

О. Я. Ростовський

Методика
викладання
музики
в початковій
школі



О. Я. Ростовський

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МУЗИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Рекомендовано Міністерством освіти України
(Лист №1/11–454 від 18. 02.99)

Тернопіль
НАВЧАЛЬНА
КНИГА
БогДан 

2000

Редактор: Бугний Б.Є.

Р74 Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі. Навч.-метод. посібник. — 2-е вид., доп. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2000. — 216 с.

ISBN 966-7520-27-7

У посібнику аналізуються провідні ідеї музичної педагогіки ХХ ст.; розкрито основи методики музично-освітньої роботи з молодшими школярами, особливості програм з музики для початкових класів; висвітлено принципи підходи до засвоєння музичного матеріалу; подано необхідні вчителю допоміжні матеріали; розглядаються методологічні й методичні проблеми музичного навчання і виховання школярів.

Для студентів вищих навчальних закладів, учителів музики шкіл різного типу.

Рекомендовано Міністерством освіти України

ISBN 966-7520-27-7

ББК 74.266.7

© Ростовський О.Я., 2000

© "Навчальна книга — Богдан", 2000

Музика є одним із наймогутніших засобів виховання, який надає естетичного забарвлення духовному життю людини. "Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й гіставати насолоду від неї, — писав В.Сухомлинський. — Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури" [41, с.553]. Ці слова видатного педагога-гуманіста конкретизують його думку про музичне виховання як першооснову у вихованні людини.

Ця ж думка є суттю педагогічної концепції визначного музиканта-педагога ХХ століття Д.Кабалевського, який підкреслював, що головним завданням масового музичного виховання у загальноосвітній школі є не стільки навчання музиці, скільки вплив через музику на духовний світ учнів, передусім на їх моральність. Учитель має розвивати у дітях розуміння цього виду мистецтва, відкривати їм світ добра й краси, допомогти пізнати в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань.

У процесі навчання ставлення школярів до музичного мистецтва повинне набувати якомога більшої естетичної орієнтації. Дуже важливо, щоб кожний твір, який звучатиме на уроці, став для дітей важливим, залишив слід у їхніх серцях. Для цього потрібні сприятливі умови, а особливо — обережне ставлення вчителя до музичної діяльності дітей, доброзичлива увага до них.

Якою конкретно має бути методика викладання музики у початковій школі? Які наукові принципи мають лежати в її основі? Чи здатне музичне навчання впливати на музичний розвиток учнів? Якщо здатне, то яким воно має бути? На ці питання відповісти непросто, оскільки вони мають теоретичний характер. Очевидно, що для їх розгляду необхідний дієвий підхід, який є провідним для сучасної педагогіки та психології. Саме діяльність учня і педагога, їх власна активність мають стати основою музичної освіти. При цьому учні не повинні виступати як об'єкти педагогічних впливів, а як активні суб'єкти навчального процесу, які у власній діяльності, відповідно до своїх вікових та індивідуальних особливостей, зі своїм, хоча й невеликим, але унікальним досвідом, відкривають дійсність, відтворену в музиці, по-своєму сприймаючи і переживаючи її. В активності самих дітей полягає величезний потенціал розвитку їх музично-творчих здібностей. Сприятливі для цього умови створює життєрадісна атмосфера на уроці музики, яка досягається завдяки доброзичливому спілкуванню, яскравим враженням, відкриттям і звершенням.

Як створити таку атмосферу в класі? Відповідь, на перший погляд, проста: вчити сприймати, виконувати і творити музику через діяльність самих учнів, у невимушеному оточенні, опираючись на те, чим дитина вже володіє, використовуючи навчально-ігрові форми, йдучи від нескладних дій до дедалі складніших, враховуючи попередні результати, створюючи ситуації успіху і подолання труднощів, заохочуючи найменші досягнення дітей. Але за цією простотою криється глибоке розуміння феномена музикальності, психологічного і фізіологічного механізму сприймання, виконання і творення музики в єдності цих процесів.

Як зробити урок музики уроком залучення до мистецтва? Які методи і прийоми сприятимуть проникненню музики в серця учнів, спонукатимуть до роздумів над суттю людського буття? Як допомогти музиці стати частиною життя дітей? Відповісти має віднайти кожен вчитель у процесі педагогічної діяльності. Перед ним цілком об'єктивно постає чимало проблем: диспропорція між звучанням музики і розмовами про неї (не на користь першому), акцентування уваги на формуванні навичок, особливо у вокально-хоровій роботі, формальний підхід до аналізу музичних творів, вивчення музичної грамоти тощо. Нерідко спостерігається невміння виділити головне у змісті уроку, що призводить до його штучного поділу на окремі види діяльності.

Метою цього посібника є методологічний та методичний аналіз окреслених та інших проблем музичного навчання і виховання дітей, допомога вчителям у підготовці та проведенні уроків музики у початкових класах за програмами, створеними на основі педагогічних ідей Д. Кабалецького та концепції музичного виховання школярів з огляду української національної культури (Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл: Музика: 1-4 класи. — К.: Перун, 1996).

Враховуючи інтерес учителів до досягнень світової та вітчизняної педагогіки, у посібнику розкрито головні напрями розвитку музичної педагогіки ХХ століття, викладені основи методики музичного навчання і виховання молодших школярів, показано особливості проведення уроків музики у початкових класах, висвітлено шляхи удосконалення змісту і методів музичного навчання у загальноосвітній школі.

Подані в програмах короткі поурочні методичні розробки розширено, доповнено необхідними для вчителя матеріалами. Особлива увага приділяється висвітленню принципів підходів у засвоєнні музичного матеріалу, розкриттю важливих творів програми.

