі” (“*Wychowanie Muzyczne w Szkole*”). Спочатку журнал видавався 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 експерименти в області зінтегрованого художньо-естетичного виховання в післявоєнний період ставили за мету навчити школярів розуміти слово у зв'язку з музикою, інтегрувати малярські і музичні образи, формувати вразливість на гру взаємозв'язків слів (семантики і звучання) та музичних звуків, гру, яка становить окрему художню вартість, що не є рівнозначною поетичному, малярському чи музичному зворушенню.

В середині 60-х років групою варшавських учителів вирішило перевірити на практиці постулати теорії зінтегрованого естетичного виховання. Було проведено наступні експерименти: В 1965-71 рр. Є. Ліпська (E.Lipska), М. Пшеходзінська (M.Przychodzińska) (музика) і А. Трояновська-Качмарська (A.Trojanowska-Kaczmarek) (образотворче мистецтво)

організували низку музично-образотворчих занять в школі № 122. В 1972-74 рр. М. Пшеходзінська (M.Przychodzińska), А. Трояновська-Качмарська (A.Trojanowska-Kaczmarska) і М. Янішевська (M.Janiszevska) досліджували в школі № 164 художню експресію (самовираження) дітей в 1-4 класах. В 1973-74 рр. М. Пшеходзінська (M.Przychodzińska) і А. Трояновська-Качмарська (A.Trojanowska-Kaczmarska) здійснили розвідки в області 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 суміщалося з образотворчою діяльністю (експресією) школярів.

В результаті цих експериментальних досліджень було доведено, що в молодших класах на зінтегрованих заняттях повинні домінувати експресивні форми (виконавська діяльність). Наприклад, малювання під впливом прослуханих музичних творів показало, що найпростішим завданням для дітей є вираження *позамузичного, програмного змісту* творів, на який натякають такі елементи музики, як ритм, динаміка, тембр, мелодична лінія, фактура. Зазначено, що зміст рисунків відповідав особистому відчуттю дітьми домінуючого елемента даного музичного твору, хоча вчитель повинен слідкувати за тим, щоб зміст малюнків (*що зображено*) не дуже відрізнявся від характеру прослуханого твору. Так, слухаючи твір Р.Палестра (R.Palestra) “Товарний поїзд”, музичний образ якого відрізняється тяжкою моторністю, одноманітним, але пружним ритмом, діти малювали танцюючих ведмедів, працюючі машини, потяги тощо – така багатозначність не супротивила загальному змісту (характеру) музики³⁸.

Важчим завданням стала передача засобами малювання *настрою* прослуханої музики. В цьому разі допускалася більш вільна інтерпретація прослуханих творів – від абстрактних малюнків, в яких настрої передавався, наприклад, за допомогою кольору, до малюнків, в яких настрої створювався їх тематикою. Стало очевидним, що діти вже в ранньому віці спроможні відчувати музичну експресію, умовність музичної мови і символіку певних настроїв.

За найскладніше було визнано завдання дещо іншого роду – розгляд дітьми звукової *структури* даного музичного твору й інтерпретація її в дитячих малюнках, – яке має скоріше пізнавальний, ніж імпресивний (відтворюючий) характер. Аналітичне слухання музики, виділення і характеристика її окремих елементів (ритму, мелодії, темпу, динаміки, фактури, форми /АВА/) передувало творчій транспозиції музичної мови на малярську. Це могли бути: образотворча інтерпретація музичного метроритму, послідовне (безпосередньо в процесі слухання музичного твору) малювання на папері барвних плям, графічний запис мелодичної лінії тощо³⁹.

³⁸ Przychodzińska M. Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju. –Warszawa: WSiP, 1989. – S.82-83.

³⁹ Там само, с.84.

Учнівські концепції графічного представлення музичних творів відрізнялися. Було очевидно, що діти виділяють за головний різні елементи цих творів. Результати експериментальних занять яскраво свідчать про те, що інтеграція слухання музики з образотворчими завданнями дозволяє дітям молодших класів сприймати досить довгі і складні твори, допомагаючи концентрувати увагу, побільшуючи емоційну напругу, а також формує особистісну творчу позицію⁴⁰.

Дослідження протилежного напрямку – перцепція графічних структур та картин відомих художників і їх музична інтерпретація – були описані в роботі М. Пшиходзинської (M.Przychodzińskiej «музика») і А. Трояновської (A.Trojanowskiej «образотворче мистецтво») «Інтеграція образотворчих та музичних занять в процесі формування естетичної культури учнів» (*Integracja zajęć plastycznych i muzycznych w procesie kształcenia kultury estetycznej uczniów*, 1975 р.). 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, настає їх звукова інтерпретація – створення на довільно обраних інструментах звукових композицій. Такі пропедевтичні вправи передували укладанню звукових композицій до абстрактних образів. Після створення, звукові композиції найчастіше виконувалися учнями у груповій формі, оскільки вона подобалася дітям найбільше. Таке виконання нагадувало інтерпретацію алеаторичної музики з графічних партитур.

