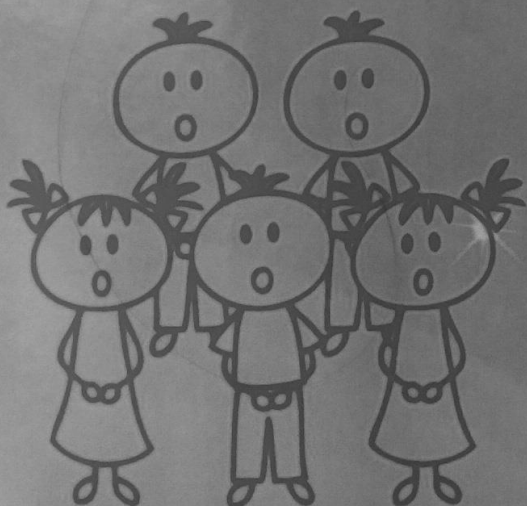


**Музично-педагогічні  
системи  
та концепції ХХ ст.**



Міністерство освіти і науки України  
Львівський національний університет імені Івана Франка

# Музично-педагогічні системи та концепції ХХ ст.

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

Підручник

Львів  
ЛНУ імені Івана Франка  
2015

УДК [37.091.3:78.03"19" ](075.8)

ББК Ч421.355.23

С 24

**Автори:**

канд. мистецтвозн., доц. С. О. Салдан (I розділ)  
канд. мистецтвозн., доц. О. М. Король (II розділ)  
канд. пед. х наук, доц. Е. З. Тайнель (IV розділ)  
канд. пед. наук, до. З. М. Жигаль (V розділ)  
д-р пед. наук, проф. В. Ф. Черкасов (VII розділ)  
канд. пед. наук, доц. Ю. В. Полтавська-Мельниченко (VIII розділ)  
д-р пед. наук, проф. Г. Ю. Николаї (IX розділ)  
канд. пед. наук, проф. А. Г. Болгарський (III, VI розділи)

**За загальною редакцією:**

канд. пед. наук, проф. Е. З. Тайнель  
(Львівський національний університет імені Івана Франка)

**Рецензенти:**

д-р пед. наук, проф. Л. І. Даниленко  
("Академія педагогічних наук" (Київ));  
д-р мистецтвозн., проф. Л. О. Кияновська  
(Львівська національна музична академія ім. М. Лисенка);  
д-р пед. наук, проф. О. В. Лобова  
(Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка)

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

С 24 **Музично-педагогічні системи та концепції ХХ століття : підручник /**  
[С. О. Салдан, О. М. Король, Е. З. Тайнель та ін.] ; за заг. канд. пед. наук,  
проф. Е. З. Тайнель. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2015. – 328 с.

ISBN 978-617-10-0260-9.

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

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

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

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

© Салдан С. О., Король О. М., Тайнель Е. З. та ін., 2015  
© Львівський національний університет імені Івана Франка, 2015

ISBN 978-617-10-0260-9

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

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



На запрошення кузена, директора трупи Лозаннського театру, у 1883 р. Еміль Жак вирушив разом з цією трупою в турне по містам Франції. Коли дев'ятнадцятирічний Далькроз приїхав до Парижа, почав відвідувати не тільки музичні, а й театральні курси, зважаючи можливість свого акторського майбуття. У 1886 р. Еміля запросили в Алжир – на посаду диригента. Музика Африки з її складними ритмічними комбінаціями згодом стала відправним пунктом у педагогічних пошуках Далькроза.

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

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

Пошуки зв'язків між моторикою й слуховим сприйняттям, обґрунтування необхідності участі всього тіла у відтворенні елементів музичної виразності, які використовував Далькроз, не розуміли в консерваторії. Він скаржився, що постав у ролі "зłodія перед обуреним ареопагом", який закидав йому компрометацію навчального закладу своїми "штанськими

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Діяльність Школи музики та ритму принесла Далькрозу всесвітнє визнання ще й завдяки масовим весняним святкам, які відбувалися в Геллерау. У 1911 р. відбувся публічний показ ритмічних вправ і вистава другої дії опери "Орфей" Глюка. Ця вистава стала першим досвідом застосування Далькрозом своїх ритмічних принципів у театральній царині. Своєю постановкою він загострив питання ритму на сцені й значно підвищив інтерес до цієї проблеми. У постановці "Орфея" Далькроз зміг виявити своє ставлення до театального 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: "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, у чоловіків і у жінок, вигуки: "О, чому мене не виховали таким чином!", а старі чоловіки поспішають записатися в учні і розважають інших учнів марними зусиллями бити на рахунок "два" однією рукою, а на рахунок "три" – іншою і робити два кроки назад кожного разу, як пан Жак вигукне "Хоп!" [11, с. 125]. Звертаючись до свого друга Патріка Кемпбела, він писав: "Ми були присутні на студентському іспиті. Студенти були одягнені в трико "sans rien", які схожі на рукав або штанину. Кожен зі студентів мав вести за собою ланцюг інших жертв. Вони повинні були розібрати музичну тему неможливої складності, записану на дошці, і одразу гармонізувати її, імпровізувати, модулювати, а потім диригувати хором паличкою, а потім всім своїм тілом. Це було надзвичайно виразно і особливо дивно, що все виконувалося зовсім легко, хоча можливо би було від цього зійти з розуму. Мені слід було би когонебудь цього навчити. Я Вам куплю трико і навчу Вас. А потім Ви будете влаштовувати демонстрації цього нового методу" [18, с. 152].

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

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

### 3.2. Концептуальні засади ритміки Е. Жак-Далькроза

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

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

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

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

<sup>1</sup> Польський професор Ян Зборовський зазначив: “Руссо став прекурсором принципу спонтанної активності процесу навчання”.

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

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

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

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

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

- розвиток музичних здібностей засобами ритму.

Розглянемо їх детальніше.

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

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

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

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

глибоко гуманістичної концепції творця ритміки Еміля Жак-Далькроза. Ритміка ґрунтується на рухах, які випливають з музики, активно використовує різноманітні чуттєві органи, послуховується мовою звуків, форм та кольору. Всеохопленням і різноманітним є вплив на уяву особистості, яка активно розвивається у взаємодії музичної, рухової і пластичної сфер. На думку Далькроза, ця метода не тільки виконує виконувальну роль, але передусім спроможна підготувати особистість до активної діяльності в межах інших художніх дисциплін [18, с. 9-10].

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

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

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

Важливим для концепції Далькроза можна вважати таке її положення: практика має випереджати теорію, правила якої треба давати учням тоді, коли вони вже досвідчили на собі явища, з яких ці правила виведені. Далі крок зазначає: "метою мого викладання є привести учнів до того, щоб вони могли після закінчення свого навчання сказати не "я знаю", але "я відчуваю", а після цього розбудити у них прагнення висловлюватися. Усі моя система будується на музиці, тому що музика є потужною психічною силою, яка виникла в результаті нашої духовної діяльності і самовираження нашої життєдіяльності" [21].

Важливою засадою концепції Далькроза – першочерговість розвитку музичного сприйняття дитини, її вміння слухати музику. Повернення сприйнятливості, на думку Далькроза, може на шляху естетичного осмислення музики та її

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

Далькроз прагнув до виховання музичності як першооснови музики, до відновлення триєдності музики, слова та руху як засобу формування гармонійно розвинутої особистості. Розвиток у дітей лише репродуктивних, наслідувальних здібностей він вважав неприпустимим. Педагог помітив, що діти значно легше запам’ятовують пісню, коли спів супроводжується рухом. Узгодженість рухів із ритмом музики викликає у них особливу радість, естетичне задоволення, відчуття 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 швидко реакцію. О. Ростовський вважає важливою думку Еміля Жак-Далькроза про те, що м’язи та нервова система мають бути привчені до відтворення різноманітних ритмічних рухів, а вухо – здатним правильно сприймати музику, яка дає поштовх цим рухам [12, с. 159].

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

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

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

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

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

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

### Базові компоненти системи музично-ритмічного виховання

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

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

На другому рівні, де провідним стає професійно орієнтоване навчання, значна увага приділяється сольфеджуванню. У системі Далькроза сольфеджію 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 сольфеджію, доповнивши його ритмічно-руховою діяльністю. На третьому, професійно-музичному рівні провідними стають фортепіанна імпровізація та пластично-рухова інтерпретація музичних творів.

Оскільки сприймати музичні твори пересічному слухачеві заважає абстрактна часова природа, то ритміка стає тлумачем, перекладаючи звуковий ряд на мову жестів. Серед усіх елементів музичної мови Е. Жак-Далькроз 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 метроритмічного тренінгу в чистому вигляді, існує більш комплексний вид вправ, які спрямовані на розвиток музичної експресії руху. Зауважимо, що ритміка формує специфічний тип рухів, які повністю підпорядковані музиці, а їхня експресія спрямована на передачу всіх нюансів музичного розвитку. Саме в цьому полягає різниця між рухами в ритміці та



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

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

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

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

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

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

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

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

Еволюція систем художнього виховання у ХХ ст., враховуючи музичне, а також розвиток форм руху, сучасного танцю, різноманітність композиторських технік, які часто видаються взаємовиключними, використання еволюції метроритмічного чинника тощо зумовили не тільки необхідність виділення в структурі ритміки більшої кількості елементів, а й потребу запровадити у процес вивчення методики Далькроза більшу кількість спеціальних предметів, спрямованих на одну конкретну проблему. Прикладом може бути авторська програма фортепіанної імпровізації Александри Білінської з Музичної академії ім. Кароля 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, варто згадати, що сутність інструментальної імпровізації в системі Далькроза полягає у реалізації під час гри на фортепіано різних "ритмічних тем" – ритмічних послідовностей, які опираються на гармонічну функціональність. Хореографам треба займатися цими вправами, коли вони навчаються гри на фортепіано, щоб потім користуватися набутими навичками на практичних музично-ритмічних заняттях, нагромаджуючи досвід проведення уроків ритміки для рольової гри "вчитель-учні".

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

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

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

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

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

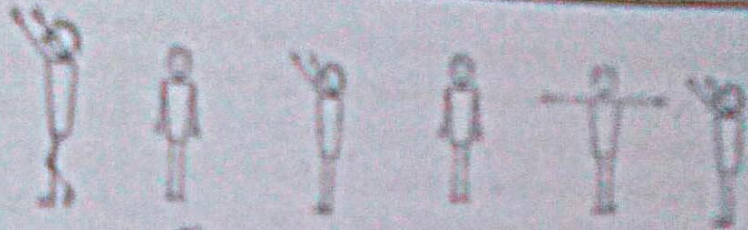
### Класичні ритмічні вправи Далькроза. Реалізація темпоритму (теоретичний аспект)

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

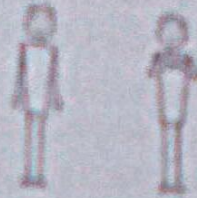
**Руки рук.** Вихідна позиція (підготовка до тактування). Вагу тіла перенесено на праву ногу, ліву трохи зігнуто, дещо відставлено назад. Руки й долоні простерті догори.

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

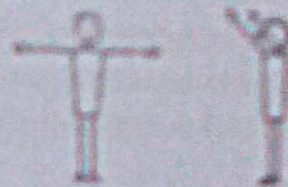
Дводольний метр.  
Перший рух.  
Останній рух.



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



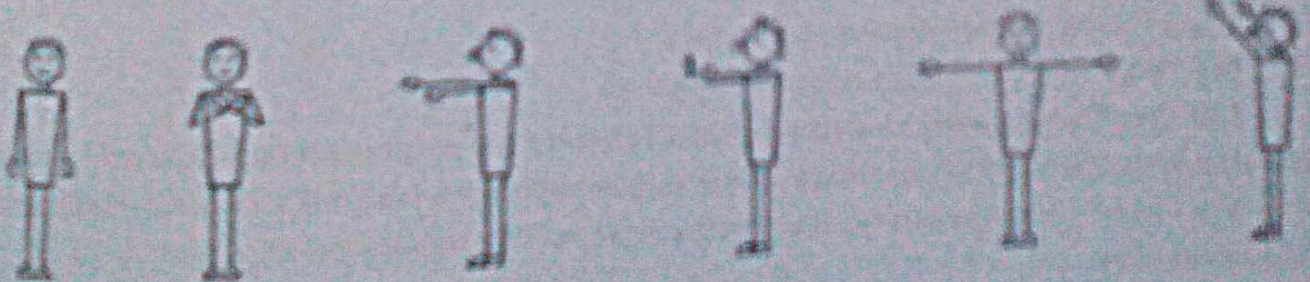
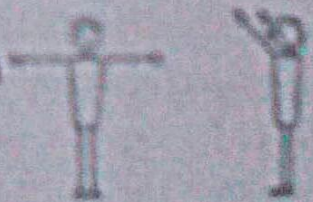
Чотирьодольний метр.  
Перший рух.  
Перехрещення рук на грудях  
(лікті спрямовані униз).  
Прямі руки розставлені убік.  
Останній рух.



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



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



Далькроз також впровадив реалізацію семи й більше метричних долей.  
Без змін задіюються руки 1-4 (одні-чотири), як у тактуванні на 6 долей, а

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

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

Четвертна реалізується маршовим кроком.

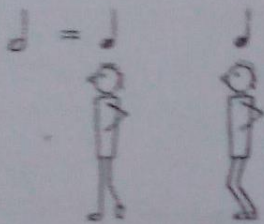
Восьма у два рази швидше від кроків четвертними.

Шістнадцята у чотири рази швидше, ніж кроки четвертними.

Половинна (дві метричні одиниці).

На "раз": крок лівою ногою вперед.

На "два": ліва нога ледве зігнута, на неї переноситься вага тіла.

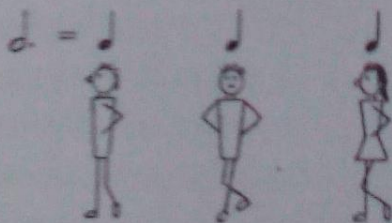


Половинна з крапкою (три метричні одиниці).

На "раз": крок лівою ногою уперед.

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

На "три": розпрямити ліву ногу, права нога залишається легко зігнутою в коліні, пальці прямої стопи торкаються підлоги.



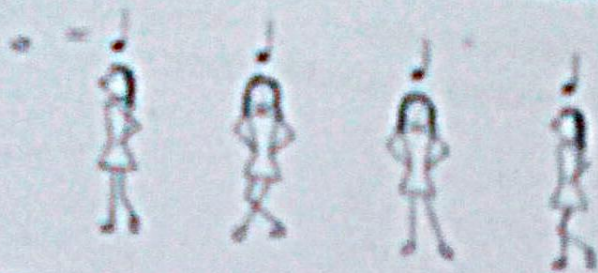
Ціла (чотири метричні одиниці).

На "раз": крок лівою ногою уперед.

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

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

На "чотири": права нога легко зігнута в коліні, приставити до лівої, пальці прямої стопи правої ноги торкаються підлоги.



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

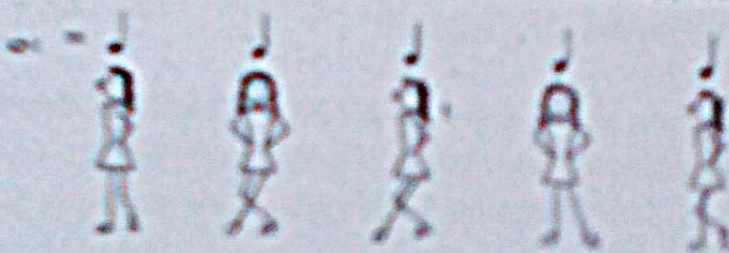
На "раз": крок лівою ногою уперед.

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 зігнути в коліні, приставити до лівої, пальці прямої стопи правої ноги торкаються підлоги.



Ціла з крапкою (шість метричних одиниць).

На "раз": крок лівою ногою уперед.

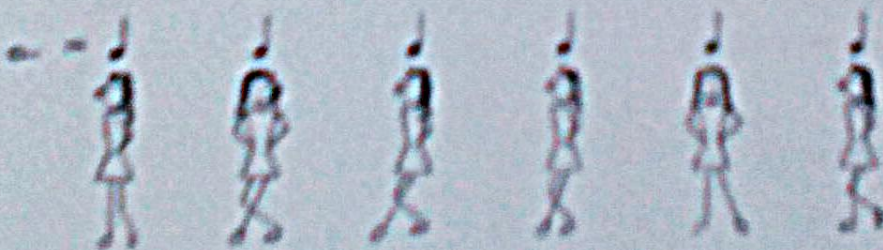
На "два": перенесення прямої правої ноги перед лівою (відбувається легке перехрещення ніг), вага тіла на лівій нозі.

На "три": зігнути ліву ногу.

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

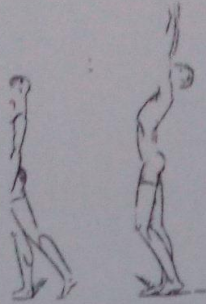
На "п'ять": розпрямити ліву ногу, одночасно праву перемістити убік.

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



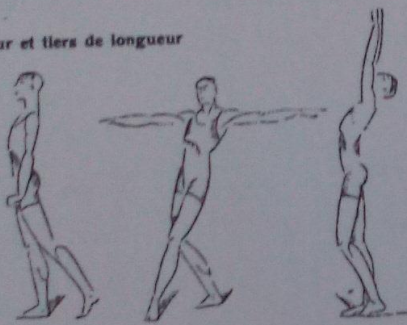
## Поєднання тактування та тривалостей довжиною в цілий такт

У розмірі 2/4



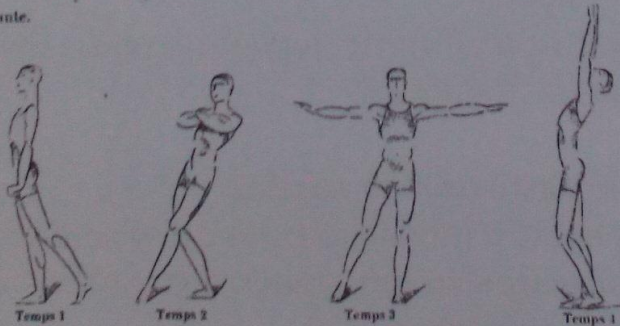
У розмірі 3/4

un et tiers de longueur



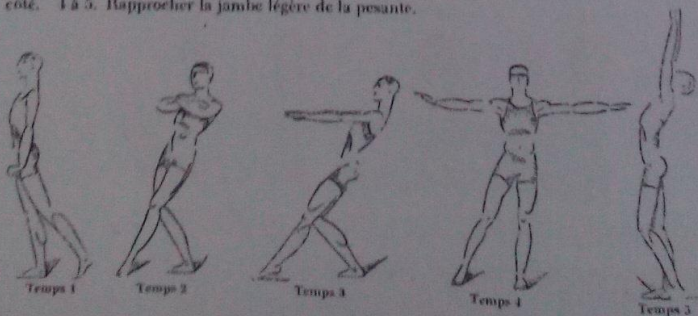
У розмірі 4/4

pesante.

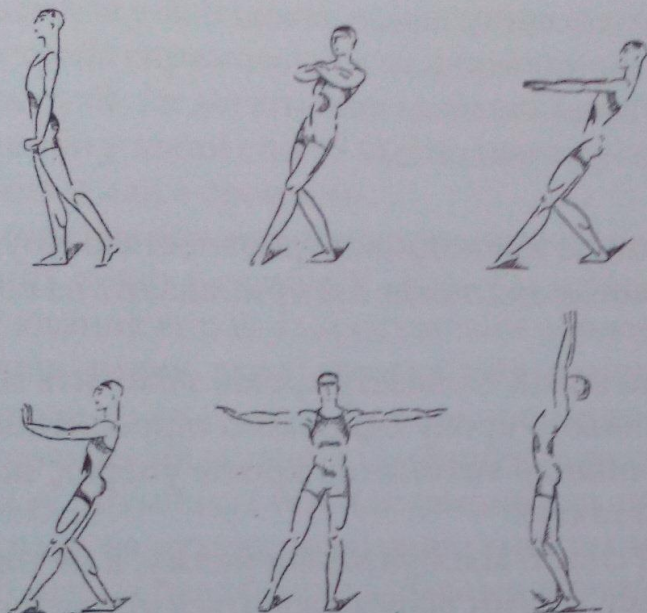


У розмірі 5/4

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.

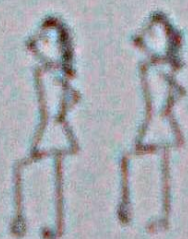


**Виконання тривалостей, утворених лігою.** Подовження ритмічних тривалостей не змінює основні рухи, а вносить деяке доповнення на час тривання самого подовження. Ритмічні тривалості подовжені за допомогою ліги (коротші за половинну) відображуються виставленням прямої ноги вбік і дотиканням підлоги великим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



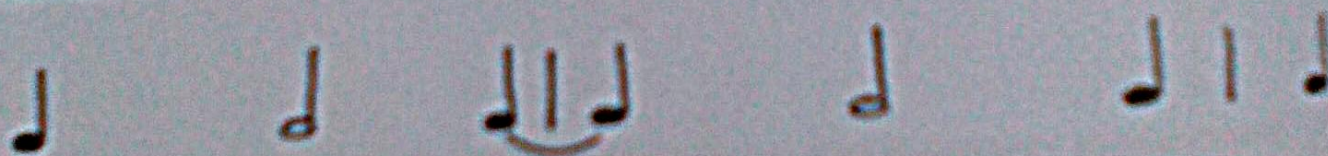


Послідовно восьмою з крапкою за дрібнішими тривалостями (пунктирний ритм) виконується за допомогою підскоків, які припадають на коротшу тривалість.

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

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

**Синкопа.** Ритмічні групи, в яких фігурують синкоповані ритми, відображаються як і інші групи, за допомогою ніг, у яких кожний крок тримається скільки скільки тривалість. Інший спосіб виконання дещо відрізняється від того, з яким ми вже ознайомилися.



|                         |  |   |   |                                |             |
|-------------------------|--|---|---|--------------------------------|-------------|
| Крок уперед лівою ногою | Крок уперед правою ногою, ліва нога вступає встатися стопу, пересуваючи її знову на твірел | Закріплення позиції лівої ноги; права нога, подібно до лівої перша ніж потім наступний крок | Закріплення позиції правої ноги; ліва нога потім наступний крок | Закріплення позиції лівої ноги | Крок уперед |
|-------------------------|--|---|---|--------------------------------|-------------|

### Методика музично-ритмічного виховання

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

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

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

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

Вправи на виділення фраз за допомогою жестів і рухів.

Вправи на збільшення і зменшення ритмічних тривалостей, які входять до складу ритмічних тем<sup>1</sup> (агментація та димінація).

Вправи на рухову реалізацію змінних метрів.

Вправи на релаксацію (дихальні вправи).

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

Вправи на гальмування -збудження (інгібіційно-інцитаційні).

Слухові вправи.

Вправи на імпровізацію.

Вправи на диригування.

Вправи у сфері ритмічного багатоголосся (contrepoint plastique).

Вільні вправи.

Розглянемо деякі з класичних ритмічних вправ високого рівня складності.

### Іскорка

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

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

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

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

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

<sup>1</sup> Темою в системі Далькроза називається певне метроритмічне угруповання.

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

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

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

Красильников. Полька-піцикато.

### Кроки

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

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

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

### Сильна доля

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

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

### Тактування

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

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

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

### Відображення ритму

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

- крокування четв'єртними;
- пришвидшену ходьбу восьмими;
- легкий біг шістнадцятими та іншими дрібними тривалостями.

Відображення пролонгованих тривалостей довжиною звучання в цілий такт.

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

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

Варіанти ускладнення вправи:

- урізноманітнюючи ритмічність рисунка;
- впровадження метро-ритмічних канонів шляхом запізнення на одну та більше долей однієї з рук у схемі тактування;
- ритмічні канони вчитель-учні;
- ритмічні контрапункти між групами учнів;
- включення заданих ритмічних груп у одноманітний рисунок за заданими командами (ХОП, РИТМ і т.п.);
- створення тем на заданий ритмічний рисунок;
- застосування перемінних метрів у різних варіантах.

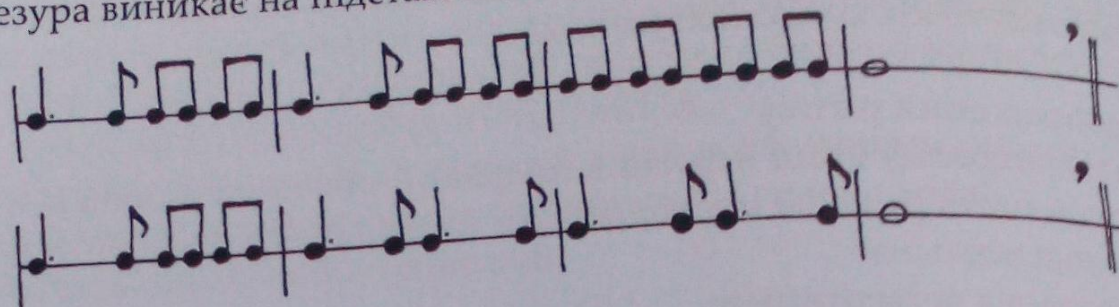
### Вправа з гімнастичними колами

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

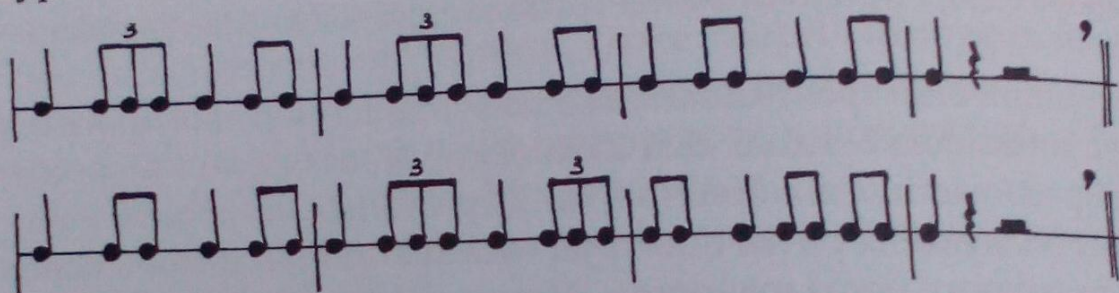
- восьма-дві шістнадцяті;
- шістнадцяті;
- чотири шістнадцяті – дві восьмі;
- чотири шістнадцяті – четв'єртна.

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

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



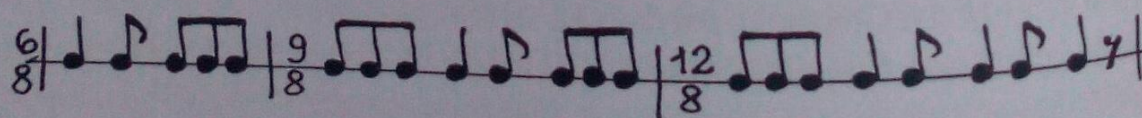
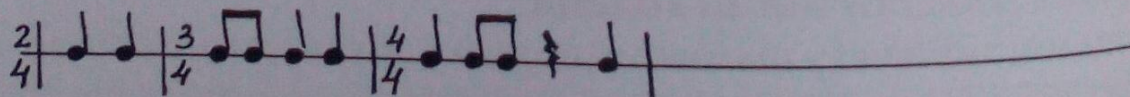
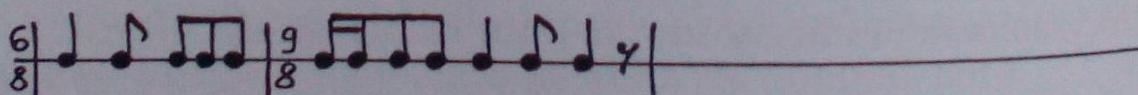
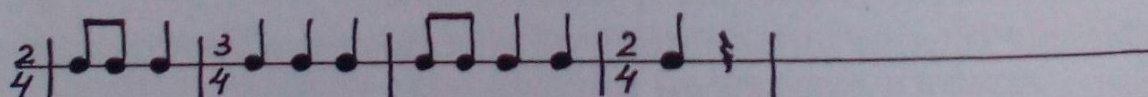
Три ритмічні тривалості  
(цезура виникає на підставі застосування паузи).