Працюючи за цими програмами, вчителі вже накопичили цінний досвід, який повинен стати надбанням усіх. Вивчення його сприятиме розвитку педагогічної науки й практики, удосконаленню самих програм. Тому автор, під керівництвом якого вони були складені, зацікавлений у зворотньому зв'язку з учителями. Ваші зауваження й пропозиції, методичні знахідки і роздуми про музичне виховання учнів, описання власного досвіду становитимуть велику цінність, оскільки подальше удосконалення програм і методики навчально-виховної роботи є важливим завданням музичної педагогіки.

Листи на ім'я автора можна надсилати за адресою:

16602, м. Ніжин,
вул. Кропив'янського, 2,
педуніверситет,
кафедра музичної педагогіки.

О. Я. Ростовський

■ ШЛЯХИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

Починаючи працювати із першокласниками, учитель задумується над тим, який шлях навчання дітей обрати, як досягти ефективного впливу музики на учнів, якими програмами і посібниками користуватися. Кожен педагог нині має право обирати таку програму, яка найкраще сприяє розкриттю його творчих задумів і можливостей. Він може також створювати власну програму, керуватися ідеями, які найбільше співпадають з його поглядами на роль мистецтва у вихованні школярів, на сутність учительської праці.

Однак творча свобода вчителя має ґрунтуватися на правильних уявленнях про природу музики, про її соціальні функції та можливості естетичного впливу на дітей, на глибокому знанні досягнень сучасної науки і передової педагогічної практики, на відповідальному ставленні до дорученої справи.

Щоб дати правильну оцінку здобуткам музичної педагогіки, замислимося над такими питаннями: *“Яка кінцева мета уроків музики у загальноосвітній школі? У тому, щоб навчити дітей співати і читати ноти? Музикувати й імпровізувати на музичних інструментах? Розвивати музичний слух і почуття ритму? Озброювати музично-теоретичними знаннями?”* Без сумніву, все це вельми важливе і необхідне для музичного розвитку учнів, але не забезпечує прилучення їх до скарбниці музичного мистецтва, його багатого впливу на формування особистості. Практика ж засвідчує, що на вирішення цих та інших часткових завдань, залежно від педагогічних переконань і орієнтацій учителів музики, насамперед спрямовуються їхні зусилля. У цьому, на наш погляд, полягає найбільший недолік традиційної музичної педагогіки.

Звичайно, допитливий і талановитий вчитель, працюючи з дітьми ініціативно й творчо, навіть на основі застарілих підходів зможе досягти помітних результатів своєї праці. Проте чи буде цей шлях найдоцільнішим і ефективним? Чи стануть при цьому уроки музики уроками формування духовності особистості? Переконливу відповідь на ці питання дає шкільна практика: якщо зміст і методи музично-виховної роботи не визначаються передбаченням подальшого розвитку дітей, яким розумінням того, яких якостей вони мають набувати у процесі музичної діяльності, така педагогічна робота виявляється неефективною. Не можна вчити дітей “взагалі”, не задумуючись про кінцеву мету виховання, той ідеальний стан, до якого слід підвести учня.

Якщо уявити кінцевий результат музичного навчання у загальноосвітній школі теоретично, оскільки цей процес нескінченний, то в світі сучасних наукових поглядів у дітей має формуватися музична культура як невід'ємна частина духовної культури особистості. Під музичною культурою слід розуміти індивідуальний соціально-художній досвід особистості у царині музичного мистецтва.

Навчально-виховна мета — це той загальний орієнтир, що визначає напрям діяльності вчителя, а не перелік знань, умінь і навичок, якими має оволодіти учень у першому, другому і подальших класах, або встановлений рівень розвитку, якого він має досягти на певному етапі навчання. Адже

кожна дитина потребує індивідуальних підходів виховання. Втім, важко звільнитися від стереотипів застарілого мислення. Ще й досі деякі вчителі не усвідомлюють той факт, що метою процесу навчання виступає саме розвиток особистості учня, а не набуття знань, умінь і навичок, за якими залишається роль (дуже важлива!) бути засобом цього розвитку.

Безперечно, озброїти дітей певною сумою знань, умінь і навичок значно легше, ніж виховати (хоча й з цим завданням школа не завжди може впоратись). Але нині, коли гуманізація стала провідним критерієм успішності навчально-виховного процесу, розкриття загальнолюдських цінностей, в музиці, на цій основі, формування особистості стає головною метою музично-виховної роботи.

Як зробити урок музики уроком мистецтва? Які методи і прийоми сприятимуть проникненню музики у серця учнів, спонукатимуть до роздумів над сутністю людського буття?

Ці питання мають бути покладені в основу методичної роботи вчителя.

Щоб допомогти вчителю зорієнтуватися у потоці науково-методичної інформації, проаналізуємо провідні педагогічні ідеї, що стали визначною віхою розвитку музичної педагогіки ХХ ст. — цілісні системи масового музичного виховання дітей, створені Е. Жак-Далькромом, К. Орфом, З. Кодаєм, а в останні десятиріччя — Д. Кабалевським.

Система музично-ритмічного виховання, створена швейцарським педагогом і композитором Емілем Жак-Далькромом (1865-1950), стала протилежністю традиційній "співацькій" концепції музичного виховання. Вона була реакцією музиканта-педагога на однобокий інтелектуалізм шкільного навчання, коли тіло перебуває у бездіяльності; на обмеженість фізичних занять, коли інертні розум і почуття. Працюючи з дітьми, Жак-Далькроз дійшов висновку, що головними недоліками традиційної методики є ізолюваність видів діяльності й поділ процесу осягнення музики на низку навчальних дисциплін, позбавлення музичного виховання його сутнісної основи — емоційності. Повернення процесу музичного виховання до емоційності та розвиток справжньої музикальності можливі лише на шляху естетичного осягнення музики та її виражальних засобів. Найважливіше у музичному навчанні — попереднє і супутнє осягнення музики. Виховання музикальності немислиме поза музичним сприйманням. Лише повноцінне сприймання закладає основу музикальності дитини, тільки на цій основі можливе навчання і подальший музичний розвиток. "Музичне виховання повинно повністю ґрунтуватися на слуханні або у будь-якому разі на сприйманні музичних явищ", — підкреслював Жак-Далькроз [21, с. 198].