Не менш інтересними і пізнавально плідними були розмови з учнями на предмет того, яким чином статичні елементи образотворчого мистецтва, що існують у просторі, перекласти на динамічну мову музики, яка існує в часі: чи виконувати всі елементи разом, чи окремо, причому в останньому разі – які з них в першу чергу, а які потім. Крім цього визначалося: що є найважливішим в картині і яким чином воно повинно бути музично інтерпретовано, а що менше важливо і може знайти своє місце в музиці на другому плані; на яких інструментах виконувати крапки, плями, лінії різних барв, форм, фактури тощо. Дослідники зазначають, що такі заняття були вельми принадливими для дітей, які не тільки не побоювалися напруженої розумової праці, але й виконували її з ентузіазмом.

Інша експериментальна програма стосувалася зінтегрованої художньої експресії школярів 1-4-х класів⁴¹ Ідея і програма експерименту походили з різних джерел. Перше з них – і досі жива традиція «нового виховання», яка експонувала спонтанну активність дітей і художню експресію. Друге джерело – це теорія і практика естетичного виховання, представлена педагогами з кола В. Ловенфельда (Viktora Lowenfelda «образотворче мистецтво») та К.Орфа (Karla Orffa «музика»), які пошукували модель такого виховання у

⁴⁰ Там само, с.85.

⁴¹ Przychodzinska-Kaciczak M. Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność. – Warszawa: WSiP, 1979. – S. 199-233.

природних інтересах і поведінці дітей. У вправах, які формували досвід учнів в області зінтегрованої експресії, музична творчість дітей найчастіше поєднувалася з рисунками, їх власною поезією або імпровізованими драматичним сценками.

Для учнів середніх і старших класів М. Пшиходзінська (М.Przychodzinska-Kaciczak) запропонувала цикл занять, присвячених одночасній перцепції тематично підібраних творів – музичних, образотворчих і літературних. На цих заняттях демонструвалися різні види мистецтва, а точніше – різні засоби виразності, які служать передачі подібних або тотожних думок, ідей, переживань, зворушень. Теми були присвячені епохам чи стилям, наприклад: бароко, романтизм чи реалізм, імпресіонізм чи експресіонізм в музиці, образотворчому мистецтві чи літературі. Істотні для даної епохи думки, щирі відкриття, художні умовності (конвенції) демонструвалися у вибраних творах різних видів мистецтва. В цьому випадку учні пізнавали не тільки самі твори, але й їх генезис, подібні або відмінні життєві позиції митців стосовно історичних подій. Такі заняття можуть також служити знайомству з окремими проблемами, загальними для всіх видів мистецтва. Наведемо приклади тем таких циклів. “Генеза мистецтва”, “Функції мистецтва давнього і сучасного”, “Мистецтво як досвід пізнання”, “Мистецтво як вираз почуттів”, “Роль традиції в сучасному мистецтві”, “Народність і національність в мистецтві”, “Спільні і розбіжні риси мов різних областей мистецтва”, “Тематичні інспірації (натхнення) в мистецтві” тощо⁴².

9.3 Структурні зміни у шкільній освіті у другій половині ХХ століття

Перші роки після другої світової війни були для музики в польських школах часами великої кризи, перед усім з огляду на брак кваліфікованих педагогічних кадрів. У цей час ще зберігалася довоєнна структура освіти: 7-класна загальна школа, 4-класна гімназія та 2-класний ліцей. У більшості загальніш шкіл у 1-5 класах було по 2 години співів на тиждень. З 1948/49 навчального року по 1961р. в Польщі запроваджується – двоступенева загальна освіта (11 класів), де уроки співу проводяться у всіх класах основної семирічної школи один раз на тиждень⁴³.

Внаслідок шкільної реформи 1961 року семирічна базова загальноосвітня школа в Польщі була перетворена на восьмирічну, а на заміну середній школі прийшов ліцей. Нові програми «Музичне виховання» (1962, 1967 рр.) пропонували ряд новацій, проте кадрова проблема (педагогічні ліцеї і вчительські курси готували учителів музики з недостатньо високою

⁴² Там само, с.227.

⁴³ Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. Spiew, PZWS Warszawa, 1950, s.5

кваліфікацією) і слабка матеріальна база шкіл не дозволили реалізувати їх в повному обсязі.

У 1977 році було здійснено спробу впровадження 10-річної середньої школи, коли назву предмету *музичне виховання* було змінено на *музика*. Наступна програма (1983 р.) була віддзеркаленням актуальних педагогічних тенденцій. Вважаючи на різний рівень музичних здібностей школярів зміст предмету було поділено на обов'язковий для всіх і додатковий для обдарованих осіб. Крім цього в програмі врівноважувались експресивні (такі, що дозволяють учням активно самовиражатися) та перцепційні форми діяльності⁴⁴.

9. 4 Програмний зміст музичного виховання школярів у другій половині ХХ століття

Порівнюючи основні положення навчально-музичних освітніх програм, які з'являлися в Польщі в другій половині ХХ століття, зауважимо, що за цей час загальноосвітня школа зазнала кардинальних структурних та програмних змін. Спочатку (в перші роки після війни) просто вносилися корективи до старих, довоєнних програм *співу*, які (корективи) в основному полягали в редуції (скороченні) теоретичної частини предмету з позицій економії, браку фахівців, підручників та наукових досліджень. Тільки програма 1950 року внесла нове розуміння предмету з позицій педагогіки, хоча тенденція к редуції змісту навчання зберігалася.