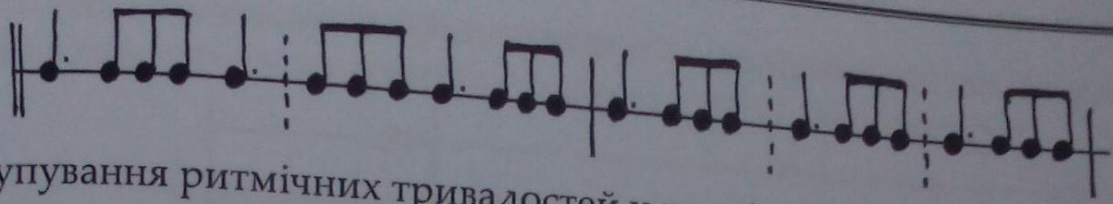
Потрібно ще раз наголосити, що використання цезури завжди спричиняє необхідність зміни жесту і руху у наступній фразі в межах цього періоду.

**Вправи на рухову реалізацію змінних метрів**

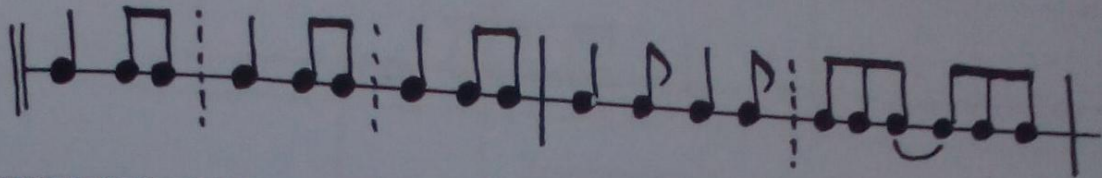
Вправи створюють на підставі зіставлення різних метрів.



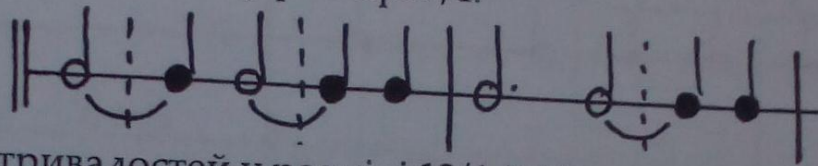
Перемінні метри також виникають на підставі різноманітного згрупування ритмічних тривалостей у складених тактах. Наведемо приклади. Групування 18 ♩ у тактах парних і непарних.



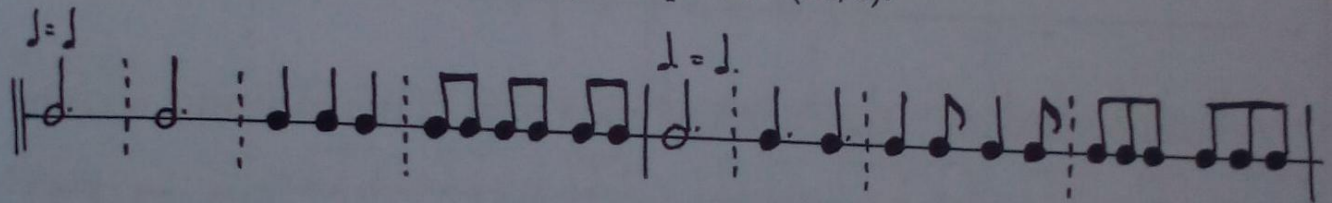
Групування ритмічних тривалостей у розмірі 6/4.



Групування тривалостей у розмірі 7/4.



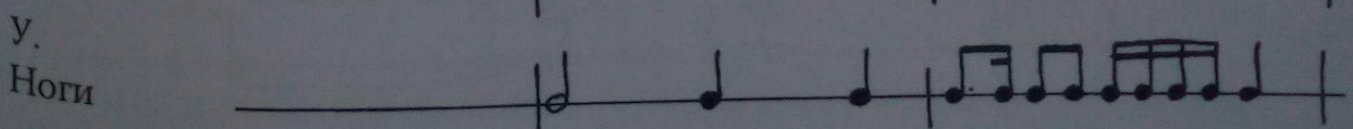
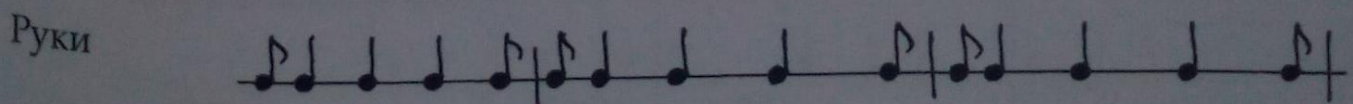
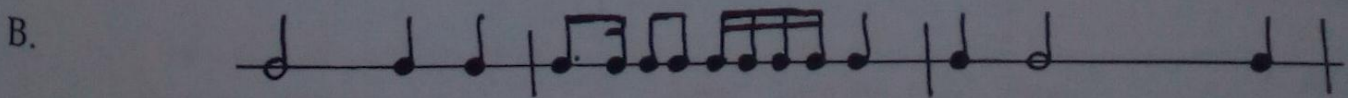
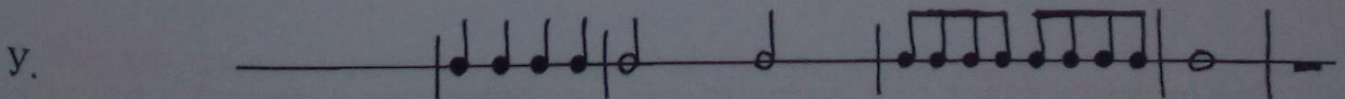
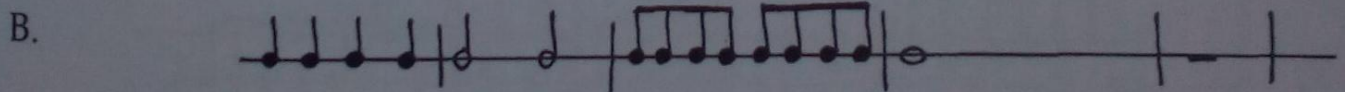
Групування тривалостей у розмірі 12/4 (24/8).



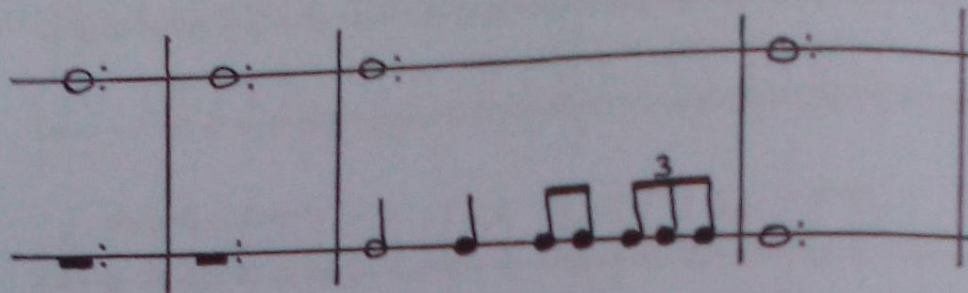
Перемінний метр може спричинити також агментація або димінація поданої теми.

### Слухові вправи

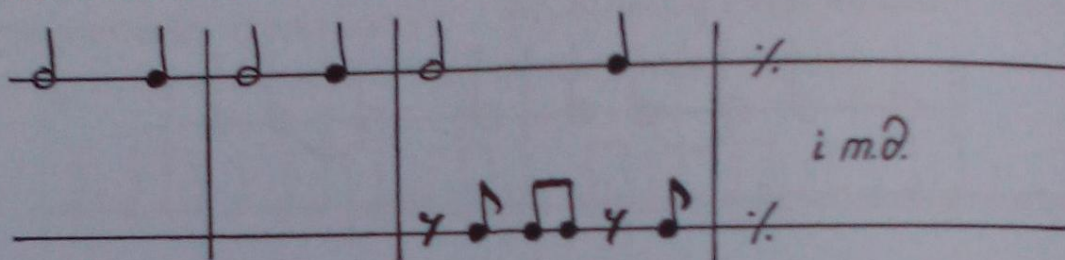
Ці вправи ґрунтуються на відтворенні за допомогою рухів тіла темпу та його змін, штрихів і динаміки твору, що виконує вчитель під час вправи. Дещо іншими є вправи, які мають на меті відтворити почутий ритм із запізненням.



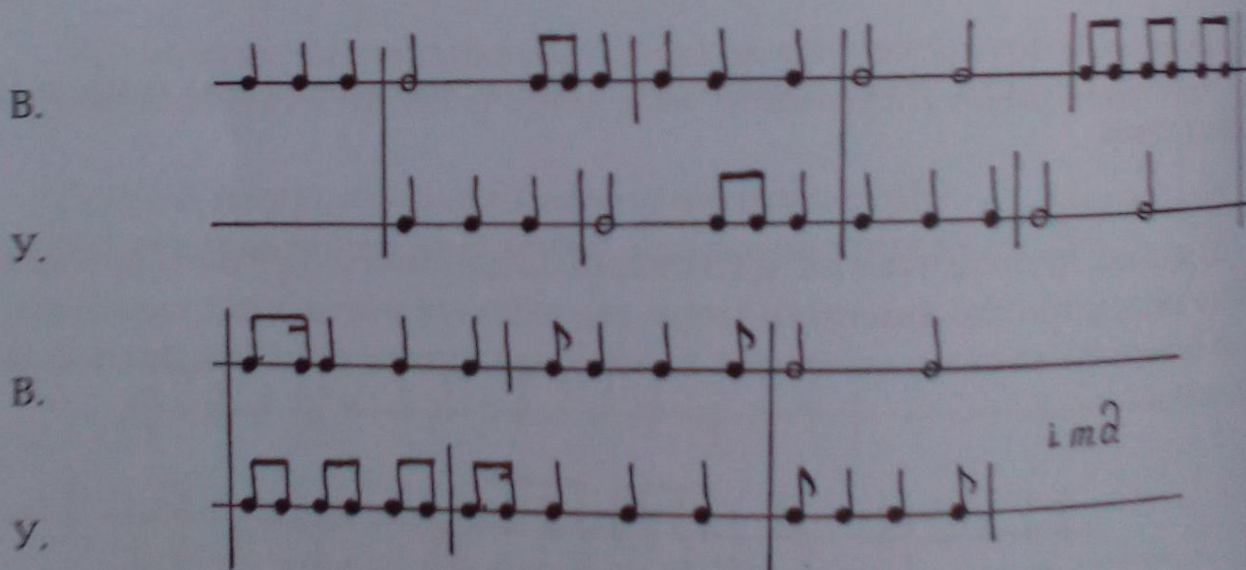
## Роздроблення ритмічних тривалостей, які грає вчитель



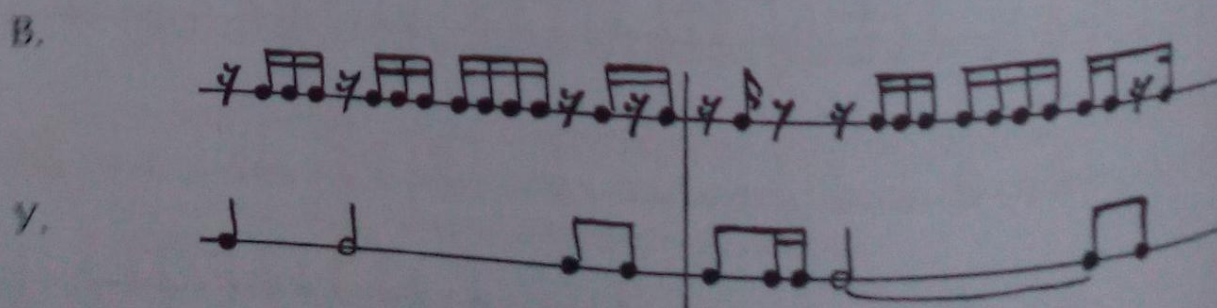
## Ритмічне заповнення (восьмими).



## Рухова реалізація з запізненням двох різних перемінних метрів



## Виконання теми для ритмічного заповнення в ритмі з шістьма п'ятими



Заповнення двотактової ритмічної теми тривалостями, які становлять половину й 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.

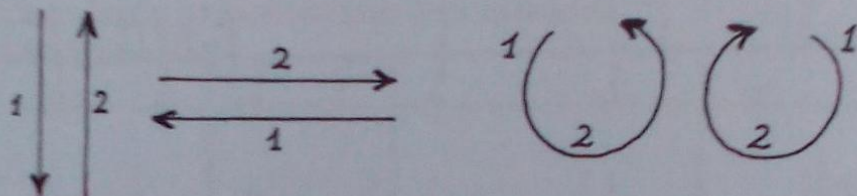
До слухових вправ Далькроз зарахував також рухову реалізацію:



інтервалів;  
двоголосся;  
різноманітних гармонічних явищ.

### Вправи на справність і координацію рухів

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





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


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


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

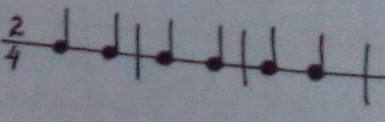
Типова вправа – реалізація двох видів метра у той самий час обома руками.

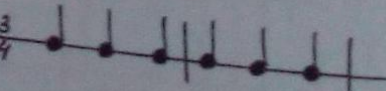
Права рука 

Ліва рука 

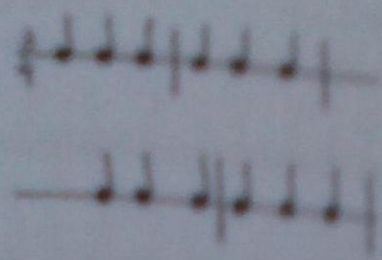
Права рука 

Ліва рука 

Права рука 

Ліва рука 

Подібного ефекту можна досягти, виконуючи ритмічні групи у каноні.



До складніших вправ належать виконання двох або трьох рухів протип'яти.

Права рука

Ліва рука

Незалежної координації можна досягти і в інших вправах.

**Різна амплітуда виконуваних рухів**

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

**Контрастні рухи рук і ніг**

Плескання в долоні

Маршування

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

1) Чотири рухи руками

2) Шість рухів руками

## Зіставлення контрастних рухів голови, рук і ніг

Нахиляння та підведення голови

Плескання у долоні

Маршування на місці

Права рука

Ліва рука

Маршування на місці

Руки

Ноги

## Вправи на стримування-збудження (інгібіційно-інцитаційні)

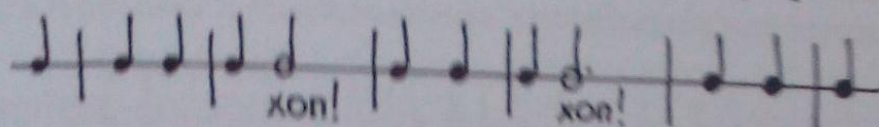
У цих вправах всілякі зміни, які впроваджує керівник, виконують учні за спеціальним, заздалегідь визначеним сигналом (наприклад, ХОП!). Ці зміни можуть стосуватися:

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

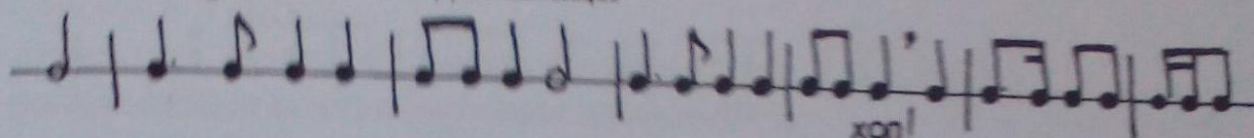
темпу.

Розглянемо декілька прикладів

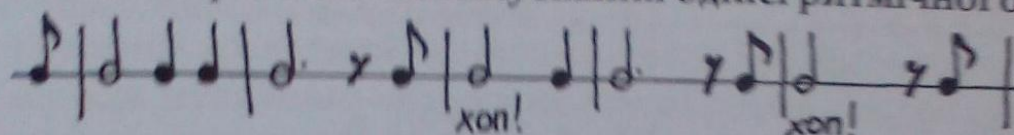
Зміна метра засобом подовження часу тривання звука



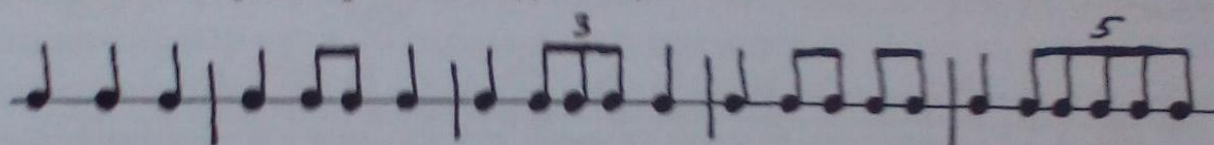
Зміна метра засобом димінації



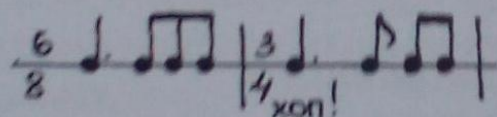
Зміна метра засобом випускання однієї ритмічної одиниці



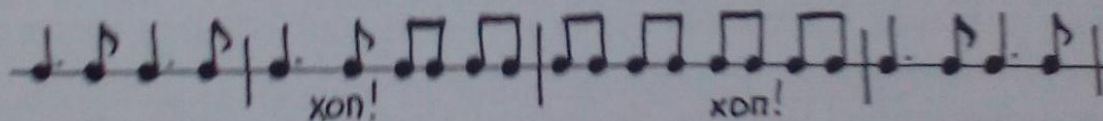
Зміна поділу метричної одиниці



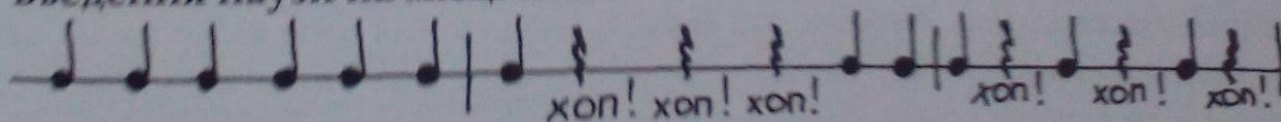
Зміна розміру



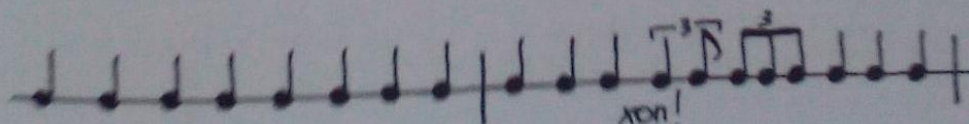
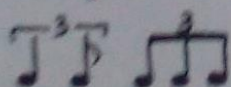
Зміна ритмічних тривалостей



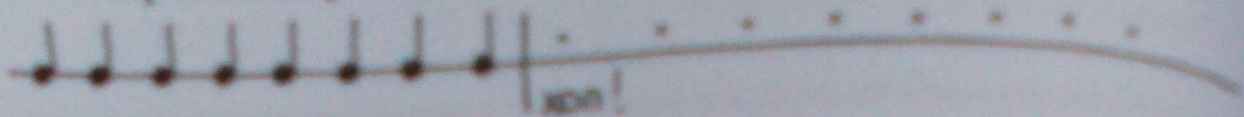
Введення паузи на місці ноти



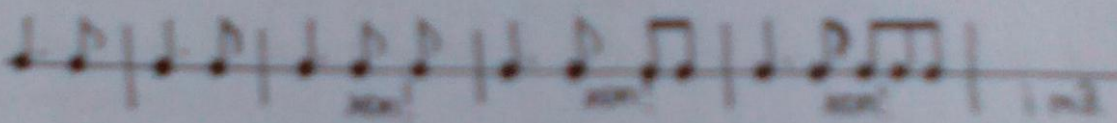
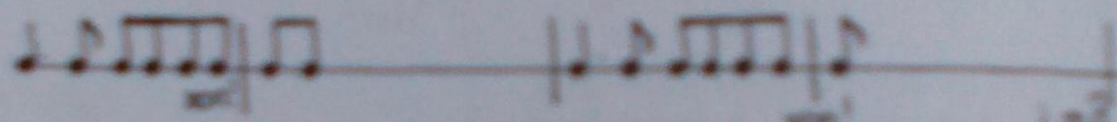
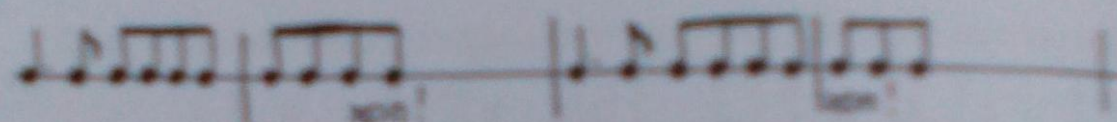
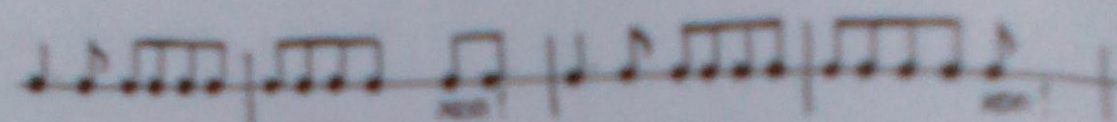
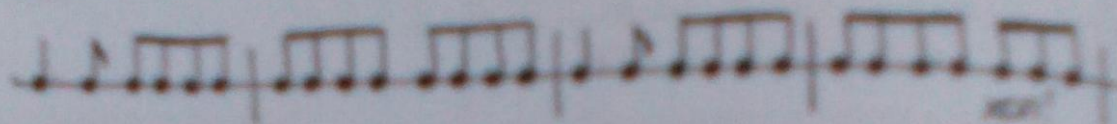
Використання домовленого ритму



## Імпровізація ритму



## Віднімання та додавання ритмічних тривалостей у подальшій темі



### 3.3. Методи музично-ритмічного навчання та виховання

Кінцевий результат засвоєння курсу ритміки майбутніми викладачами музики та керівниками дитячих хорових колективів - використання відповідних дидактичних методів. Використання методів і форм організації музичного вивчення в історії розвитку музичної педагогіки має суб'єктивний довірливий характер. Авторів, які давали визначення цим категоріям, цікавило пояснювати свої методичні дії словами, що часто не мали чіткого наукового термінологічно-семантичного обґрунтування, і це не дивно.

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

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

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

слухання музики;

практична творча діяльність (виконавство);

навчальна діяльність (музична грамотність);

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

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

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

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

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

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

методи формування музично-естетичної свідомості;

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

методи стимулювання практичної музичної діяльності;

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

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

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

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

пояснювально-інформативні;

пошукові методи;

дослідницькі методи самостійної роботи учнів;

методи закріплення [17, с. 16].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- виявлення музичних здібностей;
  - розвитку цих здібностей;
  - формування навичок, які уможливають перехід до наступного, складнішого етапу музично-ритмічного виховання;
  - розвитку інших, немусичних здібностей через музичну діяльність
- [17, с. 18].

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



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

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

### 3.4. Методика рухової інтерпретації елементів музики

Система музично-ритмічного виховання Еміля Жак-Далькроза вирізняється цілісністю, інтегральністю впливів будь-якого елемента. Практична реалізація кожного з них потребує від учасників одночасної мобілізації слухової, рухово-просторової, емоціональної, інтелектуальної сфер. Завдяки ритмі ефективно розвивається музичний слух, пам'ять, відчуття ритму й метра, часу й простору, незалежність і синхронність рухів, швидкість реакцій, 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, інтерпретації музичного матеріалу, виявляючи різноманітні змістові та структурні зв'язки.

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

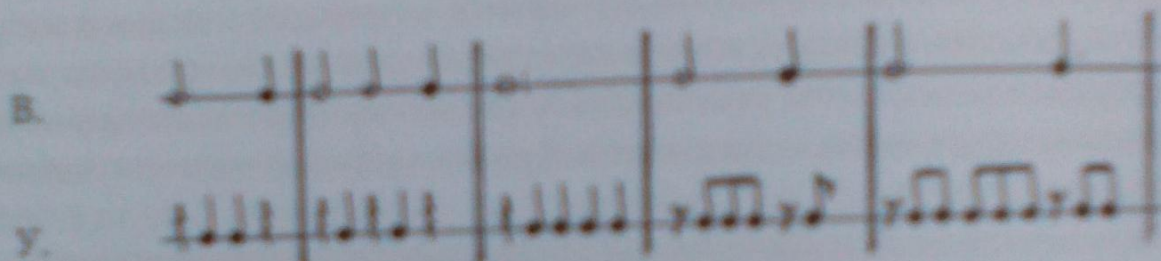
Нагадаємо, що класичні далькрозівські рухи є аналогами руху звуків, напруження та спаду, що виникає на підставі вертикальних та горизонтальних структур, а також форми твору. Тому аналіз елементів музичної творчості та їхньої форми стає необхідною складовою курсу ритміки.

Зв'язок ритму з усіма іншими елементами музичної мови, зі структурою і формою твору, а головне – з виразним характером усіх елементів і спільною метадією музичності і художній смак. Визначаючи ритм як першооснову музики, Жак-Далькроз стверджував: "Без тілесних відсуття ритму... не існує пластики людського тіла, він часто повторював своїм учням, що вони самі є творами мистецтва і закликав відкривати мистецтво у самому собі, у своєму тілі. Завдяки використанню людського тіла як своєрідного музичного інструмента водночас розвивається ритмічне почуття, співзвучний полас і рухова координація, закладається умови для формування інших компонентів музичності.

Руховій інтерпретації музичних творів іменитно властива імпровізаційність. Наголосимо, що імпровізація у педагогічній системі Далькроза завжди виконувала функцію головної метадією освіти музики. На заняттях ставили завдання не тільки опанувати окремі ритмічні зразки, й засвоїти метроритмічні, мелодико-гармонічні й поліфонічні елементи музики, і вже на цій підставі розвивати навички вільного музичування, творчу фантазію. У межах однієї музично-педагогічної системи були іск дві задачі масової та професійної музичної освіти. Це надало системі Далькроза особливий шліфованості й широти комплексного впливу на особистість.

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

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



Таке заповнення може реалізуватися за допомогою рухів рук, даних голови, ступи, навіть, голосного зіткнення. Трапляється подвійне заповнення в якому, наприклад, руки рук діють у контрапункті основними ритмічними одиницями, а руки ніг – заповнюють час дрібнішими тривалостями. І межах імпровізації застосовують також вільне заповнення.

На шляху до пластичної інтерпретації музичних творів – кінцевої мети ритмічної підготовки майбутніх учителів музики та керівників хорово-фізичних колективів – засобом, що інтегрує досвід рухової реалізації окремих елементів музики, стають вільні вирази. Ступінь їхньої складності залежить від рівня опрацювання музичного матеріалу засобами інших вираз. У більшості вільних вираз, крім реалізації метра та ритму, вразовують її елементи музично-рухових занять, які виникають у процесі групової класної роботи. Частіше, ніж в інших виразах, використовують вокал, що значно збагачує арсенал засобів інтерпретації музики.

До вільних вираз зараховують так звані ланцюжки ритмів, які реалізують студенти за конкретними вказівками, здебільшого щодо вістроювання виконання. Інтегральну частину цих вираз становить спів, у формі звуків різної дадової забарвленості, що інтонуються з штрихами, які постійно змінюються за командою педагога.

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

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

Саме навколо пластичної (рухової) інтерпретації музичних творів сконцентрувався розвиток ідей Еміля Жака-Далькроза в наш час. Варто пам'ятати, що при руховій інтерпретації музики, з огляду на велику кількість елементів, що можуть застосовуватися, існує небезпека звиривлення та вульгаризації її змісту. Тому таку форму завжди застосовують у навчальному процесі на професійному рівні, у тім числі - у процесі хореографічної підготовки. Зауважимо, що вміння впроваджувати елементів пластики у ритміку може зазнати її від формального відтворення у стандартних рухах тілами елементів музичної класики, що загрожує втратою емоційно-естетичного навантаження.