Педагог прагнув до виховання музикальності як першооснови музики, до відновлення триєдності музики, слова і руху як засобу формування гармонійно розвинутої особистості. Він вважав неприпустимим розвиток у дітей лише репродуктивних, наслідувальних здібностей. Жак-Далькроз помітив, що діти значно легше запам'ятовують пісню, якщо спів супроводжується рухами. Узгодженість рухів із ритмом музики викликає у них особливу радість, естетичне задоволення, відчуття розкритості й свободи. Тому

Жак-Далькроз почав використовувати у безпосередньому зв'язку з музикою, її темпом, ритмічним рисунком, фразуванням, динамікою, штрихом спеціальні вправи, до яких входили найрізноманітніші рухи — крокування, біг, стрибки, танцювальні й пластичні рухи. Використовувалися також вправи, спрямовані на виховання швидкої реакції — уміння швидко включатися у рух, переривати або змінювати його. Педагог вважав, що м'язи і нервова система мають бути привчені до відтворення різноманітних ритмічних рухів, а вухо — здатним правильно сприйняти музику, що дає поштовх цьому рухові.

Методичні пошуки Жак-Далькроза увінчалися створенням музично-педагогічної системи, особливстю якої стала **евритміка** (зв'язок музики з рухом). Ритм розглядався педагогом як провідний виховуючий чинник і розумівся у широкому значенні — як часовий і акцентний елемент мелодії, гармонії, фактури, тематизму та всіх інших елементів музичної мови. Власне зв'язок ритму з усіма іншими елементами музичної мови, зі структурою і формою твору, а головне — з виразним характером усіх елементів і співвідношень надає системі Жак-Далькроза особливої цілісності й широти комплексного впливу на особистість.

Осягнення першооснови музики — ритму — буде успішним при виявленні "ритмопластичного" образу. "Без тілесних відчуттів ритму... не може бути відтворений ритм музичний", — стверджував Жак-Далькроз [21, с. 198]. Головний його девіз — "Ти сам твір мистецтва, відкрий мистецтво в самому собі, у своєму тілі" [23, с. 193]. Завдяки використанню людського тіла як своєрідного музичного інструмента водночас розвивається ритмічне почуття, співацький голос і рухова координація, закладаються умови для формування інших компонентів музикальності.

У своїх пошуках педагог залишався передусім музикантом і на ритмопластичній основі намагався здійснювати власне музичне виховання. На відміну від звичайної гімнастики, підпорядкованої лише метру, в ритмічних вправах Жак-Далькроза усі рухи йшли від музики і мали розкривати її емоційний зміст. Тому музика була провідним системотворним елементом музичних занять.

Завдання вчителя — навчити дітей рухатися у характері музики, передаючи темпові, динамічні, метроритмічні особливості. Виразною передачею рухами характеру музики досягалось втілення образного змісту музичного твору. Заняття ритмікою мали сприяти засвоєнню головних музично-теоретичних понять, розвивати музичний слух і пам'ять, відчуття ритму, активізувати сприймання музики. У процесі роботи над рухами під музику формується художній смак дітей, розвиваються їхні творчі здібності, почуття прекрасного в мистецтві та дійсності, виховується увага, зосередженість, прагнення досягти мети, виробляється злагожденість дій усього колективу.

Крім ритміки і сольфеджіо, до занять старших дітей входили танець, хоровий спів і музична імпровізація на фортепіано. У такий спосіб була створена широка система музично-творчого виховання, яка отримала визнання ще до першої світової війни.

Музично-ритмічне виховання ґрунтувалося у Жак-Далькроза на імпровізації як методі музичного виховання. Він вважав, що часте використання однієї й тієї ж музики унеможливує спонтанні, індивідуальні вияви рухової активності, сприяє утворенню штампів рухових форм емоційного відгуку на знайому музику. Саме сприймання втрачає гостроту і напруженість слухової уваги.

Відзначимо особливу увагу Жак-Далькроза до індивідуальних виявів музикальності дитини. "Моя мета, — підкреслював він, — на основі слухового сприймання пробудити в ньому (учневі — О. Р.) засобами спеціальної гімнастики почуття його власного ритму, що виявляється в його фізичній природі" [21, с. 201]. На основі колективних занять Жак-Далькроз всіляко прагнув до виявлення своєрідності особистості кожної дитини і розвитку її музичності відповідно до психофізіологічних якостей.

На його думку, ритміка, як засіб виховання, складає перший (елементарний) рівень, на якому здійснюється масове музичне виховання дітей. Другий рівень ставить завдання підготовки до професійного навчання і ґрунтується на сольфеджіо та імпровізації на фортепіано. Навчання сольфеджіо спрямовувалося на розвиток слуху до абсолютного, оволодіння музичною грамотою, під якою розумілося вміння "бачити те, що чуєш, чути те, що бачиш". Жак-Далькроз розширив межі традиційного сольфеджіо використанням рухів [45, с. 60].

Як зазначалось, імпровізація у педагогічній системі Жак-Далькроза виконувала функцію головного методу досягнення музики. Ставилося завдання засвоїти метроритмічні, мелодико-гармонічні й поліфонічні елементи музики, і на цій основі розвивати навички вільного музикування, творчу фантазію. У такий спосіб у рамках однієї музично-педагогічної системи були поєднані завдання масового і професійного музичного виховання, освіти й навчання.