В програмах предмету *спів*, що діяли з 1956 до 1959 року зміни були невеликими та малозначущими. Хоча було впроваджене загальне музичне навчання і програми були вельми розбудовані та амбітні, вони не враховували низький рівень розвитку музичних здібностей школярів, а умови їх реалізації не сприяли одержанню позитивних результатів. Пісні, які були основним навчальним матеріалом, підбиралися з ідеологічних позицій, а слухання музики знаходилося на маргінесі навчально-виховного процесу. Добір музичних вправ був малоцікавим, а спосіб навчання співу малоефективним.

⁴⁴ Pałka Jolanta. Ewolucja programu nauczania przedmiotu muzyka w szkolnictwie polskim podstawowym i średnim w latach 1945-1998// Z badań nad problemami pedagogiki muzycznej i folkloru muzycznego. – Łódź: UŁ, 1998, Zeszyt nr 2.- s. 25-26.

Тенденція постійного скорочення навчальних годин предмету *спів*, брак кваліфікованих учителів (навіть припинення їх підготовки) – все це породжувало сумніви щодо концепції цієї шкільної дисципліни, викликало загальне занепокоєння серед музичної громадськості. Так в 1950-1962 роках музичні організації – *Спілка польських композиторів* (Związek Kompozytorów Polskich) і *Товариство музикантів-артистів* (Stowarzyszenie Polskich Artystów Muzuków) – багаторазово зверталися до освітянської влади щодо необхідності підвищення рівня навчання *співу* в школі. Було підкреслено 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 останньої [5, 77-79].

Нові надії на покращення ситуації з'явилися в результаті реорганізації шкільної освіти – появи 8-річної основної школи. Програми 1962-63 років засвідчили формування концепції предмету. Перед усім це продемонструвала нова назва дисципліни – *музичне виховання*, що само по собі вже розширювало сферу впливу музики на особистість і було виразом усвідомлення виховних функцій предмету. Було також уточнено цілі навчання, а зміст програм свідчив про збільшення ваги музичної літератури та науки слухання музики, а крім цього школи отримали ретельно підібрані фонотеки з шедеврами світової музичної культури.

Програми 1962-63 років були значним кроком в розвитку польської концепції музичного виховання в школі. Крім традиційного співу ці програми містили такі інновації як стимуляція музичної творчості школярів, основи гри на інструментах, елементи музичної імпровізації, колективне музикування. Серед негативних моментів в першу чергу слід назвати змістове перевантаження, відсутність інтеграції. Так, окремі форми музичної діяльності не служили спільній реалізації окреслених цілей, а скоріше були випадковим зібранням.

В 1977 році в рамках структурної реформи школи була впроваджена дійсно новаторська цілісна програма предмету *музика*, укладена від 1-го до 10-го класу (в 9-10 класах впроваджено факультатив) за принципом концентричності.

Вчителю надавалася певна творча свобода в реалізації програмного змісту, підкреслювалося значення спеціально організованих циклів теле- та радіопередач, зверталася увага на необхідність посередництва школи в контактах молоді з «живою» музикою. Підкреслювалася необхідність інтеграції *музики* з іншими навчальними предметами, причому не тільки з естетичними – польська мова, історія, образотворче мистецтво, географія [8, 223-224]. Здавалося, що ця доля цієї програми буде більш вдалою, оскільки, головною причиною невдач попередніх реформ було те, що програми удосконалювалися за рахунок постійного додавання нового змісту. Проте незабаром Польщу очікували революційні зміни.

90-ті роки в Польщі були щедрими не тільки на численні політично-економічні переміни, але й освітянські. В листопаді 1992 р. в Варшаві було затверджено проект «рамкового» навчального плану⁴⁵, який докладно окреслював кількість обов'язкових предметів, поле вибору, яке міністр національної освіти залишив школам для опрацювання власних навчальних планів, а також поле вибору, яке школа повинна залишити для учнів. Таким чином в історії загальної освіти Польщі вперше учням була надана можливість вибору факультативних предметів.

Наприкінці 1994 р. шкільне і педагогічне видавництва виступили з ініціативою опрацювання нових, авторських програм музичного виховання для загальноосвітніх шкіл, які б спиралися на єдині нормативні основи, обов'язкові для всіх розробників. Вочевидь, такі програми могли створювати тільки вчителі з серйозною психолого-педагогічною, науково-методичною і спеціальною музичною підготовкою.

Згідно з положенням «рамкового» навчального плану, прийнятого у Варшаві на початку 90-х років минулого століття, програмний зміст загального музичного виховання повинен був корелюватися з іншими предметами, ознайомлювати учнів із музичними шедеврами – вітчизняними та зарубіжними, а передусім зобов'язувати вчителя впроваджувати різноманітні методи і форми організації

⁴⁵ Ramowy plan nauczania /wstępny projekt/, Warszawa 19-20 XI 1992 r.

музичних занять, бути «відкритим на інтереси учнів». Зазначалося, що предмет *музика* повинен формувати в учнів творче ставлення до себе і світу, розвивати в них загальну чутливість, музикальність і музичні інтереси, так само, як і озброювати їх мінімальними музичними вміннями, і, головне, давати їм можливість «брати активну участь в культурі».