### 3.5. Методика проведення практичних музично-ритмічних занять

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

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

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

Музично-ритмічне виховання ґрунтується у Далькроза на імпровізації як особливій формі художньої творчості. Оскільки музика на заняттях має постійно змінюватися, то це підтримує слухову увагу учасників, потребу динамічного емоційного та рухово-пластичного відгуку. Далькроз вважав, що часте використання самої 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 індивідуальним виявом музичності. "Моя мета – наголошував він, – на основі слухового сприймання пробудити в учневі засобами спеціальної гімнастики почуття його власного ритму, що виявляється в його фізичній природі" [3, с. 201]. Відзначаючи відмінність форм емоційного, а отже, і рухового відгуку на музику в різних людей, Далькроз писав у своїх листах: "Дивовижний феномен евритміки – виключна різноманітність індивідуальних рухів при однакових вправах на одну й ту саму музику. Іншими словами, в інтерпретації одних і тих же музичних ритмів виявляються значні відмінності. Ці відмінності точно відповідають особистісним характеристикам різних людей і це завжди можна спостерігати на заняттях". Незважаючи на колективну форму музично-ритмічних занять, потрібно завжди виявляти своєрідну особистість кожного учасника і розвивати його музичні здібності відповідно до психофізіологічних особливостей кожного.

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

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

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

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

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

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

Другий етап занять – відображення метра. Його засвоєння розпочинається від метричного крокування під розмірений акомпанемент фортепіано та виділення сильної долі жестами рук, щоб формувати внутрішнє відчуття метра<sup>1</sup>. 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 відобразити метричний розмір музичних фрагментів, які виконує концертмейстер, а пізніше – оркестрових музичних творів у фонозаписі.

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

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

<sup>1</sup> У цьому випадку метр розуміють як чергування сильних і слабких долей такту.

<sup>2</sup> Навіть якщо в оригінальному нотному тексті це інші тривалості.

вдаються четвертними<sup>1</sup> і відображається мірними кроками, у другому випадку – восьмими й відображається прискореними кроками, наближеними до бігу. Крокування з одночасним тактуванням руками майже усюди показує різницю між тривалостями (одна четверта дорівнює двом восьмим). Крім того, оскільки час звучання двох основних дорівнює (формальна будова цього музичного фрагмента не є квадратною), можна вважати, що, студентів формується комплекс умінь, який пов'язаний з моментальною пластичною реакцією на зміни в музичному процесі.

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

Передча під музику предметів (м'яких м'ячків, шейкерів, м'ячків, м'ячків із піском) один одному по колу в різних варіантах (штриками з прискоренням, зі зміною напрямку тощо);

виконання основних жестів тактування з заміщенням однієї з рук (тобто система тактування становить своєрідний канон);

перенесення акцентних кроків на слабку долю сцени (сміхотливі).

Поступово усі вправи ускладнюються, сполучаючи різні елементи тактування, метрична мода, відображення ритмічного малюнка в позах та діях мого кроків і підскоків, співу, читання віршів, елементарної мелодичної імпровізації на основі пентатоники тощо.

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

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

### Пояснення загальних правил:

#### основні рухи у вправах за методикою Далькроза

##### Імпровізація

Вчитель ритміки має володіти технікою імпровізації мелодій та гармоній. Він має відтворити рухами тіла музичний ритм і навики, перекладаючи рухи тіла на музику.

<sup>1</sup> На відміну від традиційного математичного підходу, коли засвоєння основних трикутників відбувається уможливлено абстрактно, шляхом поетапного дроблення "цілого", у методі Далькроза основною тривалістю стає "четверта", порівняно з якою опановуються рухи (через кінестетичні відчуття) суміжні тривалості – восьмі і половинні.

### Вправність тіла

Оскільки метод заснований на ритмічному фізичному сприйнятті, то важливо, щоб учень виконував гімнастику. Такі вправи треба проводити кожного уроку, або під час додаткових уроків, незалежно від системи, бо вони призначені не тільки для відпочинку та зміцнення організму, а й для того, щоб повзати учням знання м'язової активності та фізичної. Вони є як доказомості учням розвивати гнучкість руку, шиї і тулуба, спритність кроків бігу, стрибків на місці та в просторі. До системи Далькроза входить спеціальна ритмічна гімнастика, яка відповідає викладеним завданням.

### Линій рухів

Вертикаль від точки 1 до точки 2 становить перший рух.

Тривалість звуку від першої точки до другої одна й та ж.

Найбільший вертикальний рух 1 – найбільш енергійний і приходить до точки 1. Він лежить у площині між 2 точками у двох напрямках розмірі, між 3 у тридольному, тобто між останньою точкою і першою будь-якого розміру.

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



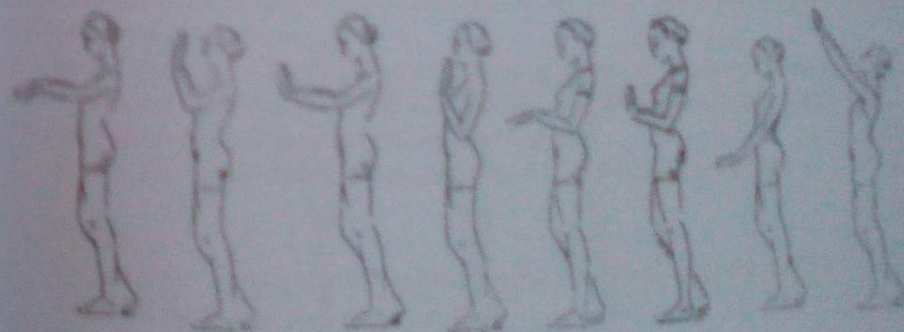
### Різноманітні рухи

#### П'ять видів вертикальних рухів

Линії, які ми бачимо, можуть мати різну довжину. Для класифікації жестів Далькроза опиралися на принцип: за час від однієї точки до другої виконується рух певної довжини, наскільки це можливо.

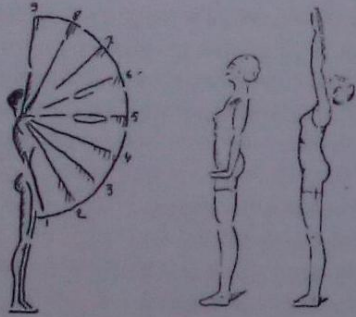
Рука у шийно-аксильному суглобі. Плече вільне, у вертикальному положенні, і передпліччя – у горизонтальному.

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



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

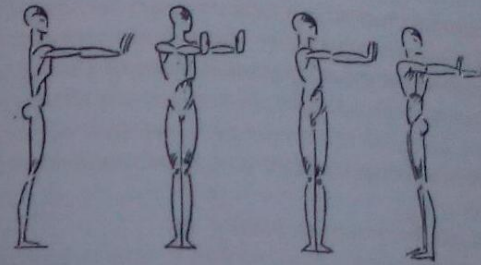
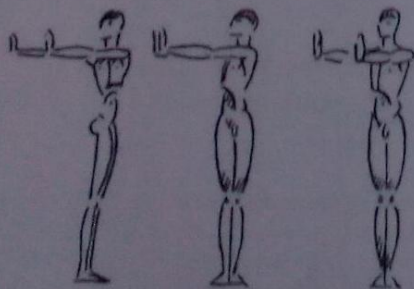
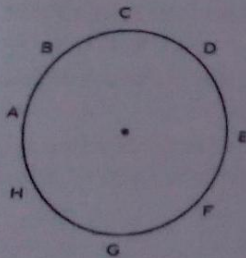
Рухи у плечовому суглобі. Лінія руху розташовується між точками 2 і 8. Рухи у плечовому суглобі між точками 1 та 9.



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

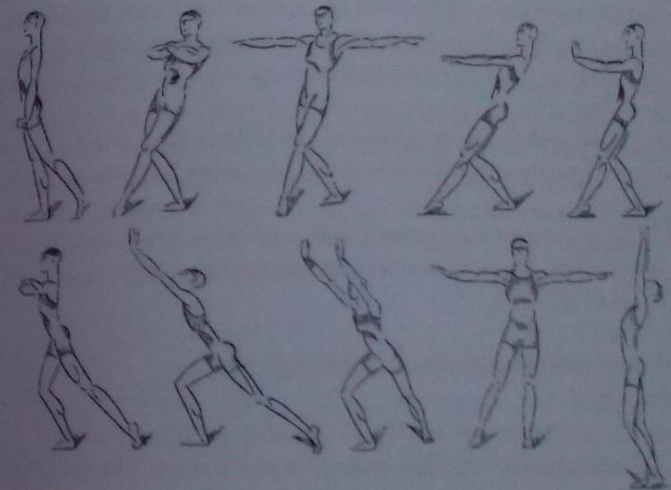
Вісім горизонтальних відрізків утворюють кругову область, в центрі якої стоїть людське тіло.

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



H A B C D E F

Рухи в колі у розмірі від 2 до 9 долей



### Стиль

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

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

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

### Кроки

Специфіка інтерпретації музичних звуків під час ходьби (кроків). Кожний крок відтворює одну ноту.

Момент дотикування стопою підлоги є початком звучання ноги.

Момент початку руху іншої ноги – остаточна зупинка першої ноги.

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

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

Паузи. Позбавлені руху, але не життя.

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

### 5 розмірів кроків

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

**Аналіз рухів під час ходьби (марширування).** Далькроз виділяв ногу "важку", яка робить крок і тримає на собі усю вагу тіла, і ногу "легку", яка сприяє руху тіла.

"Важка нога". Після того, як тільки нога приземляється на підлогу, м'язи сприяють рух суглоба. Енергія поширюється низу стору.

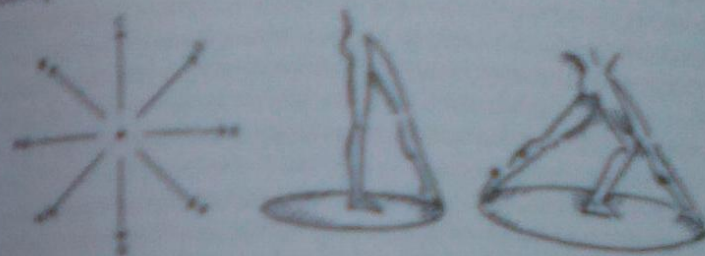
4. Тазостегенового суглоба.
3. Коліно.
2. Гомілковостегенового суглоба.
1. Пальці ніг. Ноги.

"Легка нога". Під час ходьби на ній не переноситься маса. Нога приземляється спочатку на пальці, а потім на підлогу, трохи піднята навшпиньках, а не на "високий каблук". Відправна точка у тазостегеновому суглобі. Коліно, стопа, пальці залишаються пасивними.



### Рух на місці

Вісім горизонтальних сегментів, які утворюють шию, в центрі шиї є м'язова тіло. Тіло опирається на "важку" ногу, інша нога може бути злегка спрямована на вісім різних сторін, півколо або повільно, на місці або у просторі.



### Перенесення маси тіла при повільній або швидкій ходьбі

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

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

## 3.6. Дидактична праця "Ритм"

У роботі з дітьми маестро вимагав враховувати їхні вікові особливості. Він мав на увазі: "Фантазія й веселощі радісно, з задоволенням". В своїй відомій праці "Ритм" автор дав відповідь на найактуальніше питання: як ритм формують тіло й дух людини, вилякочує від фізичних і психологічних комплексів, дозволяє усвідомити свої сили й отримати натхнення завдяки творчості [3]. Книга побудована у жанрі лекцій.

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

На його думку: "Природне обладнання можна порівняти з сном, розумом, а відчуття – зі світлом, сонцем і теплом, які необхідні для того, щоб



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

мислення та дбайли для наслідування побаченого. Разом з тим у них одні прояви легко замінюються іншими, а часто й повсім стираються на дітей. Автор вважає, що у виконанні дітей в галузі мистецтва існує багато проблем.

Важко вести дитину в храм святого мистецтва і дати потрібні знання, показати красу ліній, пояснювати гармонію рухів, пробудити живе відчуття до ритмічної, поліфонічної музики. Хай мистецтво постійно говорить і діє, проникає в його душу, наповнює її істинною, чистою красою.

В останній шостій лекції автор стверджував, що мета мистецтва – не тільки створення художніх творів, а й наблизення їх до душі людини, до художнього переживання всього життя. Він вважає, що: "Наше поклонення – бути не поласом, до якого насправаляється усі звинца, а дієчною силою, котра бере участь зі своїми першам та розумом у битті цілого. Тоді ми стає втіленням ритму, а ритм – втіленням звуку. Але для того, щоб люди зрозуміли це, ми повинні пояснити ці взаємозв'язки і тому спочатку замислюємось на дослідженні сутності ритму, яким буде володіти наше тіло, коли наші м'язи передадуть нашому потягненню Я відчуття у часі і просторі".

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

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

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

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

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

Вищій школі музики та театру в Ганновері, Вищій школі музики в Мюнхені, Державній вищій школі музики у Тросенго, Державній вищій школі музики у Фрайбурзі, Інституті ритміки в Геллергу, в Академії у Ремонді, Крім того у Вольфенбюттелі викладає часопис "Rhythmik in der Erziehung".

Швейцарія – Інститут Жак-Далькроза в Женеві, курс ритміки та курс музичної терапії у Вищій школі мистецтва у Берні, факультет II у Вищій музичній школі в Люцерні, Інститут музики та руху у Вищій школі музики та театру в Цюриху, Філія нідерландської асоціації ритміки у багатьох швейцарських містах.

Серед найвідоміших центрів ритміки Жак-Далькроза в інших європейських країнах назвемо Королівський національний музичний коледж (Велика Британія), Інститут ритміки Жак-Далькроза в Брюсселі (Бельгія), Інститут Луїса Аленуєрса в Барселоні (Іспанія), Загальну школу музики в Верона-ді-Бергамо (Італія).

У 1926 р. діє Міжнародна асоціація викладачів методики Жак-Далькроза (Association Internationalle des Professeurs de la Methode Jacques-Dalcroze) із головним офісом у Женеві, яка має філії у багатьох країнах Європи, Північній та Південній Америці та в інших країнах світу.

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

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

<sup>1</sup> Термін "освіта" використовують не тільки в Польщі, а й на Західній Україні. Він означає широке семантичне поле – від "навчання" і "виховання" до "освіти" у широкому розумінні.



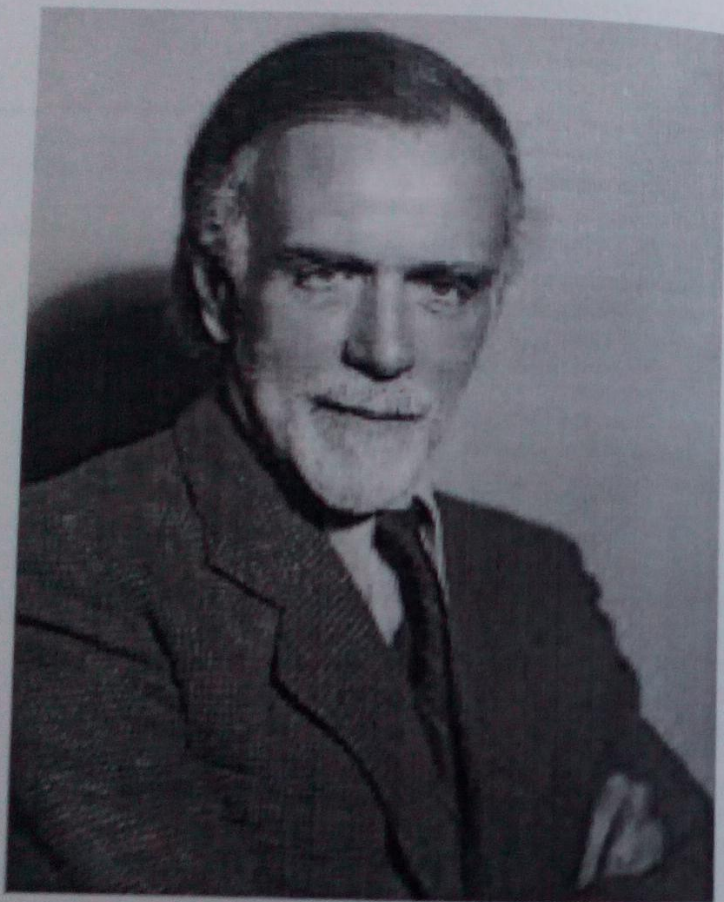
11. Визначити назву методу Далькроза:
  - а) ритмічність;
  - б) ритмічний рух;
  - в) евристика.
12. Яка головна одиниця ритмічного руху в системі автора?
  - а) оплесок;
  - б) притупок;
  - в) крок.



### Список літератури

1. Білінська О. Форміювання інтеграційної програми навчання та виховання Дале́кроза / Білінська Александра. Інтеграційна інтеграційна програма навчання предметів входять до складу методу Дале́кроза / Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: 36 наук. праць. – Суми: СумДПУ, 2005. – С. 6–20.
2. Гіноцаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 28.
3. Куц В., Фрунзе В. Предмет "Ритміка" в музикальному вихованні (з історії та теорії) // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 197–205.
4. Ніколай Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність. монографія. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2007. – 396 с.
5. Ніколай Г.Ю. Теорія і практика художньо-естетичного розвитку особистості в Польщі // Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред. передмов та післямова Н.Г.Начкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 195–214.
6. Ніколай Г.Ю. Функціонування художньо-педагогічної концепції Еміля Жаке-Дале́кроза в польській системі освіти // Педагогічні науки: 36. Наук. праць. – Суми: СумДПУ, 2006. – С. 114–124.
7. Ніколай Г.Ю. Педагогічна спеціальність в системі вищої музичної освіти європейського контексту // Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти / Збірник наукових праць. – Харків: ХДУМ ім. І.П.Котляревського, 2007. – Вип. 20. – С. 163–176.
8. Пастернак Алевта. Художньо-педагогічна концепція Дале́кроза та її застосування в польському шкільництві / Алевта Рабінович. Педагогічно-артистична концепція методу Дале́кроза та її застосування в польському шкільництві // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: 36 наук. праць. – Суми: СумДПУ, 2005. – С. 118–127.
9. Малайленко О.В. Основи італійської та музичної педагогіки: теорія та історія. – С. 113–124.
10. Музична освіта А.С. Жаке-Дале́кроза. Музикальна енциклопедія / Гл. ред. Ю.В.Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1974. – Т. 2. – Стб. 381–382.
11. «Ритм» / Експедиція Інституту Жаке-Дале́кроза. – 1 том. – Берлін, 1912. – С. 125.

12. Рабінович А.Е. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки. Нам. професор. – Ніжин: НДПУ ім. М.Гоголя, 2003. – 193 с.
13. Співомовна К.С. Работы актера над собой. – М.: Искусство, 1961. – С. 1.
14. Фрунзе В. Традиционные и новаторские черты спортивного зарубежного опыта воспитания музыкального воспитания // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 36–75.
15. Дале́кроз П.Ж., Понс В.С. Теория и практика музыкального воспитания. Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – С.Пб., 2000. – С. 6–12.
16. Інформація Каскарович М. Емілі Жаке-Дале́кроза і його Ритміка. – Варшава: WsP, 1991. – 114 с.
17. Билінська З. Wprowadzenie systemu wychowania muzycznego. – W-wa, 1976. – 214 s.
18. Жаке-Дале́кроз Емілі. Ритмика. – Варшава: WsP, 1982. – 122 s.
19. Пастернак Алевта. Педагогічно-артистична концепція методу... – Суми: СумДПУ, 2005. – С. 123.
20. Рабінович Алевта. Wychowanie muzyczne – idee, teorie, kierunki rozwoju. Warszawa: WsP, 1989. – С. 120.
21. Рабінович Д. Podstawy metody Jacques-Dalcroze'a Les bases de la Methode Jacques-Dalcroze // Materiały informacyjno-dyskusyjne // Zagalniety kulturalny muzyczny-musowy. – W-wa: COPSA, 1974. – Nr 111. – Z. 102. – S. 118–126.
22. Рабінович Алевта. Metoda wshetu Emila Jacques-Dalcroze'a. Materiały informacyjno-dyskusyjne. // Jacques-Dalcroze E. w 100-lecie urodzin. – Warszawa: COPSA, 1965. – Nr 111. – Z. 107. – S. 95–104.
23. Малецький А. Zastosowanie wybranych ćwiczeń metody Emila Jacques-Dalcroze'a w pracy nad głosem dziecka // Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność / Pod red. L. Markiewicza. – Katowice, 2005. – S. 113–122.
24. Білінська З. Ритміка Jacques-Dalcroze'a jako system wychowania. Materiały informacyjno-dyskusyjne. – W-wa: COPSA, 1963. – S. 68–81.
25. Рабінович М.А. Особливості і діяльності Jacques-Dalcroze'a / М.А. van Schellena // Materiały informacyjno-dyskusyjne. – Warszawa: COPSA, 1965. – S. 48–51.
26. Рабінович Анна. Metoda rytmiki Emila Jacques-Dalcroze'a w kształceniu integracyjnym // Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność / Pod red. L. Markiewicza. – Katowice, 2005. – S. 123–126.
27. Білінська Жан. Усвоєння історичних методів навчання. – Варшава: PZNS, 1967. – С. 17.



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

## РОЗДІЛ IV



### УГОРСЬКА МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ СТВОРЕНА ПІД КЕРІВНИЦТВОМ ЗОЛТАНА КОДАЯ

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

"Вербункош" – широке поняття: це і манера виконання, і склад музики. Цей стиль відрізняється від старовинної угорської пісні, йому більше притаманна близькість із музичними стилями слов'янських і балканських народів, а перейняли 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 ст. цей музичний стиль вичерпав себе, він не задовольняв вже хоча б тим, що не враховував особливостей музичної мови справжніх старовинних народнопісенних скарбів, тих давніх прошарків угорської народної пісні, які були принесені угорцями зі своєї давньої прабатьківщини – між Волгою та Уралом. До цього давнього прошарку народної музики належали нескладні за мелодикою і ритмом пентатонічні мелодії (особливо дитячих пісень і близьких до них за будовою різдвяних колядок). Давня селянська пісня жила лише в сільській місцевості і не могла активно вплинути на розвиток професійного мистецтва, оскільки її переслідувало дворянство та духовні особи. Результатом такого становища стало те, що справжня давня народна музика стерлась з пам'яті навіть у музичній сфері.

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

Угорська музична культура була під сильним німецьким впливом, що зумовлювалося загальними політичними причинами та тяжінням великої частини інтелігенції до Відня, до мистецтва пізнього романтизму. Цей вплив приніс в угорську культуру багато цінного, але одночасно гальмував розвиток національної культури та традицій. Про цей період З. Кодая 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 дали змогу їм створити власними силами велике мистецтво. Пізніше, коли середній клас

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

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

На початку ХХ ст. суспільна думка в Угорщині потребувала національного, угорського у всіх сферах і галузях. У 1910 р. посилювався рух протесту проти іноземного панування 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 розкрив проблему особливостей строфічної будови угорської народної пісні: "Моя дисертація – це, без сумніву, лише основи фольклористики, будова строфи – це, по суті, будова мелодії. Я досліджував лише будову мелодії, це було найдостовірнішим елементом старих видань" [28, с. 328].

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

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

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

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

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

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

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

Найважливіше завдання, яке треба було вирішити, – збирання, записування та систематизація давніх народних пісень. Вперше в місті Чаллокюз, 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 ст. немає. І саме ці пісні нас цікавлять!" [28, с. 18–19].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

складом: “Його можна вивчити не тільки на підставі давньої народної пісні, але і на сучасних. На перший погляд, у пісні виявляється 7 шаблів: мажорний та міксолідійський лади. Але найчастіше – це лише “привид”, якщо опустити другорядні ненаголошені склади та звернути увагу на характерні звороти мелодії, то можна легко помітити їхню п’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” [28, с. 334].

Коли Кодай довів, що основою угорської давньої та сучасної народної пісні є пентатоніка (п’ятишаблевий звукоряд), композитор почав досліджувати народнопісенну творчість 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 окремим пластом угорської народнопісенної творчості. У давньому часі його виникнення не може мати сумніву, бо подібні до них угорські народні пісні найбільше відрізняються від європейської пісенної культури та народних пісень сусідніх народів. Для цього давнього пласта характерним є п’ятишаблевий звукоряд і мотив, що повторюється квінтою нижче. Квінтова будова визначається і в марійській музиці, переважає в ній і п’ятишаблевий звукоряд, причому саме той його різновид, в якому немає півтонів між шаблями” [24, с. 9].

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

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

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



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

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

З елементів давньої пісенної творчості, підхопивши перервану циганською танцювальною музикою та пісенною літературою у стилі “вербуькош” давню та оригінальну музичну традицію свого народу, Кодай та Барток відродили її в професійній угорській музиці: “з новою 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” [28, с. 12–19].

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

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

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

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

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

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

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

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

Щоб ліпше розуміти становлення концепції З. Кодая, треба згадати ще одну видатну постать в історії педагогіки, – Я.А. Коменського. В Угорщині в XVII ст. популярною була спадщина великого чеського педагога, який протягом 1650–1654 років працював в угорському місті Шарошпотоку, створивши там свою гімназію (“майстерню світла”). Кодай часто покликався на відому працю педагога “Світ чутливих речей в картинах”. Як відомо, серйозну увагу звертав Коменський і на музичне виховання та сольмізацію. Рішні 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. Цілі, цілі, основні принципи Кодая були дуже близькими німецькому реформаторові

музичного виконання – Лео Кестенбергу (1882–1962), який зробив спробу об'єднати дітей музичного виконання в міжнародне товариство. У період з 1905 до 1933 року головною метою товариства було “виконання лекційних за допомогою музики, завдяки музиці”. Це були роки, які передували фашизму, саме в цей період було зроблено спробу налагодити контакти між педагогами-практиками, теоретиками й організаторами музично-виконавчої роботи в міжнародному масштабі. Цей Кодак зацікавив товариство як створив Лео Кестенберг.

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

У статті “Дитячі хорі” (1929) подав план удосконалення змісту та форми музичної освіти дітей у школі. Наголошував про важливість роботи з мислення музики у селі. Народна музика повинна “зачинити” дитини у віці від 6 до 16, бо пізніше для буде неефективною. Кодак закликав до термінової реформи, до організації державною систематичної музичної освіти: “Необхідно викинути таку публіку, для якої більша висота музика стане життєвою потребою. І цю справу треба розпочати лише в школі” [6, с. 257].

Подібні думки висловлено у статті “Що таке “угорське в музиці” (1939): “...необхідно вирвати угорську публіку з теперішнього примітивізму стилю 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 цілізна, яку підняти повинна школа” [6, с. 47].

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

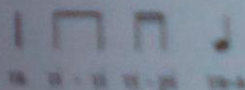
У Будапешті викладав у музичній академії предмет “Сольфеджіо”. Своїми лекціями прагнув поглибити знання студентів з теорії музики, використовуючи нові ефективні педагогічні прийоми. Сам Кодак говорив так “справжня мета занять з музичної грамоти – це не засвоєння понять викладання знань, а управління.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

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

ми. Заремакимо, що у XVII ст. складали диметричні склади без імітационної. В Угорщині склад май викладається як імі – без останньої протиположної. Це проблема для дитячої висоти складу, який заміняється півметрою.

У праці “Історичної витоки, які стали основною упорядкованою музичною мовою”, дослідження З.Кодака Е.Сені визначила: “Сольмізація та Гвідо д'Аренцо протягом багатьох століть у багатьох країнах була забутою, мовляв імі було викладено будовою (літерній) позначення – c, d, e, f, g, a, b. У деяких країнах сольмізація розвивалась на основі імітационної абстрактної мови звуків. Системою позначення звуків літерами прийнято в країнах, де використовують англійську та німецьку мови, а сольмізаційні (складові) позначення – в країнах з французькою та італійською мовою солісвання. Ці мови позначення (назви) в обов'язковий спосіб лише про абсолютну мову звуків, їх не варто плутати з релативними позначеннями” [28, с. 68].

На думку Йєно Адама, основним методом угорської музично-виконавчої мови імітационної була праця “Методика навчання співу на основі релативної сольмізації” Джона Стенсера Кервена (1814–1880), в якій використано метод, який допомагає підвести початківця до певного змісту, позначаючи висоту звуків сольмізаційними складами (без лінійки). Саме цей метод став основою розвитку сорового руху в Англії. Крім того, великою заслугою Кервена можна вважати введення в практику музичного навчання ручних знаків (знак імітационної шаблів), які значно спрощували читання нот і справляли часті помилки під час співу. Відомо також, що цей досвід у музичному стилі використував у Швейцарії Рудольф Вебер. Еміль Шезе (1804–1864) у Франції, при сольмізаційних назв шаблів, вводить ще й іоме шифрове позначення. Значення Кодак у Шезе складові назви тривалостей звуків. У Шезе це була лише складна система складових назв кожної тривалості. Угорські педагоги використовують цей метод лише частково, на початковому етапі навчання, щоб поліпшити читання та сприйняття запиту ритмічного малюнка.