Наголосимо на глибоко гуманістичній спрямованості системи Жак-Далькроза, який прагнув виховати особистість через залучення до мистецтва, звеличити її духовне життя. Зазначимо, що попри всю прогресивність, гуманістичну спрямованість та принциповість новизни методична система Жак-Далькроза перевероту в музичній педагогіці не здійснила. По-перше, Європа на початку ХХ ст. була далекою від практичного втілення ідей швейцарського педагога і музиканта. У результаті ритміка втратила глибокий виховний сенс, дух радісного, звеличеного спілкування з мистецтвом, що стимулює моральне очищення і художнє потрясіння. По-друге, педагогічна практика дедалі більше виявляла певну однобокість і зрозумілу обмеженість музично-ритмічного виховання. Тому система Жак-Далькроза поступово ніби розчинилася в багатьох інших системах музичного виховання. Окремі її елементи трапляються у сучасних методиках навчання художній гімнастиці, використовуються в дошкільних закладах і загальноосвітніх школах тощо.

Ідеї Е. Жак-Далькроза щодо творчого розвитку особистості своєрідно розвинув видатний німецький композитор і педагог Карл Орф (1895-1982). Його педагогічна концепція і методична система стали наслідком тривалої

практичної роботи з дітьми. У працях К. Орфа відчутний, передусім, вплив ідей Е. Жак-Далькроза, Й. Песталоцці з його прагненням розвинути творче начало і самостійність мислення дітей; Й. Гердера, що вбачав у взаємозв'язку музики, слова і жесту новий шлях до художньої творчості; Б. Бартока, що підкреслював значення фольклору, народних ладів і ритмів у дитячому музичному вихованні.

Намагаючись проникнути у таємниці природної музикальності людини, К. Орф виходив з того, що кожен крок в осягненні духовного у мистецтві є водночас утвердженням його елементарної першооснови. Першоджерелом музики він вважав ритм, якому не можна навчити, але який можна вивільнити у людині як живу силу організму і всього біологічного життя.

На думку Орфа, музичне виховання не повинно обмежуватися розвитком слуху, ритму, слуханням музики, навчанням співу і гри на інструментах. Завдання музичного виховання — стимулювати і спрямовувати творчу фантазію, вміння імпровізувати, творити у процесі індивідуального і колективного музикування. У цій роботі слід опиратися на зв'язок музики з жестом, словом, танцем, пантомімою.

Результатом півстолітніх зусиль К. Орфа і його соратниці Г. Кеетман стала струнка концепція відродження і виховання природної музикальності людини, раціональні організаційні форми її реалізації, знайдені й удосконалені засоби втілення педагогічного задуму. Педагогічні принципи К. Орфа втілені у методичному посібнику під назвою "*Schulwerk*". (Назва походить від двох німецьких дієслів "*wirken*" і "*schulen*" — "діяти" і "навчати", тобто "навчати в дії"). Це п'ятитомне зібрання найпростіших партитур для дитячих інструментів, пісень для хорового виконання в інструментальному супроводі, вправ у вимові та декламації, ритмічних вправ, театралізованих сценок. Збірки побудовані на народних піснях, фольклорних текстах (приказках, загадках, лічилках, дражниках тощо). Партитури написані зовсім не для того, щоб діти їх розучували і демонстрували своє вміння. Це моделі, створені професійним композитором і призначені для стимулювання музичної творчості дітей. Це споріднює "Шульверк" з народним музикуванням, учасники якого також нерідко продовжують творити на основі вже складених у народних традиціях зразків. У посібнику даються також рекомендації щодо залучення дітей до музики, активної творчої діяльності, яка б принесла радість і задоволення.

Власна дитяча творчість, навіть найпростіша, власні дитячі знахідки, навіть найскромніші, власні дитячі думки, навіть найнаївніші, — ось що створює атмосферу радості, формує особистість, виховує людяність, стимулює розвиток творчих здібностей, — така одна з головних ідей музично-педагогічної концепції К. Орфа. З нею нерозривно пов'язана й інша ідея — закласти міцний фундамент музикальності, під яким розуміється музично-ритмічне відчуття і музичний слух, що дають змогу переживати і розуміти музику та вільно в ній орієнтуватися і творити [50, с. 28].

Кінцевою метою музичного виховання К. Орф вважав виховання особистості в душі гуманізму, вивільнення пригнічених цивілізацією її природ-

ніх сил, розвитку творчих здібностей. "Ким би не стала надалі дитина — музикантом чи лікарем, учнем чи робітником, — писав К. Орф у "Шульверку", — завдання педагога — виховати у ній творче начало, творче мислення. В індустріальному світі людина інстинктивно хоче творити і цьому слід допомогти. Проте прищеплені бажання і вміння творити виявлятимуться у будь-якій сфері майбутньої діяльності дитини" [50, с. 28].

Новаторство педагога особливо виявилось у продуманому використанні "елементарної музики". Який зміст вкладався ним у це поняття? Насамперед, слово "елементарний" означає: первісний, початковий, найпростіший, головний. Елементарна музика — це зовсім не примітивна музика, вона опирається на ті народні музичні й мовні джерела, які дали їй початок. "Елементарна музика — це не музика сама по собі: вона пов'язана з рухом, танцем і словом; їй потрібно самому створювати, в неї слід самому включатися не як слухачу, а як її учаснику", — писав К. Орф [50, с. 57]. Елементарна музика у найпростішій формі може передавати значущий зміст і ні в якому разі не є примітивним, другорядним мистецтвом. Справді, хіба можна назвати примітивними такі, скажімо, українські народні пісні, як "*Щеґрик*" або "*Дугарик*" з їх елементарними мелодіями?