У середині 90-х років за створення нових програм, що трактувалися як авторські, хоча й розроблялися 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-й класи), для середньої школи (загальноосвітні ліцеї і за бажанням директорів – технікуми та професійні ліцеї) і для гімназій.

Програма предмета *музика* для основної школи продовжувала польські традиції музичного виховання, розвинуті сучасними дослідниками, і мала в розділі «Зміст навчання» три підрозділи, які відрізнялися своїм 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 окреслено навчальний матеріал, організований за принципами концентричності і поступового ускладнення.

У 4-6 класах увага учнів зосереджується на засвоєнні цінностей класичної та народної музики, а також музики відпочинку у процесі їх постійного співставлення.

Однією з головних форм контакту молодших школярів з музикою повинна була стати гра на дитячих музичних інструментах, причому школами закупалися інструменти для елементарного музикування Орфа, за допомогою яких можна було крім метро-ритмічного супроводу вельми правдоподібно відтворювати звукову картину світу. Інструменти Орфа можна було використовувати практично у всіх формах роботи, і особливо під час слухання музики.

Отже, ті ж самі центральні музичні проблеми (десять так званих «тематичних ліній») послідовно, від 1-го до 8-го класу опрацьовувалися на все більш складному матеріалі, підбраному 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 розподіляється на 7 тематичних блоків, де музика трактується як культурна духовна спадщина, причому підкреслювались її художня цінність і соціальні функції, специфіка та спорідненість з іншими видами мистецтва в контексті всієї історії розвитку людства [455]. Зі старшими школярами музика вивчається у більш широкому контексті – як сфера духовної культури людства. Музика осмислюється як символічна мова почуттів та мислення у співвідношенні з естетичною категорією прекрасного, як символічний вираз духу епохи в контексті різних культур та інших видів мистецтва. На цьому етапі з метою підвищення ефективності навчального процесу Пшиходзінська рекомендує активніше використовувати мультимедійні засоби. Особлива увага авторки програми приділяється 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 права протягом року опрацьовувати з учнями теми в довільній кількості, обсязі й черговості.

У 1999 р. видавництво «WSiP» видало наступну програму М.Пшиходзінської та Б.Смоленської-Зелінської – для трирічних гімназій, на якій вже була позначка “Реформа”. Як і в попередніх програмах, пропонувалися приклади методичного розв’язання окремих тем. Проте у зв’язку з реформою освіти, яка розпочалася на рубежі нового тисячоліття (1999 р.), виникла потреба інтегрувати зміст предметів *музика* і *образотворче мистецтво* в рамках нової дисципліни *мистецтво*, так само, як і з іншими шкільними предметами (рідною та іноземними мовами, історією, географією тощо), а також включити музику до

циклів занять з предметів, пов'язаних із реалізацією положення реформи, про так звані «освітянські стежки». Саме тому в програмі «Музика» для гімназій з'являється 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 той рік міністерство національної освіти затвердило 29 програм для 1-3 класів основної школи. На думку Мирослава Грусевіча в подальшому потрібно з більшою пильністю слідкувати за якістю нових програм і підручників [2, 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 підпадала структурним і програмним реформам, які в освітянському середовищі не вважалися вдалимими. Жодна з тих реформ не була реалізована повністю і здається, що школа весь час працює тимчасово. В останнє десятиліття темпи перемін ще збільшилися, і, на наш погляд, польську школу від безладдя спасає тільки інерція вчителів, які не спішать реалізовувати нові рекомендації в повному обсязі і працюють за апробованими методиками.

Наприкінці ХХ століття в Польщі все частіше лунає критика ефективності загальної музичної освіти, яка констатує зростаючу тенденцію “музичної глухоти” молодого покоління. Підкреслюється, що музичне виховання в школі відійшло на другий план, незважаючи на незамінну роль цього предмету в цілісному розвитку особистості, а також на його загальноновизнані терапевтичні властивості, які останнім часом постійно підтверджуються в офіційних польських наукових дослідженнях. Поте піввікова історична ретроспектива спонукає до більш глибоких висновків. Взаємопов'язаний аналіз еволюції музично-педагогічної освіти та шкільних програм музичного виховання в Польщі у другій половині ХХ століття дозволив виявити наступні закономірні тенденції їх 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 предмету *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 різносторонніх наукових розвідок. Протягом останніх десятиріч в їх перебігу привертають увагу концепції та постулати, які пов'язують пошуки музикантів-науковців з ідеями естетичної освіти. Якщо розглядати появу нових концепцій музичного виховання на тлі загальнопедагогічних теорій, то найбільш плідними слід вважати дві основні течії педагогіки ХХ століття – так звані “педагогіку культури” і “нове виховання”. Перша підкреслює значення присвоєння особистістю багатовікової культурної спадщини, а друга стоїть у джерел “педагогіки вільної експресії”, яка підкреслює 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, що пошукувала різномірних можливостей та форм, які б дозволили зробити серйозну музику доступнішою або побільшити її роль у процесах освіти дітей та 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 часто-густо недосяжною метою, а саме розвиток музичних знань та вмінь (особливо виконавських), з позицій естетичного виховання могло бути спостережене в дещо іншій перспективі. Музика уявлялася не тільки метою, але й засобом збагачення людини, показувала глибокий сенс і давала можливість апелювати до сфери людських почуттів та емоцій, ставала поштовхом до набуття нового естетичного досвіду, що давало глибше розуміння себе та світу чи, зрештою, активізувало уяву та творчий потенціал.