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

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

рення шедевра музичної літератури в суспільне надбання, дослідження його до всіх верств населення. Сукупність цього створить мерехтіння у далекій майбутньому орому угорської музичної культури" [6, с. 23].

Кодай знав, що до 1906 р. в Угорщині було усвідомлено даною угорському пісню як основний пласт народної музичної культури: 1906 р. детально продумав, що майбутнє можна побудувати лише через виконання дітей у школі; 1936 р. вийшла у світ "Співоча АБЕТКА" Дьєрдя Керені, яка сплалавала дані угорські народні пісні. Неоднокі вийшли з друку "Шкільне збірник народних пісень" у 2-х томах.

Розроблення нової навчальної програми "Спів та музика" прийшло до не 1945-1946 рр., а також організація щоденного музичного навчання у 130 школах Угорщини. У цей час Кодай писав: "Пророкувати ми не можемо, але якщо здійсниться принцип викладання співу та музики вчителами з 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 велика досягнення, але воно – лише зовнішня ознака того, що буде називатися "ором угорської музичної культури" [23, с. 10].

Узагалом ключі творчої діяльності З.Кодая, можна зробити висновок, що його концепція складається з таких елементів:

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

## 4.2. Музичне виховання за релятивним методом у молодших класах

Порівнюючи всі галузі життя потреби збагачення форми і методи роботи виховної роботи в загальноосвітній школі, враховуючи релятивний метод багатомовності України та переважно зарубіжного досвіду різних музичних систем, виконана у всьому світі – музично-педагогічна концепція угорського акомпанюатора, педагога та фольклориста Дьєрдя Кодая. Глибшому розумінню України вона даєбу на виконання та успішно впроваджується в школах з повільним значенням музики (заслужений вчитель України З.З. Жофрак, м. Ужгород, Закарпатської області та вчитель-методист І.М. Шлак, м. Слов'янськ, Луганської області).

Висновки принципів музичної педагогіки З.Кодая – формувати музичні здібності на основі традицій рідного народу з використанням найефективнішого методу відносної солмізації під час активної співочої діяльності дітей на інструкті. Видатні українські вчені, діти культури протисом історичного розвитку також неодноразово наголошували, що виховання має бути національним характером (Т. Шевченко, М. Драгоманов, І. Франко, Леся Українка). Діти української музичної культури за основу концепції музичного виховання визнавали лише народноспісенну творчість (М. Лисенко, М. Антонюк, К. Степанюк, Я. Степовий, М. Вербицький, О. Нежданівський, Ф. Колесса).

У багатьох країнах світу сьогодні вже зроблено та успішно введено практику методичку розвитку музичних здібностей на ґрунті адаптивної програми музично-педагогічної концепції. Вийшли з друку підручники та методичні посібники: в Естонії – Х. Кальюсте, в Литві – Е. Барчюс, в Латвії – А. Слімак, в Росії – П. Вейс, Г. Рітвін, в Молдові – А. Попов, у Вірменії – Ю. Кубачян, в Україні – В. Ковалів, А. Верещатина, З. Жофрак.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Розвиток вокальних навичок

Адамський голос – найдоступніший природний музичний інструмент, який використано якого полегшується засвоєння основ загальної музичної культури.

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

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

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

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

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

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

у виконанні. Інтересування виконавця деталями виконання роботи – це не тільки допоміжний засіб виконання роботи, а й засіб її виконання.

Дуже важливо, щоб на початковому етапі виконання роботи виконавці були зацікавлені в ній, а не тільки в результаті роботи. Це означає, що виконавці повинні бути зацікавлені в процесі виконання роботи, а не тільки в результаті роботи. Це означає, що виконавці повинні бути зацікавлені в процесі виконання роботи, а не тільки в результаті роботи.

Наступний етап – це етап виконання роботи. На цьому етапі виконавці повинні бути зацікавлені в процесі виконання роботи, а не тільки в результаті роботи. Це означає, що виконавці повинні бути зацікавлені в процесі виконання роботи, а не тільки в результаті роботи.

Після цього етапу виконання роботи виконавці повинні бути зацікавлені в процесі виконання роботи, а не тільки в результаті роботи. Це означає, що виконавці повинні бути зацікавлені в процесі виконання роботи, а не тільки в результаті роботи.

Слід зазначити, що виконавці повинні бути зацікавлені в процесі виконання роботи, а не тільки в результаті роботи. Це означає, що виконавці повинні бути зацікавлені в процесі виконання роботи, а не тільки в результаті роботи.

Важливо, щоб виконавці були зацікавлені в процесі виконання роботи, а не тільки в результаті роботи. Це означає, що виконавці повинні бути зацікавлені в процесі виконання роботи, а не тільки в результаті роботи.

Важливо, щоб виконавці були зацікавлені в процесі виконання роботи, а не тільки в результаті роботи. Це означає, що виконавці повинні бути зацікавлені в процесі виконання роботи, а не тільки в результаті роботи.

Важливо, щоб виконавці були зацікавлені в процесі виконання роботи, а не тільки в результаті роботи. Це означає, що виконавці повинні бути зацікавлені в процесі виконання роботи, а не тільки в результаті роботи.

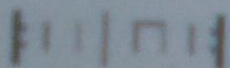
Важливо, щоб виконавці були зацікавлені в процесі виконання роботи, а не тільки в результаті роботи. Це означає, що виконавці повинні бути зацікавлені в процесі виконання роботи, а не тільки в результаті роботи.

#### Розвиток навичок читання та вивчення музики

Важливо, щоб виконавці були зацікавлені в процесі виконання роботи, а не тільки в результаті роботи. Це означає, що виконавці повинні бути зацікавлені в процесі виконання роботи, а не тільки в результаті роботи.

Важливо, щоб виконавці були зацікавлені в процесі виконання роботи, а не тільки в результаті роботи. Це означає, що виконавці повинні бути зацікавлені в процесі виконання роботи, а не тільки в результаті роботи.





Засвоєння за слухом мотивів дитячих пісень, учні мають змогу порівняти відмінність у звучанні високих і низьких звуків, помітити квалітетні риси між ними. Відмінність у висоті звучання дітям треба запропонувати показати за допомогою відповідних рухів рук на різній висоті. Отож, ми привертимо до виконання сольмізаційних (складових) назв цих звуків та ручних знаків і правил запису.

Дітям треба розповісти, що звуки "Ю" *U* шабелі ладу і "В" *B* розташовуються для запису на п'яти паралельних лінійках (нотному стані), а рахувати їх треба подібно до повертів багатоповітряного будинку з широкими дотори. Структура нотного стану дуже нагадує кисть людської руки і білу долонь, де пальці – лінійки нотного стану, а проміжки між ними – між. Дітям можна продемонструвати цю подібність, показуючи пальцем широкі руки розташування звуків на природному нотному стані.

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



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

Спів у супроводі метричної пульсації завжди дає дітям змогу зрозуміти, що припинення звучання мелодії не означає завершення твору. Інше припинення звучання мелодії з продовженням пульсації метра, своєрідне мовчання готує нас до подальшого розвитку та отримує назву "паузи". Визначення назви та запис паузи продовжується у різних вправах, в яких вона є. Під час читання з дітьми ритмічного рисунка з четвертиною паузою  $\frac{Z}{4}$  називаємо її складом "СА" пошепки, а надалі – про себе, розвівши руки в сторони.

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

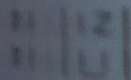
Кілька дітям вивчили три шабелі ладу, то йдуться вони мають зрозуміти й відмінності на урочі. Дітям мають зрозуміти, що звук "РА" розміщений вище ніж до звуку "Ю", ніж до звуку "В". Висотами' клас цих звуків зображають на дошці різноманітними рисунками, руками, об'єктами зображення. Дітям мають розповісти таку закономірність: якщо звук "Ю" і "В" розміщені на лінійці, то місце звуку "РА" – на верхньому від них полі і пунктир.



Читання нот відносно зі спрощеним буквеним записом звуків треба супроводжувати відповідним метричної пульсації – це допоможе організувати їх роботу в одному темпі весь клас. Використовуючи шабелі картинку із зображеннями ритмічного рисунка та буквеними назвами звуків, дітям мають змогу засвоїти ритмічні та мелодичні елементи з різними варіантами. Важливо пам'ятати, що під час зростаючої дальності ми навчемо передусім музики, яка залежить з висотності та тривалості звуків, тому читання ритму має бути чітким, ритмічним, а виконання мелодії інтонаційно чистим.

## Другий клас

Упорядок другого навчального року більшість пісень учні також мають за слухом. Нові музичні концепції вони засвоюють на основі мотивів значення дитячих пісень. Також ритмічними елементами будуть половинна нота  $\frac{1}{2}$  (TA-A) та половинна пауза  $\frac{Z}{2}$  (CA-A). Визначення нових тривалостей потужить з допомогою: прихлонування двох подібних мелодій, які розпочинаються однаковим ритмічним рисунком, але завершуються по-різному.



Відмінність виконання тривалостей TA і TA-A за часом діти відчують лише, якщо в наборі слів, які запропонує вчитель, буде змога порівняти однокладові слова, що вимовляються коротко – мед тай, лут, лд, лд і тд, які вимовляються довше – лод, нхх, лок, з'їв, м'яв.

Варто звернути увагу дітей на вимову половинної тривалості  $\frac{1}{2}$  TA-A, як каже "А" треба прирівнювати за часом до звучання тривалості TA. Під час відтворення половинної ноти дітям перше TA прольотує, а друге поділити зімкнутими долонями обох рук і коливанням їх вперед беззвучно. Вчителю потрібно уважно стежити за відповідним відтворенням тривалостей чи пауз до заданого ним перед вправою темпу метричної пульсації. Нові ритмічні елементи, пов'язані з вже відомими дітям, дають змогу роз-

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

Вивчення нових шаблів розширюється з дітьми засвоєння шаблів "ЮУ", "ЛЕ" (I, II) та нижній "РА" (VI). Дотримуючись методичної послідовності до вже відомих дітям звуків ЗО-ВІ-РА, спочатку додають новий звук Ю. Можливі пісенні тепер вже охондоватимуть чотири звуки, їх треба той ж час з визначеними тривалостями. Це роблять з допомогою магнітної дотки, спрощеного буквенного запису. Визначення розташування звука Ю потребує ознайомлення дітей із записом додаткової лінійки під потієм ставом, а також з клавішею Ю (F). Викладаючи мелодії, які складаються із звуків РА, ЗО-ВІ-Ю, треба пояснити дітям таку закономірність: розташування між ЗО і ВІ розміщені на лінійках, то Ю також буде на лінійці, якщо ЗО та ВІ на полі, то Ю переміщується на нижче від них поле. Тільки розташування РА відрізняються від розташування попередніх звуків



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

Нижче РА вивчають на основі мотиву зі звуків малого діапазону з простим ритмом. Ручний знак шабля РА, його назву та розташування треба вивчати з учнями окремо, бо разом із звуками ВІ-ЛЕ-Ю він створює новий, своєрідний мотив з вероюм РА (VI).

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

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

### Третій клас

У третьому класі для вивчення підбирають ширший за діапазоном потієм матеріал, виражають багато нових мелодичних ліній музичного поняття. Одностактні з засвоєнням двочасткового розміру діти знайомлять з тривалісними пісенними в чотиричастковому розмірі, діти мають відчувати чергування наголосованих і ненаголосованих часток, тільки тепер "контраст" супроводжується трьома менш наголосованими частинами, що становлять чотиричастковий такт.

Результатом особливості чотиричасткових мелодій діти вивчають ще й на частині писемкових завдань (записування ритмічного диспону).

Записання цілої ноти  $\bullet$  (TA-A-A-A) потребує адекватного ставлення. Суть у тому, щоб вона звучала за часом відповідно до чотирьох вимірених часток. Проникнення першої частки супроводжується трьома безглузкими ритмічними коливаннями зникнутих долоней, які мають відповідати 2-й, 3-й та 4-й часткам такту.

Пропонують, до довгої цілої тривалості в закінченні народних пісень, є коротка тривалість  $\bullet$  (T). Закінчення пісень четвертою тривалістю може бути змінена на восьму тривалість і вісьмошу паузу ( $\bullet$ ).

Про існування восьмої тривалості діти вже здогадуються, бо використовували під час ритмічних твор, а тепер є змога поєднати восьму тривалість і восьму паузу в різних варіантах ( $\bullet$ ,  $\bullet$  – T-T, T-T).

Великий і нагломований ритм синкопи діти також мали змогу спостерігати в танцях, віршиках і піснях. Сама назва слова син-ко-па дуже зручна для ілюстрації її своєрідності. Наступний ритмічний рисунок, який засвоюють діти – поділений по краях такту парні вісьмки, що об'єднуються четвертою тривалістю ( $\bullet$  – T-TA-T). Визначення синкопи, її зображення треба сприймати як єдину ритмічну формулу, поєднання її з новими та визначеними елементами має вдосконалювати вміння читати ритмічні рисунки. Невідомо, щоб дитина відзначала і називала записані, або почути ритмічні елементи. Користь від навчання буде тільки в тому разі, якщо всі визначені ритмічні елементи діти зможуть поєднати, відтворити згідно з записом і виконати за слухом.

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

Для того, щоб отримані знання закріпились у вмінях і навичках, треба систематично з року в рік дотримуватись послідовності у виборі творів, ви-



вдаті виразливості в ігровій діяльності, які б допомогли підтримати увагу дітей на уроці. виправляючи помилки дітей, вчителі варто будувати свою роботу так, щоб вони не втрачали бажання спілкуватися з музикою. Музичні ігри – це найприродніше вираження дитячої музичної діяльності. Їх треба застосовувати у навчальній роботі з молодшими школярами якнайчастіше. До багатоголосся дітей готують співанням канона, грою "Запитання-відповідь", співаччи ритмічні та мелодичні острівато до визначених пісень.

#### Четвертий клас

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

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

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

$$\downarrow + \downarrow = \downarrow$$

Засвоєння тричасткового розміру та тривалості  $\downarrow$  має відбуватися на уроці під час активної практичної діяльності (проплескування, спів, вираження за слухом), ні в якому разі не обмежуючись усним поясненням вчителя.

Цей навчальний рік відрізняється ще й тим, що завдяки вивченню шоблів НА (IV) та П (VII) є змога перейти до засвоєння діатонічних ладів.

Звук НА діти вивчають на основі пісень, тобто пентахорд – ЗО-НА-ВІ-ЛЕ-ЙО.

Звук П вивчають подібно як пентахорд ВІ-ЛЕ-ЙО-ПІ-РА та на мелодіях, які будуть на цьому звукоряді.

Шоблі НА і П засвоюються під час співу вурманів за допомогою мелодій з певним палосоведенням. Вивчення розташування цих звуків на нотному стані не становитиме труднощів для дітей, адже між вже засвоєними звуками ЙО та РА нежелього, вони легко визначать місце розташування П за слухом та згідно з записом на нотності.

Засвоєння нижнього та верхнього П треба проводити відокремлено на підставі знайомих народних пісень, в яких вони декілька разів повторюються і легко визначаються за слухом.

Для танцювальних мелодій народних пісень характерні гострі та пригнічені ритми, які утворюють під час злиття коротких восьмих тривалостей. Їх можна за допомогою вираз дітям дати завдання простоти, проплескати або відтворити цей цілий ритм руками. Виконуючи построто обернений пригнічений ритм, потрібно бути уважним, бо коротка тривалість восьмої може бути виконана надто коротко, а довга тривалість (четверта з крапкою) – не втримана до кінця. Тільки підкреслено товче виконання цього різноманітного рисунка надає музиці порадитивно та урочисто характеру.

$$\downarrow \downarrow \downarrow \downarrow = \downarrow \downarrow \quad (\text{п} - \text{ТА}) \quad (\text{п} - \text{ТА})$$

Для чакля зрозуміти після першої восьмої тривалості три наступні – з'єднані або злиті у своєму звучанні, а крапка біля ноти є лише спрощеним записом.

Пригнічений ритм – протилежність гострого ритму. Його вивчення та усвідомлення проводять подібно. Перша довга тривалість  $\downarrow$  (ТА) потребує також дуже точного виконання, що підкреслює характерну особливість цього ритмічного рисунка  $\downarrow \downarrow$  (П-ТА).

Вивчені нові музичні та ритмічні елементи музики, їх використання в різних виразах мають розвинути музичні навички дітей і поглибити їхні знання про народну пісню, музику, допомогти розвинути основи високохудожнього музичного смаку.

#### Музична творчість

Процес музичного виховання має "виріхтати" з музики та зокремовані етапи цього процесу такі:

- 1) усвідомлення особливостей конкретного стилю музики під час прослуховування інструментальних і вокальних творів;
- 2) ознайомлення зі змістом, назвою твору та визначення його ролі у розвитку музичного стилю, виявлення характерних стильових особливостей твору;
- 3) включення стильових особливостей у творчі завдання учнів.

Творчість – це не мета, а наслідок музичного враження, яке виникає тільки на підставі глибокого, ґрунтовного спостереження. Імпровізація може бути самостійною музичною творчістю, або частково колективною творчістю. Її суть полягає у миттєвості. До імпровізаційної діяльності дітям треба готувати заздалегідь. Незважаючи на те, що імпровізація виникає на час гри або музикування, вона є наслідком певного рівня досягнутих учень знань, творчого потенціалу, здібностей особистості, різноманітності її смаку та багатства уявлень. Розвиток навичок імпровізування тісно пов'язаний з іншими елементами навчальної роботи, вони є виявленнями активної діяльності учня через творчість. Імпровізацію на уроках треба підключати до підготовки нових знань учнів, і до засвоєння. Під час вивчення нової теми вчитель, пропускаючи певний мотив, дає змогу учням створити його самостійно. Можливим є варіант, коли дітям пропонують замінити цей мотив іншими варіантами. Внаслідок такої діяльності діти мають зрозуміти, що імпровізаційність дає їм збагачувати творчі можливості музичної мови.

Імпровізація може бути стихійною (інтуїтивною), але може будуватись і на засвоєних елементах, може бути свідомою. Найприроднішою формою імпровізаційного вираження вважається елементарна властива дітям форма творення: діти молодшого віку перетворюють бажанням вільно рухатись та співати в атмосфері життєрадісного ігрового настрою. Потрібно задовольнити цю природну потребу і дати дітям змогу створювати свою гру.

Певне накопичення музичних знань дає змогу творити більш свідомо, але в цьому є і деяка небезпека – знання можуть “вбити” природну імпровізаційну здібність. Тому під час навчання нові музичні елементи треба використовувати в ігровій діяльності з вже засвоєними, формуючи та зміцнюючи знання під час імпровізації. Дітям пропонують з невеличких мотивів створити мелодію, заохочуючи їх проспівувати найкращі варіанти всім класом.

Під час свідомої імпровізації треба залишати дітям можливість виявити інтуїтивну творчу фантазію в імпровізаційній формі. На свідомій формі імпровізації може ґрунтуватись ритмічна основа створених дітями мотивів. Сольмізаційний спів також потребує знань про музичну форму, розміри та лади.

Незнайомі учням елементи мелодії, ритму, які можуть бути створені дітьми спонтанно на певний текст, дають підстави для виникнення інтуїтивної імпровізації, яка має відбуватись у вільній невимушеній формі, без всяких обмежень.

Поступово, зі збагаченням знань, учні стають свідомішими і це швидко позначається на їхній музичній творчості. Свідомість знань і почуття свідомої творчості – є метою творчої діяльності в класі.

Незважаючи на те, що творчість є виявом особистості кожної окремої дитини, вона рідко розвивається поза колективною діяльністю. Вплив ко-

лективу на позитивну оцінку творчості кожного учня дуже старим рішенням творчої особистості. І навпаки, творча особистість повинна дати на огорку діяльність колективу класу, поділяючи свої ідеї та побажання до активного виявлення. В імпровізаційних іграх на уроці може брати участь більшість дітей класу, але в певну миттєву кожному учню пропонується лише часточка роботи: підлашчується до певної ідеї, яка творить рисунок на цій самій ритмічній рисунку і пошуку мелодію для певних створених інших варіантів. Імпровізація, як виявлення окремої особистості, виникає завжди окремою діяльністю всіх учнів класу.

Успіх імпровізаційної діяльності багато в чому залежить від розуміння вчителем своєї спрямовуючої ролі. Глибокі знання та обсягність вчителів з теми імпровізації мають значний вплив на створення в учнів дітей викраїни вражень. Зауваження, пропозиції, ідеї, виключення вчителем, мають спрямовувати імпровізаційну творчість дітей у правильне русло. Якщо вчитель не обізнаний з темою імпровізації, то не зможе інформувати дітей необхідними музичними стилями, не приведе тільки до невпевненості та може негативно вплинути на розвиток музичного смаку учня.

Ефективність імпровізаційних ігор на уроці підвищується, якщо значущість дієвої вчителів підтримує нові ідеї, створенням життєрадісної атмосфери, викраїни ілюстраціями, читанням поезії, організацією вільних рухів.

Глибокі знання імпровізаційної діяльності стає завдяки міжпредметним зв'язкам, часто навіть математичні знання учнів допомагають у вирішенні музично-імпровізаційних завдань.

Рекомендації вчителів:

1) опираючись на свої музичні спостереження, кожна дитина може створити простеньку мелодію, подібну за стилем до вивченої;

2) імпровізація – це гра думок, втілення ідеї, тому навчати імпровізувати можна лише у неформальній атмосфері;

3) до імпровізаційної діяльності можна лише заохочувати, але ні в якому разі не примушувати;

4) стимулювати творчість треба похвалою, ніколи не треба дуже строго оцінювати невеликі спроби учня, який імпровізує;

5) не варто розпочинати імпровізацію без проведення підготовчої роботи. Процес навчання має бути наповнений ідеєю творчості. Декілька легких мелодій, виконаних на уроці, з часом приведуть до очікуваного успіху;

6) з правильно сформульованим імпровізаційним завданням, проведенням в ігровій формі, легко впорається будь-який учень;

7) вчитель, вимагаючи своєчасного виконання імпровізаційного завдання, не повинен давати учням дуже багато часу на його продумування.





3. Класні ЗЗЗ/242

ЗО, ЗО, РА, РА, ЗО, ВІ, ЗО, ЗО, РА, РА, ЗО, ВІ, ЛЕ, ЛЕ, ЗО, ЗО, ВІ, ВІ,  
ЛЕ, ЛЕ, ЗО, ЗО, ІЮ

Перша видозміна:

□□□|□□□|□□□|□□□|  
○○○○ ○○○○ ○○○○ ○○○○

□□□|□□□|  
○○○○ ○○○○

Друга видозміна:

□□□|□□□|□□□|□□□|□□□|□□□|  
○○○○ ○○○○ ○○○○ ○○○○ ○○○○ ○○○○

Третя видозміна:

□□□|□□□|□□□|□□□|  
○○○○ ○○○○ ○○○○ ○○○○

□□□|□□□|  
○○○○ ○○○○

Завершується імпровізаційне завдання співом впрямі всім класом.

Наступним видом роботи може стати проплексування одним учнем створеного ним ритмічного рисунка з відтворенням складових назв ритму. Клас має проплексати або простукати цей ритмічний рисунок каніон. Сприймання, запам'ятовування та виконання вправи каніоном полегше поділяти на частини (учень-імпровізатор виконує його з перервами).

Учень, який імпровізує:

|□□|Z|□□□|Z|...| і т.д.

Увесь клас:

|□□|Z|□□□|Z|...|

Під час виконання вправ, в яких є шаблі "НА" і "ПІ", вчитель може запропонувати учням завдання: придумати до музичного запитання відповідь.

Вчитель: □□□|□□□|□□□|  
Ю ЛЮ НА Ю Ю Ю Ю Ю Ю

Учень: □□□|□□□|□□□|  
М Ю Ю М М М М ЛЕ Ю

Імпровізаційну музичну діяльність вчитель може планувати як підготовчий етап до слухання музики – така робота може проводитись у формі імпровізаційних рухів, ритмів, інтонацій, тембрів під час добре продуманої вчителем ігрової діяльності.

Розвивається також спостережливий уміток під час слухання музичних ритмічних та мелодичних елементів, темпозміниюваних складних інструментальних для збагачення і урізноманітнення музичних вражень дітей.

### Слухання музики

Безсумнівною мір'якою людини з музикою відбувається під час спливу та слухання музичних творів. На жаль, у наш час певний засіб інформації переважають і ми більше слухаємо музику, ніж відтворюємо, а слухання музичних творів здійснюється дуже пасивним способом. Саме з цієї причини повільно музична освіта має вжити на себе відповідальне завдання – навчати дітей активному сприйняттю музики, кваліфікаційно сприяти їм під час роботи, зокрема розширюючи та орієнтуючи в її особливостях. Така робота може підготувати учнів до шкільного класного курсу з музикою, зрештою вони будуть сприймати її активне, свідоме значіння.

Уроки музики виконуватимуть свою призначення, коли вони включатимуть слухання музики як сприйнятливий діяльність, спів, мислі і читання нот – як репродуктивну, а імпровізацію – як творчу. Не варто нехтувати жодною з цих видів музичної діяльності – це може порушити цілісність художнього вираження. Тому дуже важливо забезпечити правильне співвідношення між цими видами діяльності на уроці музики. Зауважимо, що, збільшуючи час прослудання музики та імпровізацій, спів на уроці ми переважаємо.

Слухати музику діти розпочинають ще в дитячому садку, а продовжують у школі. Цей процес потребує від них вміння сконцентрувати увагу, а розвинути його вдається тільки завдяки послідовному та ретельному навчанню. Найсприятливіший період для цього вважається вік від 6-10 років. Враніюючи призначенню мелодичному шкільному віковій чутливості, можна досягнути найкращих результатів.

### Мета та завдання слухання музики в молодших класах

Слухання музики в процесі навчання має важливе значіння.

1. Під час прослуховування музичних творів діти мають змогу отримувати позитивні емоції спонтанно чи свідомі музичні враження.
2. Слухання музики розвиває не тільки внутрішню свідому активність учня, а й його вміння концентрувати увагу.
3. У процесі прослуховування музичних творів діти розвивають музичну пам'ять, мислення, виявляючи в їхньому звучанні подібне та відмінне.
4. Завдяки продуманому підбору музичного матеріалу діти мають змогу виявити взаємозв'язок між вокальною та інструментальною музикою, прослуховуючи на уроках численні інструментальні обробки дитячих народних пісень, які діти легко виконують вокально.

5. Слухання музики допомагає розвивати тембральний слух учнів (засвоєння тембрів за слухом буде ефективнішим, якщо тембри кожного інструмента будуть засвоєні дітьми окремо та задалегідь).

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 глибшого та щільного сприйняття цих творів у старших класах, закладає основи вміння визначати музичні стилі.

### Психологічні аспекти слухання музики

Слухання музики – досить складний процес. Він відтворює в умі складні музичного твору, так і форму в цілому. Якщо слухання не випереджується повчанням якоюсь конкретних явищ, то твір сприймають у цілому, а поділ його на музичні елементи відбувається пізніше. Після прослуховування твору по частинках ми знову будемо в умі цілісний твір. Наступна зустріч з твором – свідоме враження.

Поділити в умі музичний твір на частинки (складові) можна з різних позицій. Найважливішим є поділ на мелодичні, ритмічні, динамічні, тембральні елементи, але можливий гармонічний, ладовий аналіз, або аналіз музичної форми. З кожної окремої позиції можна проаналізувати лише один музичний елемент (поняття). Такий аналіз дасть змогу розвинути певний вид музичного слуху. З цього випливає, що і музичний слух треба розвивати.

Музичний слух не тільки контролює точну інтонацію та правильне виконання тривалостей співу, але виконує ще й складну розумово-пізнавальну функцію. Особливо це стосується вміння слухати музику, адже цей вид музичної діяльності потребує внутрішньої активної роботи інтелекту (музичного мислення).

Важливою передумовою успішного слухання музики, особливо не дуже досвідчених слухачів, є визначення вчителем конкретного об'єкта уваги. Ця вимога передусім стосується молодшого шкільного віку. Для того, щоб увагу дітей привернути до певного об'єкта, її треба спрямувати на якусь особливість музики. Це може бути тембр, мелодія, ритмічна будова. Увага дітей, спрямована на певну особливість музичної мови, допоможе під час прослуховування твору супроводжувати його своєю увагою, виявляючи можливі зміни в музичному розвитку.