Елементарна музика, елементарний інструментарій, елементарні словесні тексти стали для К. Орфа головними засобами виховання дітей. Він писав: "Елементарна музика, слово і рух, ігри і все, що пробуджує і розвиває духовні сили, створюють основу для розвитку особистості, основу, без якої ми прийдемо до душевного спустошення... Слід підкреслити, що елементарна музика у школі має бути не чимось додатковим, а основоположним. Йдеться не лише про власне музичне виховання, а й формування людської особистості: у навчальній роботі це виходить далеко за межі так званих уроків музики і співу. Фантазію і здатність до переживання слід розвивати у ранньому віці. Усе, що дитина переживає, усе, що у ній пробуджене і виховане, виявиться протягом усього її життя" [50, с. 63].

Педагог вважав, що для дійового музичного виховання надзвичайно важливо, щоб дитина з ранніх років могла припасти до живих джерел мистецтва, навчалася зі слова, ритму, руху творити музику. Тому він відмовився від використання на першому етапі композиторської музики і обрав шлях активізації музичної діяльності дітей через їх власне музикування, спонукаючи цим до імпровізації й створення власної музики.

К. Орф дійшов висновку, що якщо музикування проводити на класичних музичних інструментах, то оволодіння складною технікою гри на них вимагатиме значних зусиль, тривалих вправлянь, неодмінно відволікатиме увагу дітей від музики, імпровізації. Він віддав перевагу елементарним інструментам, якими діти могли порівняно легко оволодіти. До складу орфівського дитячого оркестру входять мелодичні ударні інструменти (металофони, ксилофони, гlockenшпілі), немелодичні ударні інструменти (дитячі литаври, барабани, тарілочки тощо), прості духові інструменти, близькі до народної сопілки (блокфлейти різного діапазону), смичкові інструменти для гри на "пустих" струнах [50, с. 31]. Відзначимо м'якість, чистоту і приємність зву-

чання орфівських інструментів, розроблених ним спільно з музикознавцем К. Заксом.

Вільна імпровізація стала відправним пунктом орфівського "уроку". Хоча найпростіші ритми й мелодії були доступним елементарним матеріалом, імпровізація вимагала виявлення фантазії, яку слід було пробудити. З огляду на це К. Орф слушно підкреслював, що ніщо не вимагає такої ретельної підготовки, як проведення творчих й імпровізаційних вправ, які аж ніяк не дають учителю права імпровізувати.

Творчим імпровізаціям дітей мала сприяти опора на рух і гру на елементарних музичних інструментах, на мову, музичну декламацію і спів. Особливу увагу композитор приділяв слову — елементу мови й поезії, його метричній структурі, мелодико-інтонаційній вимові і його звучанню (світло- або тьмяному, прозорому або насиченому тощо). У єдності слова, жесту і мелодії він вбачав першооснову музики [50, с. 24].

К. Орф вважав, що особистість не можна виховати на випадковому і довільному матеріалі. На його думку, найкращим матеріалом для виховання дітей є дитячі лічилки, дражнилки, приказки, скоромовки, заклички, колискові пісні, колядки, веснянки тощо. Народна словесна творчість завжди діє на дітей безпосередньо і безвідмовно, тому педагог був переконаний, що стародавня обрядова поезія і казка не можуть бути виключені зі світу дитинства. Важливо те, що світ простих форм поезії не потребує "композитора", щоб покласти його на музику. Він сам насичений внутрішнім звучанням, і діти мимоволі стають творцями такої найпростішої музики. Обрядові тексти викликають посилену роботу уяви, активізують музичне мислення учнів.

Народне мистецтво, пісню і танець К. Орф розглядав не лише як найкращі зразки для виконання і слухання, а й як музику для дитячого виконання й інсценізації. Тому він добирав для роботи такі твори, які б давали дітям змогу брати участь у їх відтворенні. У цьому контексті "*Шульверк*" є ніби маленькою антологією світового фольклору з переважанням вітчизняних зразків.

Вважаючи, що дитина у своєму розвитку сконцентровано проходить усі стадії, які раніше пережило людство, К. Орф дійшов думки, що музичне виховання слід здійснювати на початковому етапі на давній пентатонічній основі. Він розмістив пісенні зразки так, щоб вони вели від двозвучного наспіву до пентатоніки: "У мелодії вихідним пунктом стала для нас інтонація зозулі — низхідна терція, поспівка на двох ступенях, що поступово розширювалась і перетворювалась на звукоряд без півтонів, на мажорну пентатоніку. Мовною основою стали імена, лічилочки і найпростіші дитячі пісні. Це був світ, доступний усім дітям. Я не думав про виховання особливо обдарованих дітей, а мав на увазі виховання на ширшій основі, яка б дала змогу охопити й малообдарованих дітей" [50, с. 58].

Навчання нотній грамоті К. Орф не пов'язував з певним методом. Використовувалася водночас релятивна й абсолютна системи сольмізації й нотації. Наприклад, діти, наслідуючи спів зозулі, співали малу терцію ZO-BI, допомагаючи собі рухами руки. Потім вони знаходили цю інтонацію на музичних інструментах, бачили її запис на нотному стані. Так поступово

накопичувалися слухозорові враження. Що стосується виховання почуття ритму, то жива ритмізована мова допомагала без будь-якого відліку засвоювати метроритмічність музики і музичного запису [50, с. 43]. Ця робота починалась із пропескування ритму дитячих віршів, імен і засвоєння у такий спосіб певних ритмічних блоків, що використовувались потім у різних остинатних супроводах до декламації, співу самих дітей. Їм пропонувалося продовжити ритмічну побудову, виконану вчителем, "підхопити" перші або заключні такти почутої ритмічної побудови і придумати свою. Таким способом у дітей пробуджується відчуття форми, урівноваженості ритмічних структур, що утворюються.