На сторінках *Квартальника польської секції ISME* С.Khittl, окреслив сферу “інтересів” музичної педагогіки. Вона, на його думку, повинна забезпечити “передачу різномірного 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, 67]. Автор підкреслює, що “люди зустрічаються в музиці не тільки з музикою, але й постійно з собою новим. Музика стає таким чином способом “гуманізації”, медіумом самопізнання та саморозвитку.... Цей антропологічний

вимір збільшує значення та відповідальність музично-педагогічної діяльності у суспільстві як сьогоднішнім, так і майбутнім” [2, 68].

Сучасні концепції музичного виховання виникли не на пустому місці. Звернемо наші погляди до постатей творців найвидатніших музично-педагогічних систем ХХ століття, які так чи інак впливають на шкільну художньо-естетичну освіту нового, третього тисячоліття. Перший із цих «стовпів» - Emil Jaques-Dalcroze (Швейцарія). В його діяльності щасливо поєдналися ідеї педагогіки Нового виховання з геніальним інстинктом музиканта і педагога. Систему музичного виховання Ж.Далькроза склали ритміка з пластикою (саме цей елемент системи зазвичай використовується пізніше іншими авторами при створенні нових концепцій музичного виховання), а також сольфеджіо та імпровізація. Своєю метою ритміка мала формування у дітей багатьох інтелектуальних здібностей (концентрації уваги, швидкості реакції, спостережливості, процесів аналізу та порівняння, уяви, творчої готовності) і, головне, - музичальності (тобто вразливості на ритм, фразування, динаміку, агогіку), а також переживання ритму в інших видах мистецтва.

На тлі музично-освітнього життя Європи ХХ століття чітко вирізняються також постаті З. Кодая, К.Орфа та Дмитра Кабалевського. Всі вони були видатними композиторами та педагогами, всі 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 однієї сторони, системи музичного виховання цих авторів мали спільну мету – це творчий музично-естетичний розвиток дітей та молоді. З іншої сторони, системи музичного виховання З.Кодая, К.Орфа та Д.Кабалевського вельми 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 століття в багатьох західноєвропейських країнах (Голландії, Швеції, Німеччині, Великій Британії тощо) з’явилися національні концепції музичного виховання.. В значній мірі всі вони черпали з багатой спадщини Жак-Далькроза, К.Орфа та З.Кодая, хоча вочевидь істотне значення мали індивідуальні преференції їх авторів.].

Сучасні концепції музичного виховання в більшій чи меншій мірі звернені до основних положень і постулатів прогресивної педагогіки, яка акцентувала на креативності навчання, на використанні на музичних заняттях різномірних форм діяльності (гри на інструментах, співів, рухів під музику). Високим ступенем узагальнення та зрілості відрізняється польська концепція музичного виховання М. Психоджинської (Mariji Przychodzińskiej). В перший раз ця концепція була викладена в 1979 році у роботі *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność* (Польські концепції

загального музичного виховання. Традиції – сучасність). Пізніше основні постулати цієї роботи були збагачені і зазнали певного доопрацювання. Найліпше і найдокладніше польську концепцію музичного виховання в її теперішньому вигляді викладені у книжці *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju – (Музичне виховання – ідеї, зміст, напрямки розвитку 1989)*. В основу цієї концепції покладено три постулати: сучасність, плюралізм та національний характер.

Сучасність концепції означає, що вона спирається на класичні системи музичного виховання (в основному Орфа, Кодая, Далькроза) і перевірена експериментально. Означає це також програмну відкритість концепції на новий досвід (який походить як зі сфер практичної реалізації, так і з теоретичних та експериментальних досліджень), що може надати їй істотні імпульси щодо подальшого вдосконалення. **Плюралізм** виражається перед усім в акцентуванні потреби використання в дидактичному процесі різнорідних цілей, змісту (в області музичного репертуару повинна бути як музика артистична, що презентує цінності найвищого гатунку, так і народна музика, а також популярна – дитяча, елементарна; в області музичних знань мова йде власне 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 потрібно добирати індивідуально, в залежності від потреб чи особистих преференцій). Слід згодитись із авторкою, що замислений так плюралістично предмет формує одночасно і виконавську майстерність, і музичну вразливість, і гуманістичну культуру школярів..

Національний характер польської концепції музичного виховання виникає в основному з посилання у ній на польські традиції музичного виховання, в основному сформовані між двома світовими війнами зусиллями таких педагогів, як Т. Йотейко (Т. Jotejko), Ш. Висоцький (S. Wysocki), Ш. Казуро (S. Kazuro), П. Машінський (P. Maszyński), Ф. Щепановська (F. Szczepanowska), К. Хлавітська (K. Hławiszka), Й. Барановська-Борова (J. Baranowska-Borowa), Т. Майзнер (T. Mayzner). Істотне місце в цій концепції займає фольклор і польська національна музика. Слід також підкреслити зв'язок концепції з теорією естетичного виховання, створеної 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 позначено інтенсивними пошуками шляхів модернізації вищої педагогічної освіти, постійними структурними і програмними змінами, які були тісно пов'язані з новими вимогами до підготовки вчителів, здатних здійснити 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 остання розпочалася в Польщі з 1 вересня 1999 р. Нова структура системи середньої освіти охоплювала три рівні: шестирічну основну школу, гімназію і понадгімназійну школу. Крім того, перетворення стосувались як підготовки дітей до школи, так і функціонування вищих навчальних закладів; передбачалось також відкриття відділів аспірантури при інституціях, які мали право надавати науковий ступінь доктора наук. Оскільки саме в *Проекті* концепція освітньої реформи в Польщі викладена найбільш систематизовано й точно, слід його розглянути детальніше.