### Дидактичні форми та методи розвитку тембрального музичного слуху

Нові музичні спостереження учнів мають накладатись на раніше здобуті. Цей принцип навчання в першому класі ґрунтується на вивченні та засвоєнні знайомих дітям народних дитячих пісень, виконуючи на різних дитячих інструментах (сопілка, металофон) вчителем, а згодом і самими учнями. Основою методики розвитку тембрального слуху є метод зіставлення (порівняння). Для цього треба використати тембри хоча би двох різних музичних інструментів, щоб діти змогли їх порівняти.

#### Перший клас

Перший етап: знайому пісню виконують двічі на різних інструментах одноголосно.

Визначити:

- 1) яка пісня звучить?
- 2) який знайомий інструмент звучить?

Другий етап: знайома пісня в живому виконанні звучить двоголосно, або звучить двоголосно в запису.

Визначити:

- 1) кількість голосів, які виконують пісню.
- 2) які голоси виконували пісню? (дитячі, чоловічі, жіночі);
- 3) в якому голосі звучала мелодія? (в нижньому чи верхньому).

Третій етап: знайому пісню з текстом виконують вокально у супровід знайомого дітям музичного інструменту.

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 зі співом?
- 4) скільки голосів звучало у виконанні інструмента? (один чи більше).

Четвертий етап: прослуховують знайому пісню з текстом у дво- або більше голосовому виконанні та у супроводі знайомого, або знайомих інструментів.

Визначити:

- 1) кількість співаючих виконавців;
- 2) тембри співочих голосів (діти, жінки, чоловіки);
- 3) кількість голосів;
- 4) чи лише вокальні голоси ви чули?
- 5) які звучали інструменти?
- 6) одноголосно чи багатоголосно звучали інструменти?
- 7) поєднання вокальних голосів називається хором, а інструментальних тембрів – оркестром.

## Другий клас

Дуже зручним для продовження розвитку тембрального слуху є музичний твір С. Прокоф'єва "Петрих і вовк". Цей твір діти спочатку прослуховують в цілому, а потім переказують його зміст. Під час наступного прослуховування виділяють окремі частинки твору, зіставляють тембри різних інструментів почутих у запису.

Перший етап: музичну характеристику пташки прослуховує весь клас.  
Завдання

1. Якого героя ми почули в прослуханому творі?
2. Яка ця пташка? Який в неї голос, рухи?

Другий етап: у виконанні на флейті звучить незнайомий музичний твір з подібним до попереднього характером "пташки" (це може бути кадетина з концерту для флейти класичного зразка).

Завдання

1. Чи знайома вам ця музика?
2. На якого героя музичного твору "Петрих і вовк" вона подібна? Чому?
3. Назва цього інструмента – флейта (бажано продемонструвати вигляд інструмента, розмір, прийоми гри на ньому).

Третій етап: знайома пісня звучить у виконанні на флейті одностроно.

Завдання

1. Яку ви почули пісню?
2. Який інструмент її виконував? Як він називається?
3. Якого героя характеризував цей інструмент у музичному творі С. Прокоф'єва?

четвертий етап: Знайома пісня звучить двоголосно: верхній голос виконують на флейті, нижній – дитячий голос.

Завдання

1. Скільки ви чули голосів?
2. Який з них 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 в музиці можна передати не тільки звучанням флейти, а й іншими інструментами. Наприклад на фортепіано можна виконати твір Ж-Ф. Рамо "Пісня пташок".

П'ятий етап: Звучить знайома пісня у двоголосному інструментальному виконанні: нижній голос виконує фаяот, верхній – флейта, бажано, щоб попередньо діти були ознайомлені із звучанням фаяота (на прикладі музики симфонічної казки С. Прокоф'єва – уривок під назвою "Дідусь").

Завдання

1. Скільки ви чули голосів?

2. Який інструмент виконував верхній голос?

3. Який інструмент виконував нижній голос?

Шостий етап: Флейта звучить у сиуроводі стрункового оркестру (це може бути твір И.С. Баха скіта сі мінор).

Завдання

1. Звучання якого духового інструмента ви чуєте?
2. Звучання яких інструментів, крім флейти, ви чуєте?
3. Хто відіграє головнішу (првідну) роль: флейта чи оркестр? Хто кого супроводжує?
4. Чи знаєте ви цю музику?
5. Який ритмічний рисунок з почутої музики ви можете відтворити прослушуванням?
6. Спробуйте проспівати уривок з прослуханої музики.

Зуважимо, що співоча діяльність учнів і слухання музики під час навчання треба взаємодоповнювати.

Ознайомлення з тембрами інших музичних інструментів проводиться у наступних класах також на підставі вищевисказаних етапів розвитку тембрального слуху дітей. Кількість запитань у старших класах збільшується, проте варто пам'ятати, що кожне нове завдання потребує нового прослуховування твору. Після прослуховування музики можна поставити перед дітьми максимум два запитання, тобто звернути їхню увагу на сполучення двох музичних елементів. Залежно від завдання та складності музичного твору може виникнути потреба у 3,4,5 (і більше) разовому прослуховуванні.

До завдань, пов'язаних із розрізненням тембрів, можна переходити лише після ознайомлення з жіночими, чоловічими та дитячими голосами, музичними інструментами, окремо та одностроно (соло). Цей принцип використовують і до ознайомлення дітей із звучанням оркестру та хору.

Зрозуміло, що під час слухання музики треба звернути увагу дітей не тільки на тембр, а й на інші виразні засоби, які допоможуть зрозуміти характер запропонованої для сприймання музики.

## Третій клас

Двоголосні обробки народних пісень, які будуть прослуховуватись дітями цього навчального році, потребуватимуть розвинутого слухового контролю. Вони повинні бути створені для виконання на двох знайомих вже дітям музичних інструментах (наприклад, флейта і фаяот). Завдання, які сприятимуть розвитку вміння визначати тембри музичних інструментів, описано вище, їх потрібно використовувати надалі.

Прослуховуючи музику, діти мають дійти висновку, що не в усіх випадках до однотипного тексту пісень звучатиме однакова музика: подібний характер у музиці можна передати різними виразовими засобами та в різних музичних жанрах. Вчитель має звернути увагу школярів на ті особливості музичних творів, на підставі яких вони стають подібними, незважаючи на різні форми викладу.

Твори програмної музики з казковим сюжетом сприяють розвитку інтересу та фантазії, діти сприймають їх із зацікавленням, без особливих зусиль. Прослуховування повинно супроводжуватись визначенням виразових засобів і характеру твору (темпу, ритму, мелодії, тембру, способу виконання).

#### Четвертий клас

Якість сприймання музики, яку діти прослухали на уроці, вчитель може перевірити за допомогою зображення героїв музичних творів, виготовлених самими дітьми: це можуть бути малюнки, карточки. Показування малюнків під час музики допомагає вчителю виявити, чи уважно стежать діти за розвитком музичного твору. Подібну методику можна використати для перевірки визначення дітьми тембрів різних інструментів, голосів у запропонованій для прослуховування музиці.

Сприймати програмну музику без тексту дітям складно, але назва твору допомагає розкрити характер і зміст. Дуже зручним є твір К. Сен-Санса "Карнавал тварин": під час його прослуховування не виникає у дітей сумнівів у визначенні музичних характеристик різних тварин.

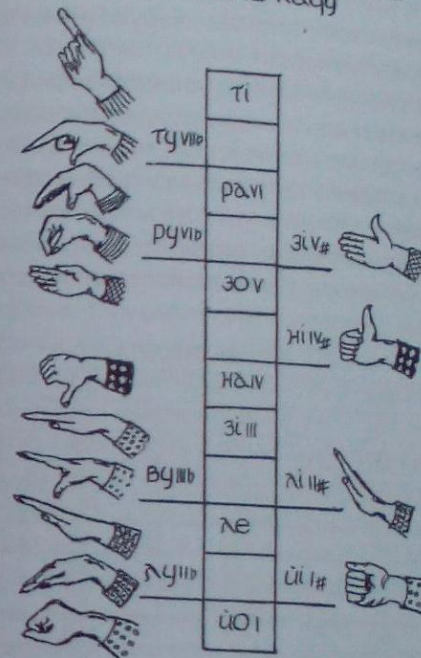
Головною особливістю запропонованої у посібнику методики початкового навчання музиці – розвиток музичних здібностей молодих школярів на ґрунті релятивного (відносного) методу сольмізації. Досвід засвідчив, що перехід від відносної до абсолютної сольмізації (приблизно в 4 класі) залежить від якості слухового засвоєння дітьми штаблів ладу. І тому термін переходу має визначати вчитель залежно від певних успіхів конкретного класу.

Перед тим, як перейти до пояснення абсолютного запису нот, діти мають проспівати знайомі їм поспівки, пісні, вправи на різній висоті (у різних тональностях), називаючи звуки складовими назвами (ЙО, ЛЕ, ВІ, НА, ЗО, РА, ТІ). Після цього діти записують знайому мелодію поспівки на різній висоті (з декількома варіантами розташування ключа ЙО – **F**).

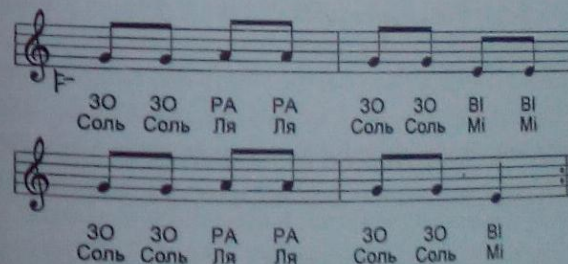
Це нагадає їм про можливість розташування ладу на різній висоті.

Наступний етап роботи – пояснення вчителя того, що кожен звук, як і кожна людина, має два ймення (прізвище та ім'я), тобто складову відносну назву (ЙО, ЛЕ, ВІ, НА, ЗО, РА, ТІ), яку діти вже добре засвоїли, та абсолютну

#### Зображення ручних знаків щоблів ладу



ну назву, яка не змінюється в зв'язку з висотним положенням ладу (до, ре, мі, фа, соль, ля, сі). На інструменті (фортепіано) грають дітям знайому поспівку, 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 і мінорний) від кожного звука з абсолютною назвою та висотністю. Два крайні стовпчики схеми зроблено так, щоби вони могли пересуватися вниз і вгору, фіксуватися на висоті будь-якого звука з абсолютною назвою.



Саме ці різні положення мажору та мінору дають змогу дітям зрозуміти, що лади можуть бути збудовані (проспівані) від будь-якого абсолютного звука. Середній стовпчик схеми зроблено нерухомим, на ньому зображено абсолютну (незмінну) висоту звука.

Засвоєння абсолютних назв і записування звуків має відбуватися на початковому етапі вивчення за допомогою паралельного запису двох ключів та вправляння спочатку з дітьми в прочитанні відносних, а потім абсолютних назв звуків. Після чого можна запропонувати мелодію пісні чи постпівки заспівати з абсолютними назвами.

Після впевненого засвоєння абсолютних назв діти зможуть читати (співати) записану мелодію зразу з абсолютними назвами звуків.

АБСОЛЮТНА ВИСОТА

|       |      |      |     |       |
|-------|------|------|-----|-------|
| МІНОР | ЗО'  | СОЛЬ | ЗО' | МАЖОР |
|       | НА'  | ФА'  | НА' |       |
|       | ВІ'  | МІ'  | ВІ' |       |
|       | ЛЕ'  | РЕ'  | ЛЕ' |       |
|       | ЙО'  | ДО'  | ЙО' |       |
|       | ТІ'  | СІ'  | ТІ' |       |
|       | РА   | ЛЯ   | РА  |       |
|       | ЗО   | СОЛЬ | ЗО  |       |
|       | НА   | ФА   | НА  |       |
|       | ВІ   | МІ   | ВІ  |       |
|       | ЛЕ   | РЕ   | ЛЕ  |       |
|       | ЙО   | ДО   | ЙО  |       |
|       | ТІ   | СІ   | ТІ  |       |
|       | РА   | ЛЯ   | РА  |       |
| ЗО    | СОЛЬ | ЗО   |     |       |
| НА    | ФА   | НА   |     |       |
| ВІ    | МІ   | ВІ   |     |       |

### 4.3. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Метою музичного виховання засобами музичного мистецтва є розвиток в учнів естетичного ставлення до навколишнього світу. Як один із предметів естетичного циклу урок музики має проілюструвати зв'язок між людиною та мистецтвом, людиною і музикою, в чому діти повинні переконатися під час активних форм музичної діяльності. Уроки музики в підлітковому віці повинні залишити у свідомості учнів яскраві враження, а також узагальню-

ючи знання та переконання. Музика має стати невід'ємною частиною 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.

У молодших класах учні вивчали дитячі ігрові музичні зразки, ілюстровані життєрадісними, веселими рухами. В старших класах все більшу частину музичного матеріалу матимуть пісні про природу, місце людини у ній, а також пісні історичного та патріотичного змісту. Виконувати їх треба захоплююче й емоційно. У цьому віці дітям варто додатково подавати зразки регіонального фольклору, в якому оспівується краса рідного краю, що посилюватиме любов до Батьківщини та повагу до національних традицій.

Важливо подати учням оригінальні твори композиторів які створені на ґрунті народної пісні, наголошуючи на тому, що народна пісня – це нецінний скарб, який треба увіковічнити, поклавши в основу авторської музики. Прослуховування обробок народної музики, дає змогу активно розвивати музичний слух дітей. У методиці музичного виховання виділено дві головні функції народної пісні в навчальному процесі:

- 1). засвоєння на підставі ознайомлення з народнопісенним матеріалом рідної музичної мови та розвиток чуття прекрасного в процесі спілкування з ним;
- 2). Вивчення народнопісенної творчості, які б вони з задоволенням співали в дитячому, дорослому віці.

Додатковим матеріалом для співочої діяльності можуть бути народні пісні інших народів – і не задля урізноманітнення навчання, а для виховання поваги, вміння визначати особливості рідної національної музики та інших музичних культур. Вивчати такі пісні треба у невимушеній емоційній атмосфері. Образне виконання пісні має проілюструвати вчитель. Треба заздалегідь визначити, які саме пісні діти можуть вивчати за записом, а які за слухом. Головна мета співочої діяльності – колективне емоційне виконання, що призводить або створює піднесений настрій, задоволення від спільної співочої діяльності.

Авторські пісні потрібно ретельно підбирати. Крім того, такий музичний матеріал охоплює багато засвоєних і нових понять і явищ, а також взаємозв'язків між ними. Вступна бесіда вчителя може містити лише таку кількість музичних та історичних фактів, яка давала б дітям змогу зрозуміти місце та значення твору в історії розвитку музичного мистецтва. Повідомляти учням про особливості музичної мови, виразові засоби, музичну форму та інші своєрідні особливості пропонованого твору.

Вивчення музичного твору та засвоєння нових понять відбувається аудитивно (на підставі прослуховування та сприймання). Закріплення нових понять пов'язане з розвитком слухової та сприймальної діяльності учня. Деякі музичні поняття виявляються лише під час активної діяльності учня. Подібність чи відмінність пісенного матеріалу визначається його класом на рівні змісту і навичок (ритмічні рисунки в різних піснях, певні інші подібність за висотністю, але відмінність за ритмічною основою). Інший варіант – коли подібності немає у ритмічній основі та у висотності шаблону.

Розвиток тембрального слуху теж відбувається в методичній послідовності. Використання ефективних методів призводить до автоматизації тембрального слуху, створюючи стійкі навички та вміння. Більша частка авторської музики XX ст. – це музика національних композиторів, а для народної пісні у 2-3 голосних обробках. Музика національного романтизму XIX ст. – адекватний матеріал для виконання патріотичних поетично-співочо-класических. Важливо ознайомити учня із зразками класического стилю, а також із музикою періоду Бароко. Мета такого вивчення – не тільки удомлення певного композиторського стилю, а й ознайомити із характерними рисами музично-історичних стилів і жанрів.

Творча діяльність визначається естетичною та психологією на тлі до виникає внаслідок активної сприймальної, репродуктивної діяльності. Сам такий шлях є природним, сприяє вдосконаленню через оптимальні початково-високі величини, враховуючи взаємозв'язки в різних напрямках діяльності. Важливий етап уроку – вміння самостійно творити, використовуючи вивчений матеріал.

У молодших класах важливо було навчити дітей правильно співати (дихання, звукоутворення, артикуляція). У старших класах треба звернути увагу на вміння підкоряти співочий апарат певним виразним проблемам музичного твору (пісні) та розширення співочого діапазону, різне звучання, чисту інтонацію у співі, відповідне звукоутворення. Діти мають усвідомлювати, що спів є колективною формою діяльності, яка потребує співачого щодо метроритму всього співочого організму, усіх співачих у класі учнів. Особливої уваги та тактовності потребують учні у передмутаційному та мутаційному періоді розвитку голосів. Треба врахувати, що психологічний стан таких дітей призводить до небажання співати перед усім класом. Але розвиток їхніх вокальних даних в обмежених об'ємах щодо динаміки та висотності, враховуючи індивідуальні особливості розвитку кожного потрібний у цей складний період. Перед вчителем стоїть подвійна мета: з одного боку, він повинен зберігати мугуючий голос, з іншого – досягти високої чутливості музичного слуху дітей до динамічних змін у музиці, до відтворення штрихів (наголосів), точного виконання тривалостей, темпових відмілень тощо. Виконання двоголосних пісень і вправ – це вміння подати

співу, співвідносити звучання власного голосу з голосом товариша. Ретельно при вправі, виконання ритмічного останого – це види діяльності, які вимагають окремої потреби учнів у русі, саме вони розвивають басисний функціоналізм і умовляють, вчителю варто використовувати її для активізації певних процесів.

Розвиток вміння запам'ятовувати та читати нотний запис не повинно бути спеціально музичних занять, це лише засіб для досягнення мети. Мета – спеціальна діяльність і сприймання музики, оброблення учнів необхідними знаннями, поняттями. Вміння читати та запам'ятовувати має знати розширяться у просторі координатний час та простору, ритмічності і звуковисотних співвідношеннях. Музичний матеріал підбирається так, щоб діти попередньо не мали ніякої певної в певній ритмічній та звуковисотній особливості і діяльності.

Взаємозв'язок між "звуком-символом" і "символом-звуком" можна вирішити в певних формах, перетворивши згодом це розуміння у стійкі знання та навички. Важливо знання у цьому процесі майже повністю ручних знань, спрощеного запису нот, вправи для читання з друку. Вміння читати нотний запис розвивається в учнів лише в тих ситуаціях, у яких вони спонтанно усвідомлюють музичування.

Під час слухання музики виникає зв'язок між злудною та музичною твором, переважно момент сприймання або процес сприймальної діяльності. Визуально він менше помітний, його важче контролювати, ніж репродуктивної (відтворення) або імпровізаційно-творчої. Щодо відтворення і творчих видів діяльності, то їх досить легко простежити, оцінити, скорегувати, активізувати. Саме активізуючи сприймальну діяльність через спів та прослуховування музики, можна підняти рівень внутрішнього усвідомлення, зосередження уваги, скріпленої розумовою діяльністю учнів. Розвиток вміння слухати музику (робота уваги, мислення) залежить від умільної організації цього виду діяльності і є одним із певних завдань, які стоять перед вчителем музики. Дуже важко під час прослуховування зосередити увагу дітей на окремі поняття. Виділення, відокремлення окремих складових їх визначення забезпечують відому активізацію цього виду діяльності на уроці. Мелодія, часові (метроритмічні) елементи якби, музична форма, стиль, варіативність мотивів – це саме ті особливості, виявлення яких потребує певного рівня розвитку інтелекту. На основі уявлень виникають аудитивні образи, що допомагають розуміти зміст музичного твору і музичних стилів. Зміст і форма споряджені видів мистецтва дуже важливі, бо вони формують художній смак і спосіб мислення дітей. Засобами музичного мистецтва такої мети досягнути на уроці музики можливо тільки частково. Під час вступної бесіди вимагають від учнів змислувати учням зміст та образність, – ми не можемо позбавити дітей можливості самостійно мислити.

У старших класах вчитель має розкрити історію створення музичної форми класично-симфонічного стилю, історичні та суспільні умови виникнення жанру.

Учні старших класів вже повинні вміти одночасно сприймати декілька моментів щодо визначення (оцінки) та подальшого синтезування. Паралельно з проханням, у якому репродуктивна співоча діяльність. Паралельно з проханням, у якому репродуктивна співоча діяльність. Паралельно з проханням, у якому репродуктивна співоча діяльність. Паралельно з проханням, у якому репродуктивна співоча діяльність.

Розвиток творчих вмінь і навичок відбувається під час імпрізаційної виконання творчих завдань. Учитель має допомогти дітям зрозуміти співвідношення музики і слів. В ігровій ситуації на підставі засвоєних знань і ритмічних формул розкрити багатство дитячої фантазії (гра "Запитання - відповідь", створення мелодії до вірша, створення мелодії до ритмічного рисунка).

У процесі репродуктивних, сприймальних і творчих видів діяльності досягається зовнішня та внутрішня активізація (зміниє вирішувати проблеми, створювати нове). Найкращий варіант цих дій - проведення імпровізацій. Музика завдяки своїй образності, динаміці розвитку впливає на почуття та емоції, на мислення, створюючи асоціації, розвиваючи особистість учня. Під час різних видів діяльності розвиваються музичні здібності, чуття ритму, звуковисотної слух, відчуття динаміки, тембральної слух, музична пам'ять, уявлення, мислення, емоційний відгук.

Робота вчителя не обмежується уроком музики, позакласні форми мають поглиблювати емоційні враження й знання учнів. Музичний розвиток музичних здібностей значною мірою залежить від обраної учителем форм і методів роботи, від особистості та професійного рівня педагога.

### Розвиток вокальних навичок і музичний матеріал для співу

Народна пісня повинна і надалі залишатись головним музичним матеріалом співочого репертуару. Жанровість у старших класах поширюється і збагачується історичною тематикою, а також авторськими піснями. Слід має зацікавити учнів, прищепити їм любов до народної пісні, розвинути вокальні навички, збагатити емоційний світ, сформувані музичний смак.

Вивчення нових музичних понять, має відбуватись у тісному зв'язку з співочою діяльністю. Тільки на добре засвоєному матеріалі треба навчати ті музичні поняття, які діти вивчають вперше.

Навчальний рік розпочинається з ретельного вивчення співочого репертуару кожного учня (якщо клас новий, незнайомий вчителю). Співоча діяльність може бути колективною, індивідуальною. Вчитель має знати, що з учнями йде добре, а також тих, хто має слабше розвинутий слух. Під час співу варто розвивати чуття відповідальності, відповідальності, і колективної форми роботи. Потрібно вчити пам'яті дрібні успіхи, всіляки заохочувати учня, що досягають індивідуальності та багатства класноколективної і парної.

Музика як ознака підліткового розвитку при тактичному ставленні вчителя до учнів не повинна переполювати класноколективної співочої діяльності. Цей період потребує обмеження динаміки під час співу та відповідної індивідуальності треба звернутися до баритонної парної. Досвід свідчить, що саме в цей період ставлення до співочої діяльності змінюється на позитивне. У дитячій музичній період відбувається менш помітно, але індивідуальні форми співу повинні бути змінені на колективні, без напруження та використання крайньої реєстри.

Заданням уроку музики є не лише вивчити пісні, а й навчити дітей правильно висловити емоційне висловлення. Вчителі не варто форсувати шукати правильному звукоутворенню діти навчаться під час співу пісень. Наступна мета - досягти технічно правильного співу, дрібною динамією, звукоутворення. Співоча діяльність повинна випереджуватись добре продуманими розповідями. Висвітленість і дручність її змалюють від пори року - від пори дня. Вчитель має велику відповідальність за збереження дитячої плескі, розвиваючи її правильно та послідовно.

Співоча діяльність музиканта вживувати час проведення уроку. Зранку співати гучніше у середніх реєстрах, а обідній час, коли вже голоси розслаблені, вони можуть звучати вище, розвиваючи вокальний діапазон учнів. Для того, щоб учні з задоволенням співали народні пісні, слід вживувати такі йогові зацікавлення - пісень життєрадісність, темп і ритмічна основа яких відповідає темпераменту підлітка. Учнім треба розповісти про жанр балад, у яких відтворено традиції народу, порушено проблеми дорослого життя. Діти мають зрозуміти, що народна пісня - це не обов'язковий музичний матеріал, а певід'ємна частина повсякденного життя народу, його думки та емоції.

Пісні інших народів найкраще співати мовою оригіналу. Ще Р. Шуман писав: "Зверніть увагу на народні пісні, саме вони розкривають особливості національного фольклору різних народів та вміщують цілий ряд найкращих мелодій". Угорські народні пісні, на думку З. Коцай розкривають глибину національного музичного мислення, дають змогу розвинути основи інтуїтивного слуху. Народні пісні, які вивчають в 1-8 класах, мають стати для дітей рідними, близькими, а також основою для засвоєння музичної мови рідного народу. З. Коцай писав: "Відтоді, як я переконався, що в музиці

молоком матері для дітей є народна пісня, моєю постійною турботою стало наблизити їх до неї”.

Як вивчати пісні? Спочатку за слухом, за голосом вчителя доти, доки діти не засвоять читання нотного запису, адже саме завдяки усній традиції творчості. Успіх засвоєння пісні значною мірою залежить від якості її любування вчителем. Це має відбуватись у гарному настрої, пісню треба виконувати повністю для створення яскравого враження про її зміст і характер. Труднощі й об'єм пісні визначають спосіб її вивчення за мотивами або реченнями. Незалежно від того, як вивчають пісню (за слухом чи за записом), час відведений на її вивчення на уроці не може перевищувати 5-6 хв. Не варто забувати, що переміна видів діяльності активізує сприймання учнів. Під час розучування пісні вчитель не повинен співати її одночасно з учнями. Йому треба звернути увагу на якість співу: на похибки в інтунаванні, вимові, диханні. Вивчати нову пісню потрібно в першій половині уроку. У разі виникнення труднощів з інтунаванням певних мелодичних зворотів за слухом позитивну роль може відіграти сольмізація (спів із складовими назвами щаблів ладу). Навчання на уроці варто урізноманітнювати, використовуючи наочності: ритмічні картки, магнітну дошку, діапроектор, нотне зображення пісні на дошці (плакати). Допоможуть вивчити пісню і наявні в класі хрестоматії, дидактичні збірки пісень, надрукований текст. Процес чистого інтунавання полегшать і поживлять ручні знаки щаблів ладу, за допомогою яких інтунавання суттєво покращиться.

Багатоголосні вправи, канони, двоголосні пісні своїм гармонічним звучанням збагачують учнів новими враженнями, а також сприяють розвитку внутрішнього слуху. На думку З. Кодая, не вміє співати чисто той, хто весь час співає лише одноголосся! Два голоси, які звучать одночасно, вимагають негайного виправлення інтонації, врівноважують один одного. Спів канонів ще до визначення та вивчення звуків за висотою може дати велику користь, але треба пам'ятати, що двоголосся відбудеться лише за умови якісного відтворення кожного голосу окремо. Виконання канонів теж має в методиці свої підготовчі етапи. Їх дотримання, особливо в молодших класах, дуже важливе. Початком такої підготовчої роботи буде виконання першого голосу канону учнями, а другого – вчителем. Доцільніше такий варіант виконання запропонувати кращим учням класу. Наступний етап повинен передбачати виконання першого голосу вчителем, а другого – учнями. Ці форми роботи призводять до вміння самостійно виконати канон учнями, яких поділяють на дві групи. Це потребує від вчителя ще більшої уваги до попереднього настроювання в тональності, ніж спів одноголосся. Чистоту інтунавання канону можна забезпечити тим, що перше його виконання підготувати за допомогою сольмізації. В розвитку чуття багатоголосся підготувати та

закріплюючи роль відіграють двоголосні ритмічні вправи. На першому етапі дітям пропонують виконати ритмічне остінато до вправи або пісню. Записати остінато на дошці. Вчитель спочатку виконує його ритмічно та одночасно зі співом – таке виконання допомагає виконувати двоголосся всім класом в єдиному темпі.

Одночасно з розвитком вміння виконувати ритмічне двоголосся та вивчення висотності щаблів ладу треба розпочати розвиток навичок виконання мелодичного двоголосся в такій послідовності:

- а) за ручними знаками щаблів ладу;
- б) за буквеним записом (спрощеним);
- в) за нотним записом (традиційним).