Елементарне музикування, як правило, пов'язувалося зі сценічною грою. Тому курс початкового музичного навчання завершувався постановкою своєрідного спектаклю. Ритмізована мова, діалоги-речитативи, музично-сценічна гра, сцени з казок — усе це ставало засобом активного виховання, протилежного пасивному сприйманню музики. З розвитком дітей музичні композиції дедалі більше відходять від елементарного музикування і приводять до цінностей великого мистецтва.

Отже, музично-виховна система К. Орфа закладає хороші передумови для участі дітей у різноманітній музичній діяльності, оскільки ґрунтується не лише на інструментальному, а й ритмопластичному, танцювальному, співацькому музикуванні. Вона акумулює передові гуманістичні ідеї гармонійного розвитку особистості, пробудження її творчого потенціалу. Орієнтація на природні сили особистості, на елементарне музикування, на фольклор як першооснову музичної культури визначають прогресивність і плодотворність педагогічних пошуків К. Орфа.

Ідеями гуманізму і всебічного розвитку людини пронизана також музично-виховна концепція видатного угорського композитора, фольклориста, педагога і просвітителя Золтана Кодая (1882-1967). Він вважав, що кожну людину слід підвести до сфери високих цінностей, до істинного, красивого і доброго. "Музика — могутнє джерело душевного збагачення. Наша справа — відкрити його усім людям", — підкреслював педагог [20, с. 246].

Питання музичного виховання З. Кодая розглядав у контексті гармонійного виховання людини, в рамках універсальної культури, що складається, на його думку, з традиції, смаку, духовної цільності [28, с. 14]. Кінцева мета, до якої має спрямовуватися музичне виховання, — "разом з учнем проникати у душу музики, прагнути таким чином, щоб і музика проникла в душу учня" [28, с. 16]. Він писав: "Слід підходити до музики не з абстрагованого, раціонального боку. Дитині слід дати змогу побачити в ній не систему алгебричних знаків, не тайнопис байдужої для нього мови. Необхідно розчищувати дорогу для безпосереднього почуттєвого сприймання. Якщо у найвразливішому віці між шостим і шістнадцятим роком цілющий струмінь великої музики жодного разу не пронизував дитину, то пізніше він уже не захопить її" [20, с. 247].

Вихідним пунктом у педагогічній діяльності З. Кодая стало переконання в тому, що відкриті ним і Б. Бартоком скарби старовинної селянської народної пісні повинні стати надбанням усього народу. З його ініціативи у

загальноосвітніх школах спів вводиться як обов'язковий предмет, створюються школи з поглибленим вивченням музики. Музично-педагогічні погляди Кодая, реалізуючись на практиці, поступово призвели до створення своєрідної методичної системи, нині широковідомої за межами Угорщини. Ця система охоплює дитячі садки, школи, педагогічні училища і вищі навчальні заклади, що забезпечує наступність у роботі. Розглянемо головні положення цієї системи.

Вихідною позицією педагогічної концепції З. Кодая стало переконання у тому, що основою музичної культури нації, а отже, музичного виховання, має стати народна музика. Виховання лише тоді буде ґрунтовним, коли воно проростатиме з рідної національної культури. Тому головну увагу в музичному вихованні він приділяє ознайомленню зі скарбами народної пісні. Народну пісню педагог розглядав як рідну музичну мову дитини, якою, як і рідною словесною мовою, слід оволодіти найраніше [20, с. 50].

Природньо, що головним видом музичних занять у школі став хоровий спів, якому З. Кодай надавав визначального й універсального значення. По-перше, хоровий спів мав забезпечити виховання музичного слуху, музичної сприйнятливості, музичних уявлень у процесі музичної діяльності; по-друге, людський голос, цей найдоступніший і найкращий "інструмент", мав включити усіх учнів до активного музичного життя [28, с. 58]. Педагог вважав, що до істинної музичної культури можна прийти лише шляхом активних занять музикою. Практика музикування може стати основою музичного виховання і здатна привести до справжнього переживання й розуміння музики. Тільки спів може розвинути ладовий слух, що є фундаментом музикальності. Саме тому Кодай вважав недоцільним використання на початковому етапі навчання інструментальної музики. Вона вводиться ним лише у 3-4-му класі загальноосвітньої школи, тоді ж учні знайомляться з піснями інших народів.

Щоб забезпечити успішне оволодіння народними піснями і навичками хорового співу, З. Кодай головними завданнями навчання школярів музичної грамоти поставив виховання вміння співати по нотах і по слуху записувати мелодію. Він вважав, що прилучення до музичної культури "неможливе доти, поки ми не почнемо читати ноти так, як доросла людина читає книги, беззвучно, але з повним уявленням звучання" [28, с. 38]. Щоб полегшити і прискорити процес розвитку слуху і техніки читання нот, педагог на всіх ступенях навчання рекомендував метод відносної (ладової) сольмізації. Спів пісень поєднувався із рівномірною ходою, плесканням, тактуванням метру, ритмічним супроводом тощо.

Таким чином, для педагогічної концепції З. Кодая характерні орієнтація на масове музичне виховання, розвиток співацько-хорових традицій європейської музичної педагогіки, прагнення до розширення музичної грамотності дітей, опора на національну інтонаційно-ладову і метроритмічну основи.

Визнаючи великі досягнення угорських педагогів у царині хорової культури, вкажемо на деяку обмеженість музично-виховної системи З. Кодая. Це особливо важливо з огляду на те, що в дискусіях про шляхи розбудови

системи музичного виховання в Україні висловлювалися думки щодо повного використання ідей угорського педагога у наших шкільних програмах.