В останній рік минулого століття *основна школа* (1–6-ті класи) запрацювала під гаслом *активність*. Згідно з *Проектом* на першому ступені освіти учні повинні усвідомити складність світу та місце людини в природному, соціальному і культурному середовищах. Навчання повинно бути спрямоване на формування у школярів пізнавального інтересу, здатності досліджувати навколишнє середовище і вміння самовиражатися в художній діяльності. На початковому етапі (1-3-ті класи, навчання зінтегроване) навчальний процес не повинен розпадатися на окремі предмети, а учням слід 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-ті 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 та образотворчі здібності), а також вміння користуватися комп'ютером. Крім того, в 4–6-х класах вивчається іноземна мова і здійснюється фізичне та морально-релігійне виховання.

Цими двома етапами освіти охоплюються діти віком від 7 до 13 років. Навчальний процес в основній школі зосереджується на формуванні в учнів базових умінь, а також виховній роботі при тісній співпраці з батьками. З огляду

на завдання, що стоять перед основною школою, вона повинна бути розташована якнайближче до місця проживання дитини; у цьому разі й батьки можуть здійснювати вирішальний вплив на роботу школи. Шестирічний цикл навчання повинен завершуватися перевіркою компетенцій учнів, яка не стільки виносить вердикт щодо закінчення основної школи, скільки надає всім учасникам освітнього процесу (учню, його батькам і вчителям) інформацію про досягнення і недоліки, які потрібно усунути.

Подальше навчання здійснюється в *гімназіях* – обов'язкових трирічних непрофільних загальноосвітніх школах, в яких під девізом *самостійність* одержує освіту молодь віком 13–16 років. Гімназисти отримують базові знання в межах окремих предметів. Як мету музичних занять визначено «поглиблення 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. Одним із завдань гімназій стає виявлення здібностей та інтересів учня таким чином, 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, спираючись на результати перевірки професійної спрямованості, здійснює перший вибір щодо напрямку своєї подальшої освіти .

Навчання в трирічному *профільному ліцеї* (останній етап шкільної освіти, девіз якого – *дозрілість*) завершується екзаменом на атестат зрілості. Можна обрати й дворічну широкопрофільну професійну школу. Початок реформи на 3-му освітньому рівні планувався на середину 2002 р. Серед її завдань було визначено такі: 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 різноманітних сферах мистецтва, науки, техніки і спорту, а також формування інноваційних позицій стосовно світу .

У кожному з профілів виділено блоки обов'язкових і додаткових предметів. Із змісту дисциплін першого блоку буде вибиратись обов'язкова для всіх учнів частина екзамену на атестат зрілості. Варіативна частина цього екзамену складається 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. Тепер вищим навчальним закладам не потрібно організовувати екзамену, який би дублював екзамен на атестат зрілості, натомість вони можуть організовувати перевірку спеціальних здібностей і практичних умінь (педагогічних та 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 року йшлося про створення нових типів артистичних шкіл.

9. 6. Інтеграційні напрями художньо-естетичної освіти.

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 повинно 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. Було запропоновано два основних підходи – індуктивний і дедуктивний. Перший спрямовував “від малого музикування (малювання, ліплення)”, пов'язаного з елементами теорії, до “великого мистецтва”, від естетичного переживання до естетичного узагальнення. Другий, більш новий, вказував на протилежний шлях – від оволодіння загальними відомостями про мистецтво до зацікавлення

різними його сферами, до естетичного переживання, до власної художньої творчості.

Однією з головних ідей польської шкільної реформи 1999 р. стає ідея інтеграції на всіх рівнях. Основна школа починає працювати під гаслом «активність». За шість років учні повинні усвідомити складність світу та місце людини в природничому, соціальному і культурному середовищах. Отже, інтеграційні процеси, віддзеркалені в польській освітянській реформі 1999 року, призвели до фактичної ліквідації музики та образотворчого мистецтва як самостійних дисциплін. У зв'язку з цим Барбара Смоленська-Зелінська обґрунтовує важливість інтегрованої музично-образотворчої діяльності, яка інтенсивно формує і розвиває уяву, творче мислення, гнучкість апарату перцепції і водночас дає можливість будь-якому учню 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 одночасно цей процес супроводжувався пошуком нового синтезу, який здійснювався на інших засадах, ніж синкретизм примітивного мистецтва. Зазначимо, що зв'язки музики із словом і рухом є очевидними (пісня, музичний театр, балет), а найбільш віддаленими з точки зору засобів виразності та художньої форми видаються музика й образотворче мистецтво. Музика репрезентує озвучений і ритмічно організований перебіг часу, а її зміст, що розуміється як комунікат (повідомлення), відносно поглядів естетиків різної орієнтації не існує взагалі або є неоднозначним. Образотворче мистецтво репрезентує статичний, незмінно триваючий простір і може передавати зміст більш однозначно. Саме тому синтез цих двох видів мистецтва не є простим, як і не є досконало дослідженим.