Саме в цей період угорські вчителі використовують для розвитку чуття багатоголосся дидактичну працю З. Кодая “333 вправи для читання нот”, з якої на основі щаблів ЛЕ, ІО, РА можна проспівати таку двоголосну вправу:

|         |    |    |    |    |
|---------|----|----|----|----|
| 1 голос | ЛЕ | -  | -  | -  |
| 2 голос | ЛЕ | ІО | РА | ЗО |

Щабель ЛЕ (II) в першому голосі спочатку співає вчитель, а 2-й голос виконуватимуть учні. Згодом ролі міняються, але дуже важливою є уважність та чисте інтунавання. Цікавими є вправи, створені З. Кодеєм для розвитку чуття багатоголосся у дидактичній праці “Співаймо чисто!”. Виконання їх на уроці музики може мати велику користь. Засвоєння вміння співати багатоголосно потребує строгої методичної послідовності етапів роботи та можливості у разі полегшувати, спрощувати завдання. Саме такою формою роботи є вивчення двоголосних вправ із спрощеного запису (зображення ритму та висотності без нотоносця). У такій вправі новим для учня є визначена висотність обидвох голосів, що потребує вміння пристосовуватись до точного відтворення ритму, темпу та висотності відповідно до іншого голосу. Щоб розвинути таке вміння, треба вивчити з дітьми 8-10 вправ із збірника З. Кодая під назвою “VICINIA HUNGARICA” в спрощеному записі. На початковому етапі складніший голос виконує вчитель, а простіший – учні. Наступний етап – зміни функцій. Клас поділяють на групи і він виконує вправу самостійно. Саме такі вправи закладають підвалини вміння співати багатоголосно, а подальший розвиток цих здібностей продовжується на основі мелодій, які мають 7-щаблеві звукоряди. Для розвитку чуття багатоголосся дуже зручними та доречними є вправи, створені З. Кодеєм. Ці вправи можуть бути виконані з складами, словами, де важливе значення має правильна вимова 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 обирає вчитель, враховуючи вікові

інтереси учнів та їхні створчі можливості. Результат вивчення пісень лежить від високопрофесійної ілюстрації вокальних творів учнівською чи дитячою можливістю виконання їх із супроводом – грамотним, високимуніковим.

Сучасне музичне виховання неможливо собі уявити без добре інструментованого фортепіано, але не треба вивчати мелодій пісень під звучання інструменту. А саме спів без супроводу має змогу ефективніше розвивати самостійне музичне мислення та всі види музичного слуху дітей.

Ілюстрація творів у живому виконанні створює яскраве враження, уявлення музики варто дотримуватись рівноваги між соціалізаційним учнем із вокальною та інструментальною музикою. Видатні твори, складні з мелодією і формою, пропонують дітям для прослуховування в запису. Висхідна ж змогу продемонструвати їх у класному виконанні.

### Засвоєння музичної грамоти, розвиток навичок запису та читання нот

Навчальний план для 4-8 класів передбачає засвоєння 7-шаблевої системи та складових назв звуків за абсолютним методом сольмізації. У старших класах 7-шаблева ладна засвожують учні в повному обсязі.

Угорські методисти чітко дотримуються думки З. Кодая щодо необхідності вивчення шаблевої ладу: "Як у випадку, коли дитину перелюбно навчають володінню різними мовами, не володіє справді жодною такою музичними поняттями, які зміщуються в уяві дітей, якщо їх не вивчають на основі однієї закритої системи ладу" ("Погляд у минуле", ст. 239).

Засвоєння 7-шаблевих ладових побудов відбувається на підставі відомих мелодій (які раніше були пентатонічними, а на цьому етапі навчання закріплюється на шаблї РА, ВІ, АЕ, ЗО). Тільки після цього треба обирати ці мажорні зразки. Перехід до 7-шаблевості буде природним, якщо пентатонічні каденції перетворити в діатонічні, і навпаки. Наприклад,

a)  $\begin{array}{c} 2 \\ 4 \end{array} \begin{array}{|c|c|c|c|c|} \hline \square \square \square \square \square \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|c|} \hline \square \square \\ \hline \end{array} \begin{array}{c} 2 \\ 4 \end{array} \begin{array}{|c|c|c|c|c|} \hline \square \square \square \square \square \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|c|} \hline \square \square \\ \hline \end{array}$

b)  $\begin{array}{c} 2 \\ 4 \end{array} \begin{array}{|c|c|c|c|c|c|c|} \hline \square \square \square \square \square \square \square \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|c|} \hline \square \square \\ \hline \end{array} \begin{array}{c} 2 \\ 4 \end{array} \begin{array}{|c|c|c|c|c|c|c|} \hline \square \square \square \square \square \square \square \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|c|} \hline \square \square \\ \hline \end{array}$

c)  $\begin{array}{c} 2 \\ 4 \end{array} \begin{array}{|c|c|c|c|c|} \hline \square \square \square \square \square \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|c|} \hline \square \square \\ \hline \end{array} \begin{array}{c} 2 \\ 4 \end{array} \begin{array}{|c|c|c|c|c|} \hline \square \square \square \square \square \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|c|} \hline \square \square \\ \hline \end{array}$

d)  $\begin{array}{c} 2 \\ 4 \end{array} \begin{array}{|c|c|c|c|c|c|c|} \hline \square \square \square \square \square \square \square \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|c|} \hline \square \square \\ \hline \end{array} \begin{array}{c} 2 \\ 4 \end{array} \begin{array}{|c|c|c|c|c|c|c|} \hline \square \square \square \square \square \square \square \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|c|} \hline \square \square \\ \hline \end{array}$

Найскладніша в 7-шаблевих вправах – півтонова відстань між шаблями. Щоб засвоїти їхнє чисте інтонуювання, треба тривалий час вправлятися. Для цього періоду навчання доречною є праця З. Кодая "333 вправи для читання нот", в яких пентатонічні каденції вміщують зміни одного зі шаблів

$\begin{array}{c} 2 \\ 4 \end{array} \begin{array}{|c|c|c|c|c|} \hline \square \square \square \square \square \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|c|} \hline \square \square \\ \hline \end{array} \begin{array}{c} 2 \\ 4 \end{array} \begin{array}{|c|c|c|c|c|} \hline \square \square \square \square \square \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|c|} \hline \square \square \\ \hline \end{array}$

$\begin{array}{c} 2 \\ 4 \end{array} \begin{array}{|c|c|c|c|c|c|c|} \hline \square \square \square \square \square \square \square \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|c|} \hline \square \square \\ \hline \end{array} \begin{array}{c} 2 \\ 4 \end{array} \begin{array}{|c|c|c|c|c|c|c|} \hline \square \square \square \square \square \square \square \\ \hline \end{array} \begin{array}{|c|c|} \hline \square \square \\ \hline \end{array}$

Засвоєння 7-шаблевих вправ (читання та запису) дозволяє використовувати зразки із творів "7-шаблеві вправи для читання нот". Багато педагогів вважають пісні, що містять нові шаблї за слухом, а деякі дітям пропонують співати їх, сольмізуючи. Такі поради невизначені та невизначені, бо вони не вивчаються і на інтервали, лади, формотвори певних пісень треба визначити, удосконалити, але в жодному разі не перетворювати у суто механічні вправи.

### Різноманітність методів розвитку навичок читати нотний запис

1. Після проведеної підготовчої етапи до вивчення ритмічних і мелодичних понять має розпочатись повільне вивчення (засвоєння) навичок та мови читання нотного запису. На перших заняттях ритмічні та мелодичні елементи в мотивах сольмізують вголос, а простіші доручають учням. З кожним разом змінюється, після чого весь мотив учні читають самостійно. Тільки виконання повільної, рівної. Сольмізація відбувається з одночасним відбиттям метра.

2. Наступним складнішим етапом роботи (почергового читання нотного запису) може бути сольмізація, де функція вчителя може виконувати один учень або група класу.

3. Одним із учнів перед читанням визначає кількість мотивів у вправі, іншим учнем на підставі відмінності чи подібності визначає форму, виконуючи це словами або показуваннями на дошці (А-В-А і т.д.).

4. Учні пропонують визначити за слухом, яку саме вправу виконав вчитель на інструменті (металофон, софіла). Після визначення вправи її виконують почергово (вчитель – діти), якщо ж вона доступна для класу – учні сольмізують самостійно.

5. Вправи, які за висотою у своїй другій половині звучать на квінту вище чи нижче, виконують почергово дівчата та хлопці. Іншим варіантом виконання є спів вправи почергово високими та низькими голосами.

6. Якщо мотиви вправи повторюються декілька разів, то другу мелодію можна співати за допомогою голосних (А, І, О) або на певні склади (МА, МО, МУ).

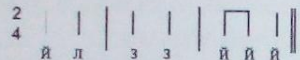
7. Ускладнюючи завдання, можна читати вправи змалюючись (хлопці з дівчатами, між рядами, між окремими учнями). Треба пам'ятати про завершення переможця.

8. Дітям пропонується визначити ті частки такту, в яких звучать такі шаблі: Й-Р, В-Й, В-З та змінити на нестійкі – ТІ, ЛЕ, НА.

9. Перед прочитанням вправи вчитель визначає ті мотиви, в яких під час співу потрібно змінити ритмічний рисунок на синкопований, гострий або пунктирний.

10. Після прочитання вправи учням пропонують по пам'яті повторити останній мотив. Згодом таке ж завдання виконують щодо першого мотиву. Наприклад, у вправі з формою ААВА діти повинні запам'ятати мелодію мотиву "В".

11. Учні пропонують повторити декілька разів останній мотив вправи, під час якої вчитель виконує "морморандо" таку послідовність:



Завдання для учнів: після декількох виконань визначити та проспівати, називаючи шаблі, які виконував вчитель. Наступний етап – зміна ролей у вправі.

12. Нескладні вправи з формою ААВА після кількаразового прочитання дітям пропонують сольмізувати напам'ять, а згодом співати "морморандо".

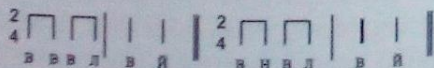
13. На край дошки викладають записану на картках у спрощеному варіанті по такту вправу, яка у збірнику зображена в цілому. Завдання одного з учнів – визначити структуру вправи. Після цього її читають за мотивами або по тактах почергово всім класом.

14. Записану на дошці нескладну вправу вчитель декілька разів виконує на інструменті (металофон, сопілка). Виконання можна поділити на мотиви або такти. Дітям пропонують проспівати мелодію вправи на окремі склади або голосні, а згодом просольмізувати, називаючи шаблі. Наступний етап – запис учителем проспіваних дітьми шаблів під ритмічним рисунком на дошці. Завершується завдання виконанням вправи гуртом після настройки у зручній тональності.

15. Вчитель, сольмізуючи, записує мелодію вправи без ритмічного рисунка на дошці. Після цього за мотивами на металофоні ритмічно виконує її декілька разів. Завдання учнів – визначити тривалості шаблів за висотою для запису на дошці. Завдання завершується одночасним вистукуванням метру та співом мелодії всім класом, сольмізуючи.

16. Вправи З. Кодая зручні для читання та варіативної зміни шаблів №333/161:

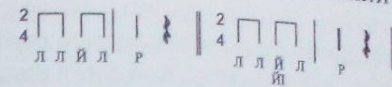
Початковий варіант:      Змінений варіант:



17. Ці самі вправи використовують для альтернативної зміни шаблів №333/39:

Початковий варіант:

Змінений варіант:



Творча робота під час читання нотного запису не може бути самоціллю, вона має бути пов'язана з розвитком певного виду музичних здібностей. Вправи мають бути цікавими, доступними, тривалість їх повинна враховувати вік дітей.

Якщо вчитель враховуватиме описану послідовність використання в навчальному процесі різних форм і методів роботи, то з часом можна досягти такого рівня розвитку музичного слуху, що вивчення пісень із запису не викликатиме ніяких труднощів у класі. Звідси висновок, що пісні з нотного запису можна вивчати, тільки досягнувши певного рівня розвитку внутрішнього слуху.

Запису та читанню нот учитель повинен навчати постійно. Це може відбуватися під час короткотривалих завдань, обсяг яких поступово збільшуватиметься. Складніші завдання учні повинні засвоювати на коротших за обсягом вправах. За такого підходу труднощі не накопичуються та є змога полегшити засвоєння. Спів діатонічного звороту дуже зручно вивчати на вправах З.Кодая зі збірника "Співаємо чисто":

Р З Р Н В  
Р Т Й Л В

Таке навчання наближує до виконання мелодичного двоголосся. Якщо дітей привчатимемо до ритмічної незалежності у вправах, працюючи почергово або поділяючи завдання між вчителем та учнями, між групами дітей або окремими учнями, то до 9–10 років це вже не буде складним завданням. Наступним кроком буде виконання двоголосся, а згодом інших видів багатоголосся.

У 5 класі починається вивчення чистих інтервалів, а саме квінти, звучання якої є природним і характерним для угорського фольклору. Для визначення цього інтервалу пригадують з дітьми пісні, які вивчали у молодших класах, і розпочинались саме з квінти. Проілюструвати звучання інтервалу можна і за допомогою озвучування двох сусідніх струн скрипки. Визначити цей інтервал пропонують на основі вправ із збірника "333 вправи для читання нот", "5-шаблева музика" та "Співаємо чисто!" З.Кодая.

Під час одночасного гармонічного виконання інтервалу нижній його звук повинен бути дзвінким, насиченим. Він є у народній пісні у висхідному, та у низхідному напрямі. Засвоєння чистої октави відбувається подібно.

Не треба забувати, що їх вивчення має відбуватися методично, та 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 півтонових співвідношень щаблів ладу. Півтон, характерний для 7-щаблевих ладів, є акустичним явищем. Щоб його засвоїти, треба послівати такі послідовності:

РА – ЗІ – РА;  
соль#

ЛЕ – ЙІ – ЛЕ;  
до#

ВІ – ЛІ – ВІ;  
ре#

РА – ТА – РА  
сі

Їхне звучання подібне, відрізняються лише назви щаблів. Дуже корисними є ті форми роботи, які охоплюють варіанти зіставлення малих і великих секунд. Саме для цього можна використати вправи З.Кодая зі збірника "333 вправи для читання нот" №147, 172:

Семищаблева вправа №13:

Упевнене інтонування півтонів дає дітям змогу зрозуміти будову мажорного та мінорного ладів.

Під час вивчення двох різновидів інтервалу терції треба звернути увагу на різницю в звучанні, зіставляючи їх спочатку в низхідному русі в одній тональності, а згодом від звуків різної висоти. Розпочинати роботу з засвоєння інтервалів, треба з визначення їх за слухом, а після цього сольмізувати їх із запису на нотоносці, що сприятиме кращому усвідомленню, вмінню записувати та читати з нотного стану. Читати такий запис треба називаючи абсолютні назви щаблів.

У 5 класі діти вивчають скрипковий ключ, абсолютні назви звуків. Черговість вивчення така: в 5 класі – звуки с'-с'', у 6 – ці знання розширюються до альтерованих нот, будови мажорного звукоряду та значення знаків альтерації у запису. Тональності до двох знаків вивчають у 7 класі, до трьох – у

8. На восьмому році навчання пропонують на підставі аналізу останнього звука мелодії та ключових знаків просольмізувати 7-щаблеву мелодію у вправі. Для цього вже у 7 класі вчитель пояснює взаємозв'язок між останнім звуком мелодії та ключовими знаками альтерації. Спів із абсолютними назвами потребує мислення у визначеній тональності та ретельнішої уваги до діапазону дитячих голосів.

Більшу частину ритмічних понять діти засвоюють у молодших класах, а вивчення шістнадцятих тривалостей відбувається у п'ятому класі (поділ класі вивчають гострий і пунктирний ритми в різних варіантах поєднання з раніше засвоєними тривалостями. Для цього використовують вправи зі збірника "5-щаблева музика". Вивчення та засвоєння шістнадцятих відбувається так: учитель записує на дошці пісню, в якій вони є, але спрощеного запису їх поки що не подає:



Після виконання пісні у варіанті без шістнадцятих вчитель у запису позначає тривалості зірочками (це тривалості, які будуть замінені шістнадцятими) та співає пісню в оригіналі:

Відмінність у записі та звучанні діти визначають за слухом, запис змінюється пісня виконується в новому варіанті з шістнадцятими. Надалі на дошці випишується співвідношення четвертої з шістнадцятими:

Засвоєння нових тривалостей на підставі вивчених за слухом пісень і прослуховування музичних творів, в яких вони є, відбувається за допомогою ритмічних карток, а також музично-ритмічних вправ і ігор:

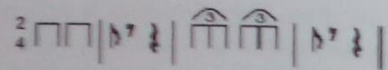
Досить вдалим є варіант засвоєння шістнадцятих, коли у вправах пропонують замінити деякі восьмі тривалості в мелодії на шістнадцяті. Такі форми роботи активізують увагу учнів і потребують точності у відтворенні

ритмічного рисунка вправи. Під час засвоєння пунктирного та гострого ритмів, у складі яких є шістнадцяті, використовують складові назви тривалостей

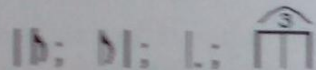
Рі-тім Тім-рі 

Спочатку їх читають у повільному темпі для вироблення відчуття цієї ритмічної формули, а згодом і у варіанті поєднання з четвертними тривалостями.

Засвоїти тріолі допоможе використання складової назви, яка полегшить її сприймання та вивчення на основі пісень, у яких вони є. Найліпший варіант вивчення – поєднання тріолі насамперед із восьмими тривалостями. Музичний твір Б. Бартока з циклу “Мікрокосмос” уміщує зразок із такої формулою:



Подібний ритмічний рисунок є в багатьох творах, але важливо послідовно вивчати спочатку рівні тріолі на кожен частку такту і тільки після цього їх поєднання з восьмими тривалостями та четвертними



Видеоописані тривалості згодом поєднують з паузами у вправі З. Кодая

### Музична творчість. Імпровізація

Музичне виховання та навчання повинно розпочинатись і закінчуватись музикою – це замкнений процес, який складається з таких етапів:

- визначення та заглиблення в особливості стилю під час вокального чи інструментального звучання музики;
- виділення музичного явища з цілого твору, його назви та ролі у музичному розвитку;
- поєднання музичних явищ, понять у єдиний музичний твір, створення в уяві музичного образу.

Творчість – це відбиття музичних хвиль (коливань), не мета, а наслідок. Русійною силою її є музичне враження, діяльність, яка ототожнюється з глибокими спостереженнями.

Імпровізація – самостійна, мимовільна, спонтанно озвучена творчість, яка може виявлятися і в колективній формі. Її суть полягає у непередбачуваності, раптовості. Це вміння виробляється, готується заздалегідь, та ні в якому разі не в момент творення.

Як би не виявлялась творчість (через гру чи виконання) – вона розкриває рівень обізнаності з музичним стилем, творчий задум індивіда, багатство

ідей, політ та окриленість фантазії. Вміння імпровізувати пов'язане з декількома видами музичної діяльності. Через імпровізацію творче завдання може стати підготовчим етапом перед вивченням пісні. На етапі засвоєння може 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 змогу зрозуміти, як творчо використати певні музичні засоби, поняття, явища.

Творчість буває інтуїтивною або такою, що ґрунтується на засвоєних знаннях, тобто свідомою.

Творчість дитини розпочинається під час своєрідного мугикання, що багаторазово повторюється, виражаючи внутрішній стан, прихильний настрій, радість. Це все відбувається в ігровій формі, із власними ідеями, 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 виклику радісної творчості. Найбільшою надією сьоловйовської школи є те, що в її діяльності не передбачається рух, він навпаки спрямовується. Дитина є наповнена руховими ідеями, щасливим ігровим настроєм, тому завданням вчителя є сформувати це все у гру, в якій рухи будуть доречними і корисними. Нехай кожен з нас принесе дітям те, що може: музику, гру, радість, іншою проблемою є те, що саме з цього вони сирійнуть – висновок вони зроблять самостійно. І тільки ті духовні багатства стануть надбанням, які для дітей є найбільш бажаними”.

Збагачення знань природно призводить до свідомої творчості, формуючи здібності дитини. Тут може бути закладена небезпека: знання можуть вбити безпосередність творчості. Під час занять дітям треба дозволити в ігровій формі застосовувати музичні елементи, змінювати їх, що допоможе вмінню створювати мелодії, а під час свідомої творчості потрібно залишати можливість спонтанного виявлення фантазії. Без певної суми знань не можливі ритмічна творчість і сольмізаційний спів, які мають визначену форму, 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. Спільна мета вчителя та учнів – створити єдність між знаннями та емоціями під час успішної імпровізації та свідомої творчості.

Творчість є продуктом кожної окремої особистості, вона залежить від власного досвіду, і рідко формується незалежно від її колективної форми. Творче натхнення народжується завдяки загальному впливові, заохочуючи, створюючи для цього сприятливе середовище, оцінюючи результат. Є який зворотний зв'язок: на колектив так само може діяти творчість індивіда, який спроможний збудити фантазію, зацікавити навколишніх втіленням певних ідей у музичну творчість.

В імпровізаційних іграх може брати участь увесь клас. У такому випадку на кожного припадає часточка творчості, де кожен підключається до втілення спільних ідей, створюючи щось нове. Наприклад, до заданого ритму, почутої мелодії, або до будь-якої іншої ідеї кожен учень створює власні варіанти. Саме так імпровізація, виявляється у формі загальної творчості. Успіх проведення імпровізаційних ігор залежить від знань вчителя.

Вчитель має пропонувати дітям лише той тип імпровізаційних завдань, до яких вони готові, спрямовуючи творчість у правильне русло. Сприятливу атмосферу порозуміння легше створити в класі, якщо для активізації використовують нові ідеї, створюють життєрадісний настрій, пропонують активну рухову діяльність, ілюструють художні та літературні твори, зазначають знання учнів з різних предметів.

Методисти розробили декілька порад щодо проведення та виконання творчих завдань на уроці музики.

1. Кожна дитина може створити мелодію певного стилю, опираючись на раніше отримані знання.
2. Імпровізація – це гра думок, втілення ідей, тому навчати цьому треба в ігровій, невимушеній формі.
3. До імпровізації можна лише заохочувати, а не примушувати.
4. Вчитель не повинен допускати висміювання тих, хто імпровізує.
5. Імпровізувати не варто без певної підготовки. Треба планувати на уроці проведення 1-2 імпровізаційних завдань.
6. Будь-якому учневі завдання буде посильним, якщо його провести в ігровій формі. Доступність завдання має бути такою, щоб у його виконанні могли взяти участь всі без винятку, не перетворюючись із активних учасників у споглядачів.
7. Під час імпровізаційних завдань не треба забагато часу надавати на роздумування, визначивши необхідний мінімум на їх виконання (наприклад 5 хв.).

### Імпровізаційні завдання 5 клас

Під час виконання завдання один із учнів імпровізує невеликий за об'ємом чи діапазоном мотив, а всьому класові пропонують проспівати його на кварту чи квінту нижче або вище.

Два учні співають звуки інтервалу двоголосно (гармонічно), перший учень співає основний звук, називаючи його, а інший додає, співаючи верхній звук, або в напрямі вниз нижній. Це співзвуччя треба виправляти, доки воно не прозвучить абсолютно чисто. Решта учнів, уважно слухаючи, визначають інтервал, який звучить.

У ритмічній вправі, яка складається з восьми і четвертих тривалостей, дітям пропонують зробити заміну на дрібніші: четверті замінити восьмими, восьмі – шістнадцятими. Можна пропонувати збільшити тривалості вправи. Наступний етап – створення мелодії до ритмічних рисунків закінчується виконанням найкращого варіанту творчої роботи всім класом.

Подібні завдання можна виконувати на підставі вправ З.Кодая зі збірника "333 вправи для читання з аркуша", в яких пропонують змінити тривалості вправ під час співу.

Цікавим є завдання, де пропонують створення мелодії до відомого вірша. Ця робота передбачає запис ритмічного рисунку, до якого додається мелодія з визначених щаблів, яку згодом виконують індивідуально або колективно, але обов'язково після настроювання у зручній тональності.

Створення мелодії з чотирьох мотивів, які можуть відтворюватись квінтою нижче чи вище, може бути одним із варіантів завдань. Один із учнів створює мелодію зі щаблів РА-ЗО-ВІ-ЛЕ, а всі інші співають цей мотив квінтою вище чи нижче (ЛЕ-ЙО-РА-ЗО). Після такої підготовчої роботи чотири учні по чергово імпровізують мелодію з чотирьох мотивів. Поліпшенням це завдання може бути, якщо ілюстрацію першого рядка зробити вчитель і тільки після цього продовжать співати учні, або учень, для якого це буде посильним завданням.

### 6 клас

До визначення ритмічних формул дітям пропонують створити слова, які мають складатись із трьох складів, відповідних до ритмічних формул СИН-КО-ПИ ( h | f ). Подібні завдання пропонують і до гострого та пунктирного ритмів. Це можуть бути рядки з відомих віршів, до яких згодом додається мелодія, яку на завершення співають усім класом.

Мелодія сольмізується на звуках мінорного ладу. Два учні співають її у формі музичного запитання та відповіді. Один учень імпровізує мелодію у формі періоду. чотири учні, імпровізуючи по черзі, створюють мелодію з

чотирьох мотивів. Завдання класу – оцінити цю творчість та відповідність з певним музичним стилем.

Значення підготовчих вправ, які проводять до слухання музики або пісень її прослуховування в 6 класі, зростає.

Музичну форму творів, які прослуховують, можна відтворити в рисунках, кольорах, віршах, визначаючи ритмічні малюнки та висотність шаблів мелодії.

### 7 клас

Діти повинні імпровізувати мелодії на задані ритмічні рисунки, які згодом виконують, сольмізуючи або зі створеними до ритму словами.

Послідовність шаблів пропонують імпровізувати у певних, заздалегідь визначених розмірах.

Ритмічні рисунки, які розпочинаються з ненаголошених часток (зактів), знімаючи перше слово вірша, перетворюють у ритмічний рисунок без затакту, і навпаки. До цих ритмічних рисунків створюють мелодії, які виконує весь клас.

Діти в 7 класі повинні імпровізувати в різних музичних формах, ладах, стилях, темпах.

### 8 клас

Імпровізаційні завдання мають охоплювати всі засвоєні музичні поняття та явища. Це створення ритму до мелодій і навпаки, створення рухів до ритму. Все це має допомогти ліпше вивчити нові музичні поняття. Учні на цьому етапі навчання повинні не тільки розуміти музичну мову, а й володіти нею, легко оперуючи її елементами під час творчих завдань.

Сприймання музики відкриває учням новий і цікавий високохудожній світ музики. Вони вчаться досліджувати закономірності розвитку музичного мистецтва та відтворювати найпростіші музичні явища у завданнях.

### Сприймання музики

#### Мета за завдання слухання музики в старших класах

Мета та завдання цього виду діяльності – продовження і розвиток навичок та вмінь, набутих у молодших класах

Основні завдання слухання музики.

1. Цей вид діяльності на підставі прослуханої музики дає змогу отримати спонтанні або свідомі враження. Свідомі враження пов'язані зі знаннями, що не виключає появи спонтанних вражень.

2. Слухання музики повинно і надалі розвивати вміння концентрувати, зосереджувати увагу, а також активізувати музичне мислення.

3. Сприймальна діяльність розвиває музичну пам'ять і мислення, порівнюючи складові, виявлення подібного та відмінного на складнішому музичному матеріалі. Процес запам'ятовування та мислення передбачає внутрішню активізацію свідомості.

4. Під час слухання музики діти доходять розуміння взаємозв'язку між вокальною та інструментальною музикою. Цьому допомагає музичний матеріал, який складається з обробок вокальних зразків відомих дітям з програм молодших класів. З іншого боку, звучать такі інструментальні авторські твори, які легко можуть заспівати діти, тобто вокалізовані.

5. Продовжується розвиток тембрального слуху. Оркестрові авторські твори та обробки народної музики сприймають ліпше за умови обізнаності учнів з різнобарвністю тембрів різних інструментів.

6. У процесі сприймання продовжується розвиток вміння розрізнити музичні образи, характеристики, їхні різновиди. Поглиблюється розуміння і досвід щодо виникнення вокальної музики та її образності.

7. Є змога розкривати й удосконалювати вміння та навички репродуктивної діяльності (спів, читання запису нот). Цей процес розпочинається вивченням, визначенням і свідомим прочитанням нотного запису з подальшою вокальною сольмізацією.