Передусім замислилось над такими питаннями: "Чи забезпечує сам по собі, навіть найвищий, рівень хорової культури повноцінний музичний розвиток особистості? Чи не звужуються при цьому можливості розвитку в дітей різноманітних здібностей? Чи варто обмежуватися у вихованні дітей лише хоромою музикою?" Пошук відповідей на ці питання має виключне значення для з'ясування труднощів, пов'язаних з реалізацією педагогічних ідей З. Кодая.

Без сумніву, колективне співацьке музикування може сприяти вихованню музичної культури дітей. Проте музична культура особистості — це значно ширше явище, ніж її хорова культура, до яких би високих духовних сфер не підіймалася виконувана хорова музика. Тому однаковою мірою неприпустима як недооцінка, так і абсолютизація хорового співу.

Кожен вид музичної діяльності у загальній системі музичного виховання і розвитку має свої переваги у формуванні певних здібностей. Визначаючи виняткову роль народних пісень у вихованні дітей, навряд чи можна ними обмежитись навіть у дошкільному віці. Адже виховання учнів неможливе поза залученням їх до соціальних почуттів, виражених у музиці сучасних композиторів. А при недооцінці в музичному вихованні інструментальної музики значно обмежується й сфера впливу самої музики. Водночас твори інструментальних жанрів здатні суттєво збагатити світ музично-естетичних переживань дитини з наймолодшого віку.

За свідченням професорів Вищої музичної школи Угорщини Д. Гуяша, Л. Добсаї і Ф. Радоша, опора лише на народні пісні на практиці не забезпечує досягнення проголошеної мети музичного виховання. Причину цього вони вбачають і в окремих концептуальних підходах, реалізація яких затруднена в масовій школі, і в недостатній підготовці вчителів музики.

Зокрема, Ф. Радош підкреслює, що технічні прийоми "методу" Кодая (насамперед релятивна сольмізація) не можуть замінити переживання музики; вони не тотожні з тим переживанням, яке мають відчувати діти, щоб стати сприйнятливими до музики. Незважаючи на те, що народна пісня стала основою виховної роботи, вона не виявляє дійового естетичного впливу на учнів, не посідає належного місця в їх житті, не належить до улюблених ними жанрів [28, с. 143]. Д. Гуяш зазначає, що помилки у навчанні співу слід шукати в тому, що музика не стає предметом любові для учнів ні тоді, коли вони її виконують, ні тоді, коли слухають. Народні пісні стали навчальним матеріалом, і в цьому вбачається небезпека: сотні пісень у ході нескінченних повторень перетворюються на мертві вправи. Вимагаючи від учнів сольмізації народної пісні, ми певним чином прирікаємо їх до пасивності, бо вони не виражають образного змісту пісні. На жаль, багато вчителів вбачають у народній пісні швидше метод, аніж музику [28, с. 156].

Стурбованість угорських педагогів зрозуміла: акцент на народну пісню буде доцільним лише тоді, коли спілкування з нею викликати в учня глибоке переживання. Шлях до музичної культури відкриває не музикування саме по собі, а естетична насолода, що має його супроводжувати.

Учителі, які поверхнево ознайомлені з методичною системою Кодая, часто неправомірно ототожнюють її з методом релятивної сольмізації. Нагадаємо, що прийоми розвитку музичного слуху на ладовій основі були відомі давно, а на теренах України — з часів Київської Русі. Англійський педагог Д. Кьорвен у XIX ст. ввів сольмізаційні назви ступеней і ручні знаки, які майже без змін дійшли до нас. Вдало використана релятивна сольмізація у методичній системі К. Орфа. Значний досвід виховання музичного слуху на ладовій основі накопичений українськими педагогами.

Учителі, які використовують метод релятивної сольмізації, мають досить серйозні проблеми, якими не слід нехтувати. У зв'язку з цим Л. Добсаї підкреслює, що при частих повтореннях у процесі слухового тренування сольмізаційних складів (коли сольфеджіо абсолютизується), які відповідають ладовим функціям звуків, діти поступово втрачають безпосередність переживання виразності внутрішньоладових зв'язків і взагалі "їх живе сприймання музики ніби тьмяне". Л. Добсаї вказує на єдиний спосіб уникнення цієї небезпеки — постійно орієнтуватися на кінцеву мету виховання, проникатися нею і не випускати з уваги, якими б складними й мінливими не були ситуації педагогічної роботи [28, с. 47].

Л. Баренбойм справедливо говорить про помилковість позиції З. Кодая щодо вимоги обов'язкового досконалого володіння усіх дітей нотним письмом. Чи можна вважати таке вміння головним? Чи не відволікає воно від найважливіших завдань музичного виховання? Чи забезпечує оволодіння нотною грамотою розуміння смислу музики? Відповідь на ці питання дає життя: прагнення до обов'язкового уміння читати й записувати музику нерідко витісняє на другий план головне завдання загального музичного виховання — навчити розуміти, переживати і любити музику.

Проведений аналіз дає підстави для висновку, що реалізація ідей З. Кодая пов'язана з багатьма проблемами, а гарантованого успіху не дає. Незважаючи на сприятливі умови для музичного виховання у загальноосвітніх школах Угорщини, результати навчальної роботи не влаштовують педагогів. Тому слід уважно підійти до вивчення питань використання методики З. Кодая у школах України.

Отже, при розгляді педагогічних ідей Е. Жак-Далькроза, К. Орфа і З. Кодая виявлено як спільність їх підходів до питань музичного виховання, так і відмінність у виборі шляхів і засобів навчання. І це зрозуміло: вони формувалися у різний історичний час, за певних соціальних умов і освітніх потреб конкретної країни.