Необхідно відзначити, що інтеграційні тенденції в розвитку європейської освіти (особливо мистецької), які особливо активізувались наприкінці ХХ ст., загострили закономірні суперечності між інтеграцією і диференціацією навчання. Вони проявляються 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 здійснюється 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 своєї 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 своє існування.

Невдале поєднання в одному шкільному предметі музики й образотворчого мистецтва і відповідні зміни у підготовці вчителів у Польщі не може спростувати наявності інтеграційних тенденцій в європейському освітньому просторі, проявом чого й стає кардинальне посилення зв'язків між видами мистецтва та їх інтеграція в школі. До того ж 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 повинна бути пееорієнтована на загальноєвропейські чинники з урахуванням *регіонального та локального компонентів*.

Польські пропозиції художньо-естетичного виховання вказують на потребу зінтегрованої стимуляції естетичного розвитку і експресивної активності підростаючого покоління, а головне – впровадження до процесів становлення особистості різнорідних цінностей естетичної культури.

Всебічний аналіз теорії та практики художньо-естетичного виховання в Польщі дозволив виділити три підходи до проблеми. Перший з них – *філософсько-культурологічний*, в якому естетичне виховання є елементом взаємодії людини і світу; воно розглядається в контексті об'єктивної реальності, образом або інтерпретацією якої є мистецтво, яке в свою чергу також бере участь у перетворенні цієї дійсності, в розвитку культури. Другий підхід можна назвати

комунікативно-інформаційним. В цьому разі при розгляді естетичного виховання 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; яким чином відбувається діалог між автором твору і його реципієнтами. В рамках третього підходу, *гуманістичного*, увага дослідників зосереджується на внутрішньому світі людини, формуванні її “Я”. Художні твори розглядаються як зліпок особистості художника і, головне, як невичерпне джерело самопізнання, а експресивна діяльність – як шанс самореалізації особистості в світі.

Стає очевидним, що проблематика розвитку особистості засобами мистецтва в Польщі є вельми широкою й актуальною. Її коріння слід знаходити в традиціях, в філософії, в творах мистецтва; вона тісно пов’язана з сучасними соціальними і культурними конфліктами, а також з надіями на краще майбуття і з перспективою удосконалення світу і людини. В ХХІ столітті, яке на думку світової спільноти має стати століттям освіти, науки і гуманізму, художньо-естетичне виховання, розвиток особистості засобами мистецтва повинні знайти своє місце в епіцентрі освітньої політики кожної держави.

Завдання

1. Що означає термін «косметичний ремонт» соціалістичного зразку в польській системі ХХ століття?
2. Якою була мета польських експериментів в галузі зінтегрованого художньо-естетичного виховання в післявоєнний період?
3. Які структурні зміни стались у шкільній освіті Польщі у другій половині ХХ століття?
4. Яким став програмний зміст музичного виховання школярів у другій половині ХХ століття?
5. Які особливості «рамкового» навчального плану затверджено в Польщі у 90-ті роки ХХ століття?
6. Які дидактичні цілі намічено у розділі «Зміст навчання» в програмі предмета «Музика» для основної школи в кінці ХХ століття?
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 ХХ століття виявлено в Польщі?
9. Які постулати польської концепції музичного виховання існують в наш час?

10. Які польські вчені музиканти-педагоги зробили великий внесок у розвиток музичної педагогіки?

Тести

1. Хто є представником польської музичної педагогіки?
 - К. Орф;
 - Є. Ліпська;
 - Б. Трічков.
2. Зв'язок музики з якими видами мистецтв лягли в основу інтеграційних експериментів у музичній педагогіці?
 - математичні та музичні процеси;
 - малярські і музичні образи;
 - музичні та фізичні явища.
3. Хто є автором роботи «Інтеграція образотворчих та музичних занять в процесі формування естетичної культури учнів»?
 - М. Пшиходзінська та А. Трояновська;
 - В. Ловенфельд;
 - К. Орф.
4. Скільки уроків музики в тиждень було у польських школах в 1-5 класах у довоєнний час?
 - один;
 - три;
 - два.
5. В якому році після впровадження 10 річної середньої школи назву предмету змінено з «Музичне виховання» на «Музика»?
 - 1967;
 - 1977;
 - 1987.
6. В які роки урок, що викладався в школі називався «Спів»?
 - 1956 - 59 рр.;
 - 1966 – 69 рр.;

- 1986 – 90 рр.
7. В якому році в рамках структурної реформи була впроваджена новаторська цілісна програма з предмету «Музика» та впроваджено факультатив у 9 – 10 класах?
- 1967 р.;
 - 1977 р.;
 - 1987 р.
8. В якому році в Польщі було затверджено проект «рамкового» навчального плану?
- 1992 р.;
 - 1982 р.;
 - 1972р.
9. Яку дидактичну ціль визначено у розділі «Зміст навчання програми з предмету «Музика» в 90-х роках ХХ ст.?
- розвиток музичного сприймання та накопичення музичних переживань;
 - розвиток всіх видів музичного слуху;
 - розвиток музичної творчості.
10. В рамках якої дисципліни у 1999 році програма з «Музики» інтегрувала зміст предметів музики і образотворче мистецтво?
- спів;
 - музичне мистецтво;
 - мистецтво.
11. Які постулати покладено в концепції музичного виховання в наш час?
- сучасність, плюралізм, національний характер;
 - музика повинна належати всім;
 - розвиток уяви, творчої готовності.