8. Вивчивши зразки музики різних епох, розкриваються особливості стилів, які діти навчаються розрізнити за слухом. Важливо вміти розрізнити особливості національної музики та музики інших народів, музику сучасну та попередніх епох.

9. Слухання музики опирається на музичний матеріал (слуховий досвід дітей) та на музичні поняття, засвоєні в молодших класах. Цей музичний матеріал повторюється, визначається та вбудовується у складніші взаємозв'язки об'ємних музичних творів.

10. Слухання має породжувати інтерес та бажання спілкуватись із музикою надалі – слухаючи у запис, і в "живому" виконанні.

### Психологічні основи слухання музики

Під час навчання діти отримують різноманітні враження. Музичні враження теж залишають в їхній пам'яті. Вони створюють той слуховий досвід, який при повторюванні забезпечує збіг очікуваного та бажаного, а також радість від зустрічі зі знайомими. Виробляється певна установка до поєднання бажаного із запропонованим, запитів з пропозицією. Саме це явище називали слухове передбачення. Якщо запропонований музичний твір містить багато відомих елементів (за стилем, жанром, звучанням), це задовольняє слухову передбачуваність, стає її складовою, створює позитивні емоції та відчуття. Цей психологічний аспект взято до уваги, коли йдеться про розвиток музичного слуху завдяки використанню для слухання музичних творів відомих дітям ще з молодших класів.

Метою навчання в молодших класах було створити слухові враження (музичний досвід), прослуховуючи доступні за віком, невеликі за об'ємом твори або частинки великих форм. У старших класах завданням учителя є частинки музичного матеріалу, вивченого в 1-4 класах, подати учням цілісно. Наприклад, А. Вівальді "Пори року", Л. Бетховен "IX симфонія", В. Моцарт "Чарівна флейта", Д. Верді "Аїда", М. Мусоргський "Картинки з виставки", З. Кодай "Харі Янош", І. Стравінський "Петрушка".

Слухання музики – надзвичайно складний, комплексний процес, розвиток якого розкриває взаємозв'язки та структуру музичного матеріалу. Якщо метою слухання музики визначено аналіз її складових, то твір треба прослухати в цілому, щоб усвідомити цілісного процес його розвитку. Після цього можна звертати увагу дітей на складові музичного твору.

Поділ музичних творів на складові може відбуватися з різних позицій. Найтиповіший – зацікавлення уваги учнів до ритмічних, мелодичних і динамічних особливостей музики. Можливим є варіант аналізу за музичною формою або інтервальною будовою. Кожен із цих варіантів розвиває один із видів музичного слуху, що дає підстави зробити висновок про необхідність всебічного розвитку. Адже в його функцію входить не тільки контроль за чистотою інтонації під час виконання пісень, запам'ятовування, визначення довших і коротших тривалостей і формул. Музичний слух має виконувати складнішу розумово-пізнавальну функцію.

Важливою підставою для усвідомленого сприймання є чітке визначення конкретного об'єкта уваги. Ця вимога стосується школярів будь-якого віку. Для цього потрібно повернути увагу і виділити одну зі складових особливостей музичного твору та спрямувати її на якийсь попередньо визначений предмет зацікавлення. Таким предметом або об'єктом уваги можуть бути тембр (або тембри), особливості мелодії, ритмічного рисунка тощо. Якщо увага має за що "зачепитись", то вона не розсіюватиметься, і дитина зможе уважно стежити за розвитком певного елемента в процесі слухання музики. Треба враховувати певні вікові можливості учнів класу.

Дуже важливим є вміння вчителя не перевантажувати дітей кількістю запропонованих елементів. Для цього достатньо двох позицій. Якщо прослуховування музичного твору потребує більшої кількості особливостей, то треба збільшити кількість прослуховувань на уроці. Багаторазове прослуховування дає змогу відтворити в уяві дітей повну та цілісну палітру звучання.

### Педагогічні умови обрання музичних творів для слухання музики

Підбір музичного матеріалу визначають такі чинники:

А. Обов'язково враховувати принцип наступності.

1. Новий музичний матеріал має надбудовуватись на попередньо засвоєний.

2. Навчання має відбуватись від простішого до складного.

3. Музичний матеріал для слухання треба вивчати за принципом "від конкретного до абстрактного".

Б. Враховуючи увагу до стильових особливостей, музичний матеріал має відповідати рівню інтелектуального й емоційного розвитку підлітків.

У 5-6 класі продовжується розвиток тембрального слуху, розпочатий у молодших класах. Діти вивчають тембри кларнета, труби, прослуховуючи знайомі і нові музичні твори. Продовжується робота з визначення вокальних тембрів і звучань інструментальних ансамблів.

Інструментальні твори, особливо програмні, легші для сприймання – їхні назви допомагають зрозуміти "про що музика", або "що вона хоче виразити". Наприклад, нескладно цілісно сприйняти окремі частини "Картинок з виставки" М. Мусоргського. Варто сприймати та розуміти учням не програмні інструментальні твори, які належать до категорії абсолютної музики – перед їхнім прослуховуванням пропонують певну програму для розвитку уявлень. Такий підхід неправильний, він суперечить естетичній природі музики, яка зовсім не обов'язково відображає конкретні речі, кольори (барви), явища, вона має більш відносні зв'язки з навколишнім світом. Ліпше довірити сприймання дітей їхньому досвіду, забезпечуючи цілісність і спонтанність. У кожній дитини можуть мимовільно виникнути певні асоціації, їм треба дати змогу вільно та суверенно працювати, адже внутрішній світ кожного є особливістю вже сформованої особистості. Не варто втручатись у створення зовнішніх асоціацій під час сприймання та виникнення вражень. Кожен твір має свій визначений характер і настрій, а розуміння залежить від глибини пізнання складових музики.

Програмні твори дають здобувати досвід, який допоможе зрозуміти, які саме картини навколишньої дійсності відображають твори непрограмної музики.

Замість нав'язування асоціацій, учням треба дати інформацію про твір або його частину: відомостями про композитора, про його творчість, про суспільно-історичні умови створення. Така інформація спрямовує сприймання в певну систему взаємозв'язків у музиці, на розуміння того, що музика створюється залежно від певних умов, а не є відірваною від життя, має визначення об'єктивної та суб'єктивної субстанції.

У процесі сприймальної діяльності 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 зі сюїти Ре мажор Й.С. Баха).

2. Рухливість, ритмічність, маршовість, темпераментність і героїчність – це саме ті настрої, до яких підлітки приєднуються з найбільшим задоволен-

ням (особливо хлопці). Це такі твори: Й. Бах V Бранденбургської концерту, В. Моцарт крайньої частини "Маленької нічної серенади", Ф. Ліст "Маяк", уривки з опер Д. Верді.

3. Хоча підліток не хоче виявляти свою чутливість і досить часто дотримується грубості під час колективного прослуховування, суб'єктивно він тяжіє до сприймання таких творів: А. Вівальді "Пори року" частина "Весна", В. Моцарт романс із "Маленької нічної серенади".

4. У підлітковому віці учні прагнуть прослуховувати музичні твори, які передають боротьбу за справедливість, згуртованість, патріотизм. Це твори Д. Бетховена, Д. Верді.

5. Учителю варто пам'ятати про поступове збільшення часу на слухання музики на уроці. Якщо в молодших класах, на початковому етапі навчання цей час охоплював від 30 с. до 3-4 хв., то в старших, прослуховування може відбуватися упродовж 10-15 хв. Таке навчання робить учнів освітленими слухачами музики.

Слухання музики має допомагати розвивати музичний слух дітей, зрозуміти, що музика – це мова почуттів та емоцій, завдяки якій передається від поколінь до поколінь історична, суспільна змінність життя. Обрання ефективних методів, які б успішно розвивали змінене сприймання музики, залежать від учителя, але знання програмового матеріалу даного об'єкта лежове, хоча музичний матеріал поза програмою теж має бути надбаними педагогічно-музикантами. Тільки глибокі знання та вміння педагога здатні збудити дитину, зацікавляють висловлюючіми зразками музичного мистецтва.

#### Можливості перевірки та оцінювання знань у процесі прослуховування музичних творів

Під час колективної сприймальної діяльності найефективніше використовувати наочність картинок із різними позначеннями. Це дає змогу вчителю пересвідчитись в наявності активної внутрішньої інтелектуально-слухової роботи кожного учня окрема. Визначаючи тембри, зображені на картках можуть бути у вигляді музичних інструментів, їхніх назв, видів оркестрів та ансамблів. Якщо ж завданням є з'ясувати музичну форму твору, то позначення частинок (А-В-А, Г.П., П.П., З.П., Розробка) теж можуть бути написані та показані учням для визначення відповідності звучанню музики. Характер і настрій твору для визначення теж дуже індивідуальний, тому зображене на картках буде зовсім недоречним.

Варіантом контролю можуть бути правильні відповіді, які учні записуватимуть у зошитах. Такі письмові завдання, що заслуговують високої

оцінки, вчитель має відзначити усно або письмово, залучаючи дітей до подальшого самовдосконалення відповідним оцінюванням.

З метою поглиблення історичної орієнтації та збагачення асоціацій дітей варто залучувати до збирання листівок, на яких зображено міста, де жили і працювали відомі композитори, старовинні музичні інструменти, музичні зображення близькі за змістом до знайомих музичних творів.

Можна започаткувати запис назв прослуханого твору, кількості відвіданих концертів та їхній зміст, а також враження про музичні передачі по радіо чи телебаченню.

Такі види робіт допоможуть інтенсивно стимулювати зацікавлення дітей музикою паралельно з іншими формами музичної діяльності в школі та вдома.

#### Роль та місце сприймання (слухання) музики на уроці

Враховуючи те, що на уроці слухання дуже часто пов'язане зі співом, діяльністю, його можна запропонувати після співу або гри на чистоті та записування нот. Воно може освіжити уяву, фантазію дітей. Коли урок призначено урочистій події, то слухання, безумовно, повинно охоплювати відповідну для цього музику або навіть музичні блоки, у якому підкреслюється святковий настрій. На такому уроці для визначення того, чи йтиметься, це можна зробити на наступних уроках. Спостереження повинні стати основним для створення святкового настрою учнів.

Слухати музику треба регулярно, виняючи тільки виступи. Повторне прослуховування також потрібне – воно допомагає створювати звичку дітей на нові особливості та складні складові музичного твору.

#### Методи розвитку сприймальної діяльності

У старших класах методи розвитку слухання музики ширші, особливо тоді, коли вони продовжують роботу розпочату в молодших класах. У початковому періоді навчання велику увагу було приділено розвитку тембрального слуху та вмінню визначати характер музики. У старших класах, де музичний матеріал ускладнюється, він потребує використання різних методів опрацювання. Надалі принцип наступності у навчанні треба використовувати і вивчати новий музичний матеріал синтетичним чи аналітичним шляхом.

Якщо твор на уроці звучатиме не більше 3-5 хв., то його треба прослухати в цілому, активно підтримуючи виникнення індивідуальних емоцій, вражень та уявлень (естетичного задоволення). Аналіз музичного твору може

розпочатися з добре продуманого запитання, після якого твір прослуховують в цілому. Після певних спостережень, особливих поглядів, для узагальнення твір прослуховують повторно. Саме так на рівні відчуттів відбувається синтетичне прослуховування, під час якого виділяють окремі частини твору, які аналізують способом розумово (інтелектуально)-синтетичної обробки.

Завдяки методу аналітичного ознайомлення з музичним матеріалом та ефективному використанню часу, відведеного на прослуховування, увага дітей привертається до таких особливостей музичного твору: ритмічні та мелодичні мотиви, тембри, інструментальне забезпечення, динамічні ефекти, цікаві мелодичні та гармонічні звороти, їхній вплив на музичну форму твору. Це допомагає розуміти зміст та образність музики.

Що саме стане об'єктом уваги, залежить від особливостей музичного твору. Якщо це ритмічний або мелодичний мотив, то його варто проілюструвати у запису та виконати вокально. Інші складові музики (тембр, динаміка, гармонія) можуть бути виділені лише аудитивно (за слухом). Окремі уривки твору можна показати способом припинення звучання в певному визначеному місці твору. Після цього твір має прозвучати в цілому без інструкцій, що скерує увагу на аналіз музичного розвитку та свідоме сприймання. Прослуховування в цілому повинно дати учням глибоке розуміння твору й інтелектуальне задоволення як наслідок сприймання.

Використовуючи описаний метод ознайомлення учнів з музичними творами, ритмічні та мелодичні особливості (мотиви) під час прослуховування можна виділити двома способами:

- а) аудитивно;
- б) візуально.

Під аудитивним способом розуміємо показ (ілюстрацію) самим вчителем або в запису. Певний мотив повторюється для запам'ятовування та виконання учнями (співаючи, рухами, оплесками або вистукуючи). Цей спосіб може бути використано і у випадку, коли виділений ілюстрований мотив перевершує вимоги програми та потребує вищого рівня розвитку музичних здібностей, вмій і навичок.

Якщо вимоги збігаються з запропонованими труднощами, на підставі запису можна вивчати мотив 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 доречнішим, визначити нелегко, але цей висновок можна зробити, проаналізувавши музичний матеріал і рівень розвитку репродуктивної діяльності певного класу. Вміння читати, записувати та співаючи відтворювати музику, визначають рівень розвитку репродуктивної діяльності. Зрозуміло, що засвоєння буде глибшим, а увага кращою, якщо мотив буде проспіваний, ніж у випадку, коли він залишається у пам'яті після аудитивного ознайом-

лення. Зауважимо, 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 запропоновано дітям. Саме такий підхід забезпечує прослуховування та сприймання музики в її динамічному розвитку.

У зв'язку з тим, що серед музичного матеріалу у старших класах є багато відомого з початкової школи, частинки великих творів відновлюються у пам'яті і залишається їх ввести у цілісний розвиток музичного твору. Це забезпечує, з одного боку, непередбачувану радість визначення-згадування-здивування, з іншого – звертається увага дітей на складові музики, які виступають у нових взаємозв'язках як складові.

Важливо формувати історичну обізнаність учнів, яку можна проводити так:

1. Музичний матеріал у старших класах об'єднують за стильовими ознаками. Вчителю потрібно звертати увагу учнів на історичні відомості, умови, в яких створювалися музичні твори. Новий матеріал в уяві дітей має пов'язуватись із суспільно історичним розвитком і характерними для того часу особливостями музичного мистецтва.

2. З іншого боку, треба врахувати особливості розвитку окремих стилів, жанрів, форм музичного мистецтва. Наприклад, танці, марші та їхні різновиди, які стануть переконливим матеріалом для порівняння подібних і відмінних особливостей цих жанрів.

Кожен учень, який з часом покине стіни школи, повинен мати певний слуховий досвід, підкріплений обізнаністю, і що ще більш важливо – щирі потреби та бажання спілкуватися з високохудожніми зразками музичної культури людства.

### Хоровий спів

Діяльність учителя як хормейстера з організації регулярної та плідної роботи з дитячими колективами є найскладнішою. Вона потребує зміння утримувати увагу великої кількості учнів різних класів під час роботи за партіями, контролюючи чистоту інтонації, виправляючи помилки, опрацьовуючи твір або його частину, досягаючи художньо-емоційного виконання на репетиціях і концертах. Для цього потрібна повна віддача фізичних і духовних сил, відповідна професійна підготовка та природні здібності. Щоб досягнути бажаного звучання на концерті, треба врахувати декілька суттєвих методичних порад.

### Організація хору

Дітей, які співатимуть у хорі, потрібно відібрати так, щоб у всіх партіях були учні з різних класів. Такий підхід дає змогу на уроці музики співати

уривки з хорових творів, вивчених на репетиціях хорового колективу. Приблизний розподіл учнів за голосами (кількість 60 осіб) може виглядати так: сопрано – 23, мецо-сопрано – 14, альт – 23. В кожній партії повинні бути хлопці, особливо в сопрановій (дисканти), для забезпечення дзвінкості звучання. В мецо-сопранову партію повинні потрапити учні, які співають інтонаційно найчистіше та мають добрі природні вокальні дані. Репетиції хору бажано проводити в залі, сидячи півколом у 3–4 ряди. Репетиційну обстановку бажано наблизити до концертної, а зал має бути добре провітряним до, і у поміжрепетиційний час.

### Вимоги до хорового навчального музичного репертуару

Роботу доцільно починати зі співу простих одноголосних народних пісень, продовжуючи виконанням двоголосних канонів. Партію мецо, якщо треба ділять залежно від того, яка партія потребує підсилення. Далі опрацьовують нескладні двоголосні народні та авторські пісні. На початкових етапах це відбувається обов'язково без супроводу, щоб темперований інструмент не шкодив чистоті звучання.

Двоголосні твори згодом ускладнюють і розпочинається вивчення триголосних. Складні хорові композиції З. Кодая, Б. Бартока співають лише хорові колективи, які мають багаторічний досвід роботи.

Обачно треба вибирати учнів, які виконуватимуть партії соліста. Тільки учні з добре розвинутим музичним слухом, голосовим апаратом, сценічною витримкою можуть бути призначені на цю роль. Адже від якості звучання сольної партії значною мірою залежить успіх виступу всього колективу, забезпечується відчуття впевненості, примножується бажання брати участь у наступних концертних програмах. Про можливість колективу подолати труднощі обраного музичного репертуару варто подумати під час попереднього вивчення. Може трапитись так, що під час опрацювання на репетиціях з'ясується невідповідність і непосильність твору для учасників хорового колективу. В такому разі твір і його вивчення відкладуть на пізніший термін, щоб не отримати продукцію "низького гатунку", витративши на опрацювання багато дорогоцінного часу. Вчителеві потрібно пам'ятати, що участь у хоровому колективі має принести учням якнайбільшу кількість музичних вражень, які, залишають глибокий відбиток в їхній свідомості.

### Виконання гімну

Хор-початківець може виконувати гімн лише в одноголосному варіанті. Програма його вивчення на уроках передбачена лише у 4 класі, до того мелодію та слова треба час від часу повторювати, виправляючи дикцію й інтонацію. Виконання гімну в оригіналі можна планувати лише через 2-

3 роки, коли діти за рівнем музичного розвитку будуть до цього готові. Виконання під час виступів повинно бути дуже якісним, адже урочистий настрій не може бути затьмарений невпевненістю та похибками.

Щодо пісень, які планують виконати як заключний номер програми, то їх вивчення може бути частиною уроку, а на репетиціях молодші учасники хору у разі потреби співатимуть їх разом із досвідченішими старшими учнями-хористами за слухом. Ефективний варіант вивчення – багаторазове прослуховування твору в запису, де учні мимоволі засвоюють мелодію, ритм і текст хорового твору.

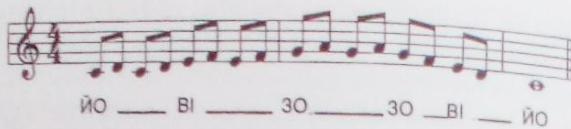
Дуже ефективним є виконання гімну в єдиному хорі з вчителями, батьками. Активна участь у такому співі повинна збудити в дитячих душах неабияке патріотичне почуття та національну гідність!

### Вокальне виховання

Заняття хору можна розпочати з 6–8 хвилинного розспівування. Це має бути вправа для розвитку вміння правильно дихати під час співочої діяльності. Вдих має забезпечити повне заповнення легень повітрям, насамперед нижньої частини, а згодом і верхньої. Для цього дітей треба навчити правильному функціонуванню відповідних м'язів. На думку методистів, регулярне вправління повинно призвести до автоматизації таких дій. Правильним вважається дихання, яке відбувається через ніс і ротову порожнину. Повітря вдихається за допомогою діафрагми та нижніх ребер, завдяки розширенню. Так легені заповнюються повітрям в напрямі знизу догори. Поклавши руки на пояс, кожен з учасників може відчути цей процес у власному організмі. Часто дихання відбувається не зовсім правильно через невідповідні рухи плечей, ключиць і верхньої частини грудей. Повітря не потрапляє в нижню частину грудей (легень), робота діафрагми не достатньо пружна. Внаслідок цього повітря вдихається лише на третину від можливого та потрібного. Важливі вправління, які допоможуть поступово збільшувати час на вдих і видих. Таку вправу виконують з вимовляючи звук "С", а згодом й інші звуки (від світліших до темніших у звучанні): мі-ме-ма-мо-ме-ма. Лише правильне дихання у поєднанні з відповідною співочою поставою можуть забезпечити грамотний спів і розвиток голосу.

Співоча постава за партою потребує вертикального положення тулуба, не дуже напруженого, руки мають бути у зручному положенні. Голову тримаєти рівно як продовження хребта. Під час вдиху та видиху дітей потрібно застерігати від напруження, занадто глибокого дихання, яке може призвести до небажаних результатів у ще не сформованому організмі. Важливим є спокійний стан плечей і вміння правильно розподіляти повітря під час видиху.





Якщо досі більше уваги приділяли вокалізації щаблів і правильній артикуляції, то наступний період має стати часом вправлення, поєднуючи склади у слова, слова у речення. Матеріалом для закріплення цих навичок можуть бути уривки народних пісень із текстом, авторські пісні (частинки) та епізоди інструментальних творів. Застереження – не використовувати дуже часто з дидактичною метою уривки музичних шедеврів (залишити змогу отримати від їхнього звучання естетичне задоволення, а не перетворювати їх у сумий навчальний матеріал).

Уривки великих творів, які мають певні труднощі, теж можна виділяти у вигляді вправи. Таку роботу потрібно проводити не тільки під час роботи вокальним дивізіоном, а й під час інших видів діяльності. Водночас учитель має контролювати якість інтонування, не допускаючи фальшивого звучання, адже це може перетворитися у погану звичку, суттєво знижуючи якість виконання хорових творів.

Чистота інтонування залежить як від внутрішніх, зовнішніх чинників. Найважливішими серед них є акустичні впливи. Звучанню дослідного хору може зашкодити те, що учасники хорової партії не чутиють звучання інших голосів. Негативно впливає на співочу діяльність гаряче повітря (не провітрене приміщення), несприятливі погодні умови (туман, висока вологість, спека), вимушене тривале очікування виступу, або спів одразу після довгого переїзду, після вечери, обіду, рано-вранці.

На співочу діяльність може негативно вплинути неправильно продумана послідовність творів у програмі концерту. Вчитель має врахувати:

- якій події присвячено концерт?
- скільки часу залишилось на підготовку до концерту?
- який склад хору може виступити (це залежить від розміру приміщення, сцени)?
- який зміст та рівень музично-естетичних потреб аудиторії?
- яка відстань між хором і слухачами під час виступу?
- наявність фортепіано, місце його розміщення. Чи бачитиме хормейстер акомпаніатора на сцені?

Важливо врахувати ще й таке:

- чи є можливість провести репетицію на місці виступу?
- чи є "станки" для хору, підставка для диригента?

- чи треба буде переходити перед виступом через холодний коридор у двір, чи довго доведеться очікувати виступу (цих обставин потрібно уникати)?

Вчитель-хормейстер має знати, які за рівнем музичного розвитку учні стоять поряд один із одним. Крайніми в голосових партіях ліпше ставити учнів з більш розвинутими вокальними та слуховими можливостями. Більш слабших стоятимуть сильніші, поряд з дівчатами хлопці, більш спокійних рухливіші і навпаки. Не варто забувати і про ріст учнів. Перед виступом треба вивчити акустичні можливості залу. Якщо зал поглинає звучання, то кращим місцем для хору буде зовнішня частина стени. Варто врахувати, що учасники під час виступу повинні добре бачити диригента. Розміщення хористів на сцені не може бути ні дуже тісним, ні занадто широким. Якщо не має "станків" для розміщення хору, то розставити їх півколом, що дозволяє чути і бачити один одного навіть, якщо кількість хористів становить 50–60 осіб.

Діти повинні знати, що під час виступу їм увага має бути прикута до руків і мовіки диригента, а не до присутніх у залі, що може негативно вплинути на загальний ансамбль та якість звучання в цілому. Складнішим є виконання творів без супроводу. Під час виступу необхідно витримати паузу.

Все описане належить до зовнішніх чинників, які впливають на інтонування та якість виступу хорового колективу. Без урахування внутрішніх чинників вони не можуть гарантувати повного успіху.

Найперше це якісний склад хору, а також обрання ефективної методики вокально-хорової роботи керівником колективу. Ці чинники не можливо розділити, враховуючи, що особистість і професійні якості вчителя-хормейстра визначають успіх шкільного хору (досвід, педагогічні вміння, вимогливість, добре розвинуті вокально-хорові навички та музичний слух).

Послідовна, методична робота, яка має на меті досягнути чистого інтонування, дає змогу з часом ускладнювати репертуар, готуючи дітей до подолання труднощів через відповідні вправлення.

#### Чисте інтонування та методи його досягнення

Чистота інтонування залежить від виникнення взаємозв'язку між вмінням співати гуртом та одноголосно. Одноголосний спів – перший етап розвитку цього вміння, яке приводить до чистого інтонування. Без досягнення чистого унісону (на початкових етапах це спів на одному звуці) про грамотний спів, вокальну культуру не може йтися. Для по-



чатку обирають вирівнювання звучання кожного окремого звука (інтервал – чиста прима).

Досвід свідчить, що рух мелодії ліпше підтримує інтонацію унісонного звучання, тобто вирівнювати звучання легше за умови повторюваності звука дрібнішими тривалостями. Наступний етап – одноголосне виконання низхідної малої терції в різних варіантах.

Спостереження дають підстави зробити висновок, що у співі пошляховому русі чи у стрибку догори якась протидія гальмує подолання пошляхової відстані. Рух вниз пов'язаний якраз із зворотним ефектом, де нижній звук може прозвучати нижче потрібної висоти, ніби провалитися. Ці тенденції у співі назвали гравітації, при якій все, що співаємо догори, має рух на зустріч 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 тембрацією розміщені у протилежному від неї напрямі. Наприклад, у напрямі догори на темперовані співзвуччя діє гравітація більша, ніж у низхідному. Ширшими за темперовані співзвуччя вважають такі інтервали: м.2, м.3, ч.5, м.6, широка м.7.

Вужчими за темперовані співзвуччя є: вузька в.2, в.3, ч.4, в.6, в.7.

Для досягнення чистого інтонування у співі та враховуючи описане, пропонують позначати це явище в запису стрілками (ширші за темперовані – в напрямі догори, вужчі – в напрямі вниз):

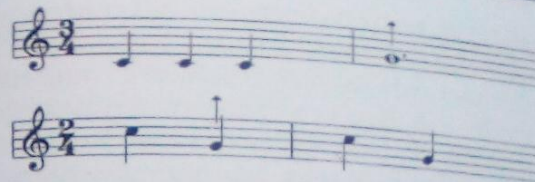
↑  
ДО – СОЛЬ;

↑  
ЛЯ – МІ.

У низхідному напрямі вужчі за темперовані інтервали не створюють труднощів під час інтонування, адже існує природна тенденція занижувати верхні звуки. Низхідний інтервал має властивість розширюватися, поглиблюючи звучання нижче потрібно, тому позначення стрілкою в низхідному напрямі не є обов'язковим.

Чисті прима та октава в системах акустики та темперції однозначно "чисті", темперованими вони просто не бувають.

Чиста квінта та кварта дуже мало відрізняються за звучанням від свого темперованого варіанта. Чиста квінта дещо ширша, а чиста кварта вужча від темперованих варіантів. Саме з причини такої тонкої "чутливості" співзвуччя треба дуже уважно інтонувати (квінту догори в протигравітаційному напрямі – дещо вище, в кварту вниз – дещо вужче).