ЛІТЕРАТУРА

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. Działania muzyczne w zatwierdzonych przez MEN programach nauczania zintegrowanego// Muzyka w nauczaniu zintegrowanym/ red- Ewa Zwolińska. – Bydgoszcz: ABKW, 2002. – 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 edukacyjnych 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 redakcją Andrzeja Białkowskiego 1 Lubelskie forum sztuka – edukacja. – Lublin, Wydawnictwo Uniwersztetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1995. – 328 S.76-80.
6. Pałka Jolanta. Ewolucja programu nauczania przedmiotu muzyka w szkolnictwie polskim podstawowym i średnim w latach 1945-1998// Z badań nad problemami pedagogiki muzycznej i folkloru muzycznego. – Łódź: UŁ, 1998, Zeszyt nr2.- s.19-35.
7. Program nauczania muzyki dla szkoły średniej. – Warszawa: WsiP, 1998. – 32 s.
8. Przychodzińska M. Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność. – Warszawa: WsiP, 1979. – 264 s.
9. Przychodzińska M., Smoleńska-Zielińska B. Program nauczania muzyki (gimnazjum). – Warszawa: WsiP SA, 1999. – 24 s.
10. 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

Абсолютний запис

Абсолютні назви

Адаптація

Акорд

Активізація

Активне сприймання

Аматорична музика

Антропософія

Антропологічний вимір

Артикуляція

Аудіація

Багатоголосний спів

Балада

Блокфлейта

Вальдорфська школа

Виконання

Виразові засоби

Виховання

Відносна сольмізація

Вікові особливості

Вільне музикування

Внутрішній слух

Вокалізація щаблів

Вокальне виховання

Вокальні навички

Гармонія

Гострий ритм

Гра

Гравітація

Генезис творів

Гуманістичне виховання

Двочастковість

Демократизація мистецтва

Джерела інформації

Дитяча творчість

Дихання

Диференціація

Добові ритми

Досконалість

Досягнення

Дует

Духовне пізнання

Евритмія

Елементарна музика

Емоції

Жанровість

Звукоутворення

Знаки альтерації

Імітація

Імпровізація

Інститут К. Орфа

Інструментальна музика

Інтеграція

Інтелект

Інтервал

Інспірація

Інценізація пісні

Інтелектуальна сфера

Інтервали

Інтуїтивна фантазія

Каденція

Карма

Канон

Класифікація

Ключ Йо

Когнітивні механізми

Колективна творчість

Концентричність

Концепція

Координаційна система

Креативно-артистичний потенціал

Ладовий аналіз

Маргінез навчального процесу

Метаморфоза

Метод

Метод епох

Методичний посібник

Методичні вказівки

Методичні елементи

Методологія

Метрична пульсація

Метро-ритмічна будова

Мислення

Мовна основа

«Могуча кучка»

Молодша школа

Мотив

Музикальність

Музична грамота

Музична діяльність

Музична культура

Музична мова

Музична неосвіченість

Музична освіта

Музична пам'ять

Музична творчість

Музична фольклористика

Музична форма

Музичне мислення

Музичний досвід

Музичний образ

Музичний слух

Музичний стиль

Музичні здібності

Музичні ігри

Музичні стилі

Музичні традиції

Музично-педагогічна концепція

Музично-педагогічна система

Мутація

Навички

Навчальна програма

Наголошені частки

Наочні засоби

Народна творчість

Національна культура

Національна музика

Ненаголошені частки

Неформальна освіта

Образність навчання

Оркестр

Паралельні структури

П'єси-моделі

Педагогічні прийоми

Пентатонічна структура

Переживання

Перцепція

Підготовчі етапи

Пізнавальний процес

Поліфонія

Потенціал

Початкове навчання

Початковий етап

Почуття

Принципи систематизації

Припущення

Програма

Програмна музика

Музичні інструменти

Пунктирний ритм

П'ятищаблевий звукоряд

Ранній вік

Релятивна сольмізація

Реформування

Ритм

Ритмічне двоголосся

Ритмічний канон

Ритмічний рисунок

Ритмічні вправи

Ритмічні карточки

Ритмування текстів

Розрізнення

Ручні знаки

Назви тривалостей

Образна асоціація

Райген

Синкретизм

Семантичне поле

Семиріччя

Словниковий запас

Слухання

Сольмізація

Сольфеджіо

Співоча діяльність

Співоче дихання

Сприймання музики

Спрощений запис

Стильові особливості

Строфічна будова

Театр

Тембральний слух

Темп

Теорія музики

Теорія навчання

Уроки музики

Фольклор

Фонд К. Орфа

Формальна освіта

Фотогестика

Хоровий спів

Художня ерудиція

Чисте інтонування

Цілісний розвиток

Шкільний хор

Шульверк

Щаблі ладу