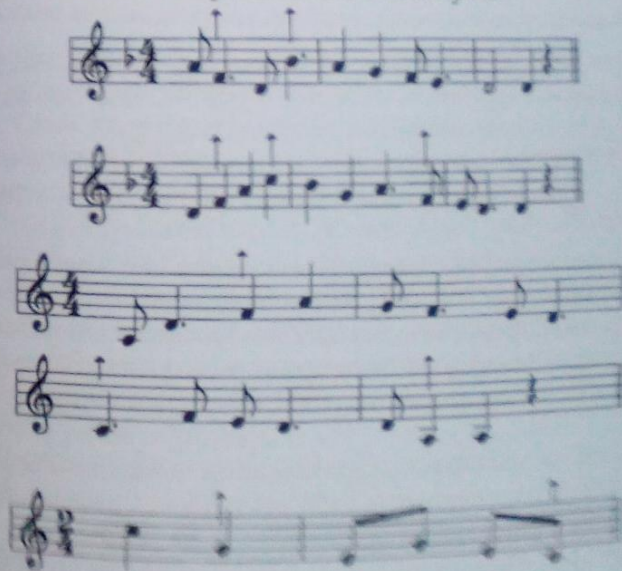
Мінімальні відхилення в інтонуванні великих і малих інтервалів дуже суттєві. Це означає, що у співі варто враховувати інтонування: малих з тенденцією до розширення, а великих – до звуження. Акустичний варіант в.3 проблематичний, особливо при інтонуванні вниз:

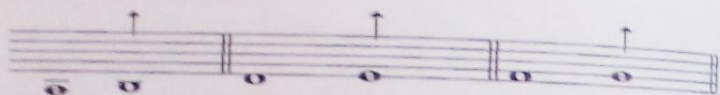
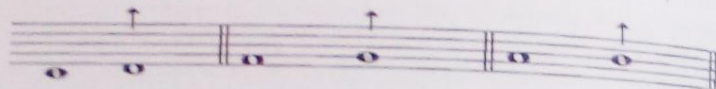
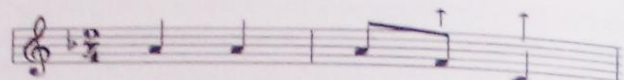
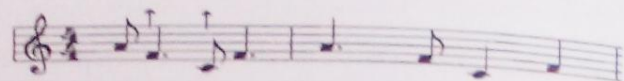
Під час інтонування треба протиставити природне звучання інтервалів зростаючій дії гравітації:

↑    ↑            ↑            ↑  
МІ – СОЛЬ; МІ – ДО; МІ' – ДО; МІ – СОЛЬ  
або  
СОЛЬ – МІ; ДО – МІ; ДО' – МІ; СОЛЬ<sub>1</sub> – МІ

Якщо зробити певні висновки, то можна зазначити: верхні звуки малих інтервалів і нижні великих інтонуються з тенденцією до підвищення (розширення).

Під час інтонування стрибків у мелодії в різних напрямках можливий вплив гравітації і це треба враховувати, визначаючи "критичні" інтервали, від яких залежить якість звучання такого співзвуччя:





Ускладненим вважається інтонування стрибків у мелодії, які в напрямку догори вужчі за темперовані, а вниз – ширші, їх треба співати безпосередньо один за одним:

Різновиди секундових інтервалів поділяють на три підвиди:

1. Велике співзвуччя (широка велика секунда). Її інтонування догори збігається з дією гравітації, а в зворотному напрямі її спів – досить складне завдання. Основні варіанти мелодичних зворотів, які охоплюють великі секунди:

МІ - ЛЯ - СІ;

ДО - ФА - СОЛЬ;

СОЛЬ<sub>1</sub> - ДО - РЕ;

ЛЯ<sub>1</sub> - РЕ - МІ.

Отож, великі співзвуччя секунди в мажорних і мінорних звукорядах зазвичай, розміщені між I-II, IV-V, VI-VII щаблями.

2. Мале (вужке) співзвуччя – це решта секунд, що інтонуються з труднощами, адже в процесі співу доводиться протидіяти гравітаційному впливові:

ДО - ЛЯ - СОЛЬ;

ЛЯ - СОЛЬ - МІ;

РЕ - ДО - ЛЯ;

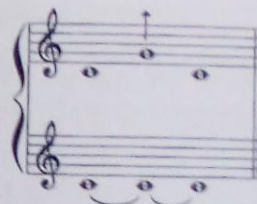
СОЛЬ - МІ - РЕ.

У низхідному напрямі інтонування секунди ЛЯ-СОЛЬ потребує розширення, а в зворотному – відстань між щаблями стає дуже незначною. Отож, звучання хору "з'їжджає" або знижується саме через неправильне інтонування секундових інтервалів у мелодії. Для забезпечення чистого та в мажорному ладах.

3. Темперовані секунди у виконанні, наприклад, на фортепіано – це своєрідний звукоряд, у якому октава поділяється на шість рівних частин. У співчій практиці цього варто дотримуватись, лише співаючи хорові твори з супроводом.

З.Кодай для послідовного розвитку вміння інтонувати та співати багатоголосно створив 107 двоголосних вправ "Співаймо чисто!", в яких пропонував розпочати вправління з виконання (читання) невеличких за об'ємом і відстанню між щаблями вправ:

Вправа №3



Вправа №6

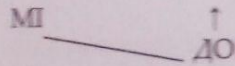


Насамперед треба перекопати у точному відтворенні першого звука ДО. Доки якість його звучання нас не задовольнить, подальший спів недоречний. Саме такий підхід і буде запорукою правильного відтворення наступного інтервалу квінти. Квінту інтонують трохи ширше темперованого варіанта її звучання. Звичайно, верхній звук квінти СОЛЬ хочеться заспівати голосніше від нижнього ДО, але учням треба пояснити, що його звучання має "злитись" із нижнім звуком тому виконувати потрібно одним динамічним відтінком нижче (тихіше). Тим, хто співає нижній звук ДО, нагадують про необхідність не зменшувати динаміку звучання, адже нижній звук має залишитись основним, опорним для інтонування цього інтервалу. Ці ж застереження стосуються інтонування низхідної терції, яка потребує зосередження уваги та точності.

Проблематичним може виявитись перехреснування голосів. Найбільш спрощений варіант такої вправи буде, коли довгий звук в одному з голосів витримується у співі, а в іншому голосі відбувається стрибок на певний інтервал. На початкових етапах вправління може створити певні трудно-



Рух мелодії в сопрановому голосі по звуках МІ-ЛЯ-ДО співають рішуче, щоб положення ДО залишилось досить високим. Найбільшу увагу приділяють звукові ДО!



#### 4.4. Дидактичні та публіцистичні праці З. Кодая

Перелік (статей та літературної спадщини, виступів) З. Кодая з проблем музичного виховання. (за двотомною збіркою статей, рецензій, виступів З. Кодая "Viszatekintes" ("Погляд в минуле") видавництва "Zenemukiado vallalat", 1964р., упорядник Ференц Боніш).

- 1940 – Музика в дитячому садку  
Madyar Zenei Zsemle, Budapest  
Музика в дитячому садку (виступ по радіо)
- 1041 – Кодая в дитячому садку (виступ)
- 1943 – Про угорськість нашої дитячої пісні
- 1945 – Загальне музичне виховання  
Станьмо угорцями і в музиці  
Угорське музичне виховання
- 1946 – Виступ на святкуванні початку 1946/47 навчального року у вищій школі музичного мистецтва
- 1947 – Про сьогоднішні завдання угорської школи  
Загальнонаціональне значення робочих хорів  
Столітній план
- 1950 – До молоді що любить музику  
Виступ до дня дітей
- 1951 – Дитячі ігри (вступ до Corpus Musical Popularis Huagarica Irt)
- 1952 – Музика на відкритті виставки радянської музикознавчої літератури Угорсько-радянські зв'язки в музиці.
- 1954 – Про реформи нашої музичної освіти  
Методика читання та запису музики (передмова до книги Е. Селі)
- 1956 – Дітьки, керуйте освітою! Дозвольте співати дітям!
- 1957 – Виклики публіки (слухачів)
- 1960 – Пісні маленьких людей

- 1961 – Уточнення до нової навчальної програми (плану) а декілька слів про навчальний план
- 1962 – Відкритий лист до міністра фінансів.
- Дидактичні праці З. Кодая
- 1937 – Vicinia Hungarica (I зошит)
- 1940 – Співаймо чисто!
- 1941 – 15 двоголосних вправ для співу.
- 1941 – 333 вправи для читання нот.
- 1943 – Шкільна збірка пісень I–II тт.
- 1943–1945 – "So-mi" – підручник з музики для шкіл I–VII
- 1945 – П'ятишаблева музика II, IV зошити
- 1947 – П'ятишаблева музика I ч. – Угорська народна пісня, Пч. – 100 маленьких маршів, Шч. – 100 марійських мелодій
- 1954 – 55 Двоголосних вправ для співу
- 1954 – 33 Двоголосні вправи
- 1954 – 44 Двоголосні вправи для співу
- 1954 – Tricinia, 23 триголосних вокальних вправ.
- 1958 – Книга для співу (1 клас)
- 1960 – Пісні маленьких людей
- 1965 – 22 Двоголосні вправи
- 1968 – 77 Двоголосні вправи

#### 4.5. Основні напрями дошкільного виховання

Цитата З. Кодая з його виступу до дня дітей у 1951 р.:

"На поставлене переді мною питання, коли треба розпочинати, на мою думку, музичне виховання дитини, я відповів: За дев'ять місяців до народження. Спочатку це було сприйнято як жарт. Мати виношує не тільки тіло дитини – вона віддає їй часточку своєї душі... тому сьогодні я би пішов ще далі і сказав: музичне виховання потрібно розпочати за 9 місяців до народження не дитини, а її матері".

Кодая вважав, що початкові музичні враження найгрозливіші. Те, що дитина засвоїть до шести років, неможливо змінити в її подальше життя. З цього робимо висновок, що в школі розпочинати вже пізно. Велику кількість вражень дитина отримує в дошкільному віці. Якщо ці враження позитивні, то музичний розвиток може бути спостережений на все життя.

Кодая зазначив, що музичне заняття в дитячому садку – це не просто навчальна проблема, її варто розглядати як один із чинників надання освіти.

- Завдання угорського дошкільного виховання він визначив так:
- збудити інтерес до музики, формувати музичні смаки й естетичне сприйняття;
  - привити любов до співу, розвивати навички чистого інтонуювання;
  - розвивати музичний слух, чуття ритму, привчати до пластики рухів;
  - підготувати до засвоєння рідної музичної мови.

Успіхом у вирішенні цих завдань буде розвинуте чуття впевненості, знання заторможеності, формування самодисципліни, відчуття колективізму й усвідомленої поведінки.

Угорські дитячі пісні та пісні-ігри є основною частиною репертуару, який використовують у процесі музичного виховання дошкільнят.

Теми для ігор діти знаходять в тому, що їх оточує (природа, тварини, рослини). Музичні особливості цих зразків пов'язані з інтонаціями та наголосами у мовленні. В угорських дитячих піснях повторюється мотив на одній висоті, в інших народів – секвенційне повторення мотивів на основі складається з чергування четвртних тривалостей і парних вісімок у двочастковому розмірі. Діапазон цих зразків сягає інтервалу сексти. Через дрібні структури дитина поступово входить у художні форми, світ професійної музики.

У молодшій групі спочатку грає і співає вихователь, діти слухають або супроводжують спів ігровими рухами. До кінця року вони навчаються ходити по колу, присідати. В середній групі додаються оплески, повороти, ходіння парами, рухи змійкою по спіралі. В старшій групі можна ще обмінюватись ролями, вільно обирати партнера, вибудовувати два концертних кола, грати у ворота. Наприклад.

- дитина сидить на колінах дорослого, до нього лицем;
- два концертних кола рухаються в протилежні сторони;
- дитина в центрі кола рухається в протилежному напрямі;
- вибираючи пару, діти кружляють, перед тим, 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 і до відповідної пори року.

Слухання музики – це початковий етап розвитку музичного смаку. Музичний матеріал має 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 належить таке:

- співати треба більше, ще й поза музичними заняттями;

- співати чисто;
- співати виразно з характером, чітко вимовляти слова;
- результатом повинні стати виразний спів, любов до співу, вміння імпровізувати.

Навчити розуміти закономірності музики – це вже завдання школи, саме на підставі музичної сприйнятливості, творчої активності, знання пісень та вміння координувати спів з рухами.

Усвідомлення ритму в піснях, поспівках відбуваються лише після того, як діти впевнено почнуть відчувати рівномірну пульсацію, передавати її рухами (оплесками, простукуванням). Паузи треба показувати відмінними рухами від тривалостей. Роботу з визначення пісні за її ритмом проводять у такій послідовності:

- обирають музичний матеріал з характерним ритмом;
- відтворюють його з ігровими рухами;
- проплескують ритм;
- співають визначену пісню, підкреслено виділяючи ритм.

Розвиток звуковисотного слуху розпочинається зі сприйняття високих і низьких звуків:

- дітям пропонують виконати поспівки на різній висоті, грати на інструменті в різних регістрах;
- діти показують підніманням чи опусканням руки висотність. Напряму руху мелодії, інтервал між висотою виконання не має 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, а й під час вільних ігор. Діти можуть уважно не більше 2–3 хв., варто увагу дітей звернути на жанр (марш, колискова), але без зайвих уточнень і нав'язування конкретних образних уявлень.

Дитина дошкільного віку дуже сприйнятлива до прекрасного, прагне отримати знання. Від виховання залежить чи буде дитина згодом, у дорослому віці займатись музикою та любити її. Як зазначив З. Кодай: "Культуру неможливо успадкувати. Культура пращурів скоро вмирає, якщо кожне нове покоління не стане її знов і знов відроджувати. Ми 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".

"Можна зробити висновок, що музичні заняття в дитячому садку – це не просто якась малозначима педагогічна проблема, її треба розглядати як один із чинників відбудови країни".

#### 4.6. Адаптація угорської концепції в українських школах

Д. Бортнянський виявив недоліки абсолютної лінійної системи та запропонував глибше вивчити крюкову систему, запозичити деякі елементи для нової системи. Крюкова відносна система проіснувала понад сім століть і є багатою спадщиною вітчизняної музичної педагогіки. Відомо, що в XVII ст. існувала і буквена система, яка мала спростити запис, який відбувався на ладоступеневій основі. В братських школах, хоровий спів здебільшого був акапельним і будовався на ладово-щаблевій основі. Всі партії записували у цефалтному ключі, а потім в ключі "ДО" без ключових знаків.

Микола Павлович Дилецький (~1630–1690р.) був автором першого в Росії музичного-теоретичного трактату "Музыкальная грамматика пения". Автор писав, що вся музика складається зі щаблів і відношень між ними, так само, як і граматика мови з літер і складів. Як від пізнання складів слова залежить грамотність людини, так і від знання "мусікії", щаблів ладу залежить музична грамотність. Дилецький дав церковній гексахордовій системі буквені позначення для визначення абсолютної висоти звуків на інструменті і в запису, а також для співу. Основою співу в Дилецького була не октавна система, а гексахорд (семитоновна система) з двох тетраходів з півтоном посередині.

На початку ХХ ст. П.П.Мироносицький в хоровому навчанні використовував англійський метод "Тонік-СОЛЬФА" або метод рухомого ДО. Щаблі гами позначали складами й отримували словесні характеристики: "Ля – так як Фа має устремління вниз. Звук Соль є для Ля підтримкою". Для наочності використовують ручні знаки, показують тривалості пальцями рук. Абсолютні назви були введені пізно, особливо це відчувалося в інструментальному вихованні. Головна причина невдач у використанні різних варіантів відносної сольмізації:

- 1) перехід навчання на ґрунт абсолютної нотації (брак єдиної системи);
- 2) невміння використовувати відносність в інструментальному навчанні;
- 3) використання відносного методу відривало масове музичне виховання та навчання від професійного.

Як зауважив В. Ковалів у праці "Методика музичного виховання на релятивній основі": "Зростання світської музичної культури характеризується новими формами музикування. Якщо до другої половини XVIII ст. перше місце належало вокально-хоровому співові, то з цього часу при великому впливі 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 використовували підручники та методичні прийоми поширені в інструментальному музичному вихованні на Заході. Музична освіта стала недоступною широким колам населення, вона більш індивідуалізована та потребує використання прийомів індивідуального інструментального навчання. Ці прийоми поступово переходили і на вокально-хорові форми роботи, витісняючи вітчизняний ефективний метод масового музичного виховання, що складався протягом століть.

Успішна робота цих загальних навчальних закладів дала змогу проводити методичні конференції, в процесі роботи яких вчителі-новатори передали свої знання ширшому колу педагогів-музикантів. Високі результати, які стосувались розвитку всіх видів музичного слуху (уроки проводили тричі на тиждень до 10 класу), допомогли організувати на належному рівні роботу художніх колективів – хорів, ансамблів, оркестрів, оперних студій тощо.

Загальновідомо що Золтан Кодаї значну частину своєї праці присвятив проблемам музичного виховання народу, створення та побудові концепції угорської культури.

Головні завдання його концепції:

1. Налагодити рівновагу між спеціальною музичною освітою та вихованням публіки.
2. Дати змогу отримати основи музичної освіти до 14-річного віку кожному школяреві.

Кодаї повторював, що музику треба обов'язково вивчати, бо цей предмет є центральним у педагогіці. Музика впливає не тільки на естетичне виховання, а й на формування світогляду, фізичний розвиток дітей. Діти з розвинутим музичним слухом ліпше вивчають математику. Засвоєні музично-теоретичні поняття успішно розвивають дитяче логічне мислення, пам'ять ще багато інших здібностей (вміння узагальнювати, виражати свої думки, систематизувати літературні, історичні, образотворчі знання). Вміння дотримуватися на музичних заняттях єдиного темпу та динаміки, вміння співати багатоголосно розвивають увагу. Діти поглиблено вивчають музику -вимогливіші до прекрасного. Завдяки грамотному розвитку вокальних даних під час співочої діяльності в дітей працюють легені, організм раціональніше використовує кисень.

Більшу частину свого життя Кодаї присвятив вирішенню загального музичного виховання він пояснював так: "Я витратив багато часу, щоб ство-

рити хорові твори для дітей та шкільні пісенники. думаю, що за цим часом, втраченим для написання великих музичних творів я ніколи не пожалую. Відчуваю, що цим я виконав для суспільства більш потрібну роботу, ніж написання симфоній”.

У статті “Дитячі хори” Кодай писав: “Що треба зробити? Навчання музиці проводити так, щоб це не було мукою, а було чимось прекрасним для дітей, прищеплювало їм на все життя потребу високої музики... Часто єдина музична подія може на все життя відкрити молоду душу музиці... Такі переживання не варто покладати на випадок – їх зобов’язана створити для кожного школа”.

“Музика, що допомагає жити”, – саме ці слова пригадуються з нагоди 130-річного ювілею великого митця, педагога, фольклориста та патріота Золтана Кодая. Ці слова в устах його учнів, послідовників по всьому світу закликають відродити в душах дітей “Оду радості”. Кодая вважають і художником, і борцем за культуру. Розуміючи, що мистецтві багато цинічно-брутального, він у 1923 р. скерував свій народ до світла та сонця. У Європі вже співали його твори, на Батьківщині митця оточувала посередність. Кодай відтворив музичну культуру в рідній країні, розвінчав музичні авторитети та за допомогою народної пісні спрямував дітей у розумне та гуманне царство музики!

Його підтримували Адам Ено, Раецки Беньямін, Молнар Онгол, Керені Дьордь, Соболчі Бенце, Тот Олодар, та, що найважливіше, – діти!

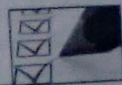
З часом угорська музика перестала належати меншості, адже не існує такого відставання, якого неможливо надолужити. Справа усього життя Золтана Кодая завершилась успішно, юо до останніх днів він боровся за втілення своїх ідей у життя. Зовсім нелегко було творчій натурі пристосуватися до залізної педагогічної дисципліни, перейти від творчих справ художника до створення “333 вправи для читання нот”, до “Угорського двоголосся”. Як писав Золтан Кодай: “Хто хоче жити для народу, той повинен перетворитись у його часточку”.

Золтан Кодай творив музику, яка допомагала жити. Його сильний дух став рушійною силою, що провела його через складний, але дуже плідний життєвий шлях, сповнений щирою любов’ю до народу, тисячолітня історія якого все більше привертає увагу іноземців. Кодай часто бував за кордоном, йому дуже подобався рівень життя людей у розвинутих країнах, але він увесь час повертався та зберігав переконання, що і на Батьківщині буде краще життя, розумів, що це залежить від самих угорців.

## Запитання для самоконтролю:



1. Під керівництвом якого відомого музиканта-педагога створено угорську музично-педагогічну концепцію?
2. Які історичні умови створення угорської концепції?
3. Які принципи стали основою концепції?
4. Який метод запропонували для ефективного розвитку музичних здібностей школярів автори концепції?
5. Які складові відносного (релятивного) методу сольмізації ви знаєте?
6. Який вид музичної діяльності вважають найважливішим?
7. Який музичний репертуар став основою початкової музичної освіти в Угорщині?
8. Коли відбувається перехід від відносного до абсолютного методу сольмізації?
9. Які щаблі та тривалості нот вивчають у молодших класах загальної школи на уроках “Музики”?
10. Назвати етапи розвитку навичок читання та запису музики у молодшому шкільному віці
11. Як виглядає послідовність розвитку творчих задатків дітей в угорській концепції?
12. Як сформульовано метод і завдання музичного виховання в молодшому та старшому підлітковому віці?
13. Які психологічні основи слухання музики в 5–8 класах?
14. Як відбувається формування навичок багатоголосного співу?
15. Які дидактичні праці З. Кодая ви знаєте?
16. В яких загальноосвітніх школах західного регіону України частково адаптовано методи угорської музично-педагогічної концепції?
17. На яких засадах працюють школи з поглибленим вивченням музики в Угорщині?
18. За якими принципами побудовано музичний розвиток дошкільнят в Угорщині?
19. Які методи музичного виховання використовують вихователі в дитячих садках Угорщини?
20. Чому угорська музична концепція стала всесвітньо відомою?



## Тести

1. В якому віці треба розпочинати музичне виховання на думку З. Кодая?
  - а) з 3 років;
  - б) з 7 років;
  - в) за 9 місяців до народження.
2. Яка з названих праць належить З. Кодаю?
  - а) “Проліски”;
  - б) “333 вправи для читання з аркуша”;

- в) "Молодощі".
3. Який музичний матеріал переважає на початковому етапі музичного виховання в Угорщині?  
а) дитячий фольклор;  
б) авторська музика;  
в) музика класична;
4. Який вид співочої діяльності, на думку З. Кодая, має більше користі для розвитку самостійного музичного мислення?  
а) спів із інструментальним супроводом;  
б) супроводом без супроводу;  
в) спів за голосом вчителя.
5. Яка форма роботи з розвитку чуття багатоголосся найпростіша?  
а) виконання ритмічного двоголосся;  
б) відтворення комбінованого багатоголосся;  
в) спів постівки канонем.
6. До якого класу вивчають "Музику" в школах Угорщини?  
а) до 9 го класу;  
б) до 8 го класу;  
в) до 10 го класу.
7. Скільки уроків на тиждень передбачено концепцією в класах з поглибленим вивченням "Музики"?  
а) один;  
б) п'ять;  
в) два;
8. Хто першим в Україні адаптував методи угорської концепції?  
а) Лєбнікова Л.О.;  
б) Жофчак З.З.;  
в) Назар Л.І.;
9. Який ключ використовують на початковому етапі музичного виховання за допомогою сольмізації в угорській школі?  
а) ключ до;  
б) ключ соль;  
в) басовий ключ.
10. Які щаблі засвоюють учні в 1 класі:  
а) I, II, III;

- б) V, III, I;  
в) III, V, VI.
11. В якому класі вивчають IV та VII щаблі ладу в угорській школі?  
а) другому;  
б) третьому;  
в) четвертому.
12. В якому столітті створено угорську музично-педагогічну концепцію?  
а) в XIX ст.;  
б) в XX ст.;  
в) в XXI ст.
13. За допомогою якого прийому може відбуватись співоча діяльність без запису в угорській школі?  
а) за ручними знаками;  
б) за "рухомою нотою";  
в) за ключем "йо".
14. Яка форма розвитку чуття багатоголосся на думку З. Кодая?  
а) спів з ритмічним остінато;  
б) спів з ритмічним двоголоссям;  
в) спів постівки канонем.
15. На якому етапі навчання З. Кодай радить вивчати сучасну музичну мову?  
а) вивчивши національний дитячий фольклор;  
б) вивчивши класичні музичні твори;  
в) паралельно з вивченням національного дитячого фольклору.
16. Який з цих принципів став основою угорської музично-педагогічної концепції?  
а) принцип "забігання вперед" і "повернення назад";  
б) пісня, танець, марш – основні музичні жанри, які забезпечують єдність і зв'язок музики з життям;  
в) спів – основний вид музичної діяльності.

## Список літератури

1. Антологія венгерської поезії. – М., 1952. – С. 10.  
2. Вейс П. Опыт применения наглядных пособий на уроках сольфеджио. Относительная сольмизация и советская педагогика. П. Вейс – Л.: Музыка, 1967.  
3. Вейс П. Абсолютная и относительная сольмизация. Автореферат ханг. диссертации. – М., 1968.



4. Вейс П. Ступеньки в музику. Пособие по сольфеджио. П. Вейс - М.: Советский композитор, 1980. - 199 с.
5. Вейс П. О методике ритмического воспитания в первом классе общеобразовательной школы. В сборнике статей "Вопросы методики музыкального воспитания детей". - М.: Музыка, 1975. - С. 3-49.
6. Вейс П. З. Кодай. Избранные статьи. - М.: Советский композитор, 1982.
7. Верещагіна А.Р., Жофчак З.З. Методика викладання музики в 1 класі / А.Р. Верещагіна, З.З. Жофчак. - К.: Музична Україна, 1987. С. 3-11.
8. Верещагіна А.Р., Жофчак З.З. Учебный посібник. ЗО, ВІ, ІЮ для 1 класу загальноосвітньої школи (за методом відносної сольмізації) / А.Р. Верещагіна, З.З. Жофчак. - К.: Музична Україна, 1977. - 144 с.
9. Живов Л. По системе Кодая / Советская музыка. - 1965. - № 4.
10. Клянищай Т., Спудер Й., Сабалчи В. Краткая история венгерской литературы. - Будапешт, 1964. - С. 10-12.
11. Мартинов И.И. Золтан Кодай. - М.: Советский композитор, 1988. - № 55. - С. 129-218.
12. Мартинов И.И. Литературно-научное наследие Кодая / В кн.: Кодай. Избранные статьи. - М.: Музыка, 1982. - С. 3-7.
13. Мартинов И.И. Золтан Кодай / В кн.: Музыка XX века. - М.: Советский композитор, 1980. - С. 21.
14. Мартинов И.И. Кодай - музыкант, педагог и просветитель / В кн.: Из истории музыки социалистических стран Европы. - М.: Музыка, 1975. - С. 10.
15. Музыкальное воспитание в современном мире (ИСМЕ). Под редакцией Д. Кабалевского. - М.: Советский композитор, 1973. - 416 с.
16. Музыкальное воспитание в школе. Сборник статей под редакцией А.А. Островского. - Л. Музыка, 1975. - 246 с.
17. Музыкальное воспитание в Венгрии. Составитель Л.А. Баренбойм. - М.: Советский композитор, 1983. - С. 3-50.
18. Музыка Венгрии. Сборник статей. - М.: Музыка, 1968. - С. 13-17.
19. Новикова Г.Н. Относительная и абсолютная сольмизация в музыкальном обучении младших школьников. Автореферат канд. диссертации. - М., 1988.
20. Сайони Б. История венгерской музыки. - Будапешт, 1960. - С. 83.
21. Збірник статей під редакцією Ю.Е. Юцевича, Л.О. Хлебнікової, О.Равиної, Г.М. Пальки, А.Р. Верещагіної. Випуски 1-10. - К.: Музична Україна.
22. Тайченко Е.З. Музыкальне виховання за методом відносної сольмізації. - Дрогобич. Календар, 2001. С. 5-148.
23. Тайченко Е.З. Публіцистична та дидактична спадщина Золтана Кодая. - Дрогобич: НВЦ "Камінер" ДДПУ, 2003. С. 9-70.
24. Тайченко 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 угорської та українських пісень Закарпаття). - К.: Музична Україна, 1972.

26. Эгер Л. Жизнь Золтая Кодая в фотографиях и документах. - Будапешт: Корвина (перевод Марии Погань-Бертолон).
27. Эгер Л. Кодай Золтан день за днем. - М.: Музыка, 1980.
28. Dobszay László A népdal szerepe és helye a zenetanításban. 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, Viszatekintés, I kötet, Zeneműriadó vállalat, Budapest, 1982, 127-129 oldal.
31. Kodály Zoltán A zenei nevelők Santa Barbara - I konferenciája előtti nyilatkozat (1966) Viszatekintés, III kötet, Hátrahagyott írások, beszédek, nyilatkozatok, Zeneműriadó, Budapest, Közreadta Bónis Ferenc, 1989, 192-196 oldal.