Спільним для названих музикантів-педагогів є прагнення засобами музики вплинути на духовний світ дитини, сприяти гармонійному розвитку особистості, вихованню емоційної чутливості та музичних здібностей, засвоєнню музики як специфічної мови людського спілкування. Творці систем музичного навчання були переконані, що виховання музичності неможливе поза музичним сприйняттям, що навчання гри та співу по нотах має передувати досвід живого спілкування з музикою. Авторів новаторських систем об'єднує і те, що всі вони були відомими музикантами XX століття і авторитетом своєї творчості підтримували репутацію створених ними

концепцій музичного виховання. Відмінність підходів у музичному вихованні полягає у виборі різних провідних видів музичної діяльності. У Е. Жак-Далькроза — це *ритмічний рух*, у З. Кодая — *хоровий спів*, у К. Орфа — *елементарне музикування* на простих музичних інструментах.

Шляхи і засоби виховання, обрані видатними педагогами-музикантами, відображають їх власні переконання, розвиток педагогіки і мистецтвознавства, особливості функціонування музичного мистецтва у суспільстві, народні традиції, практику музично-виховної роботи. Власне цим і пояснюється така відмінність у підходах до змісту й методики навчально-виховної роботи.

Зрозуміло, що жодна з розглянутих методик не може бути використана у наших школах як цілісна система. Українська музична педагогіка має свої принципові засади, опирається передусім на досягнення національної культури, усталені виховні традиції, досвід музикування, навчальні можливості тощо. Проте ґрунтовне знання методичних систем Жак-Далькроза, Орфа і Кодая необхідне, бо в кожній з них творчий учитель зможе знайти багато практичних методів і прийомів навчання учнів.

Зокрема, значну цінність становлять методичні знахідки Е. Жак-Далькроза, які доцільно використовувати і розвивати. Якщо розглянути ідеї Жак-Далькроза через призму української музичної етнопедагогіки, можна виявити їх близькість до народних традицій музичного виховання. Йдеться про дитячі ігрові пісні, основою яких є рухи під музику, інсценізація, елементи хореографії (наприклад, "*Дуби-гиби*", "*Два півники*", "*Поголяночка*", "*Зробим коло*", "*Ige, ige gig, gig*", "*Біла квочка*" тощо).

Помітна близькість педагогічних ідей Жак-Далькроза й відомого діяча української музичної культури і педагога В. Верховинця. У збірці "Весняночка", куди увійшли ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, В. Верховинець обґрунтував значення музичної гри для естетичного впливу на вихованців, розвитку творчого начала, музичних здібностей, наголосив на благотворній дії музики й слова, танцю і ритмічних рухів. У добірці дитячих ігрових пісень з урахуванням їх ладотональних, мелодійних і ритмічних особливостей, поєднанні ігор реалістично-побутового плану, хороводів і танцювальних композицій відчутна певна система педагогічних поглядів В. Верховинця, що суттєво розвиває концепцію Жак-Далькроза.

Спостерігається певний зв'язок між педагогічними ідеями Жак-Далькроза і С. Людкевича щодо музично-ритмічного виховання дітей. С. Людкевич розробив методичну систему розвитку музичного слуху, що передбачала використання у комплексі моторики, метроритмічні та звуковисотні вправи.

Викладене вище дає підставу стверджувати, що використання ідей і методичних знахідок швейцарського педагога, з огляду на їх близькість до традицій української музичної етнопедагогіки й досягнень педагогічної думки, може бути плідним і перспективним.

Близькою вчителям музики України є й методична система З. Кодая. Угорський педагог поклав у її основу ідеї, які до нього пропагував М. Леонтович (1877-1921), ушляхетнений майстер хорових мініатюр, неперевершений інтерпретатор української народної пісні й талановитий вчитель. Педаго-

гічні ідеї композитора-педагога викладені у посібнику "Практичний курс навчання співу у середніх школах України", написання якого завершено у 1920 р. Музичне виховання у масових школах М. Леонтович пов'язував з піснею як найправдивішим за своєю етичною і художньою суттю життєвим явищем. Він послідовно дотримувався принципу визначальної ролі фольклору в музичному навчанні дітей, пропонував починати з безотного співу на основі народних мелодій, які вважав незамінними в оволодінні нотною грамотою. Однак невдовзі М. Леонтович трагічно загинув, і його педагогічна спадщина, схована в архівах, близько 70 років була майже невідомою педагогічній громадськості й не могла виявити належного впливу на розвиток української музичної педагогіки.

Видана лише у 1989 р., книга М. Леонтовича свідчить про те, що у 20-х роках ХХ ст. в Україні склалась своєрідна музично-педагогічна школа, яка відіграла помітну роль у вихованні дітей. Однак зі смертю сучасників і однодумців М. Леонтовича, відомих композиторів-педагогів Я. Степового і К. Стеценка, багатий творчий і теоретичний матеріал виявився, по суті, забутий. Педагогічні ідеї Леонтовича, Стеценка і Степового, на жаль, не знайшли у той час вдумливих і творчих послідовників.

Відродження інтересу до української духовної культури, народної пісні, пошуки нових шляхів музичного виховання спонукають до ґрунтовного вивчення методичної системи З. Кодая, можливостей використання його підходів, методів і прийомів у загальноосвітніх школах України.

Має перспективу в Україні й педагогічна концепція К. Орфа, яка за своєю суттю теж збігається з ідеями вітчизняних музикантів-педагогів Б. Асаф'єва і Б. Яворського. Дістали практичне поширення й окремі методичні знахідки Орфа: суміщення відносної й абсолютної сольмізацій, розвиток творчої фантазії й навичок імпровізації за моделлю, використання дитячої словесної творчості як матеріалу для елементарного музикування, простих музичних інструментів тощо.

Принципово новий напрям у музичній педагогіці ХХ ст. відкрила музично-виховна концепція видатного композитора і педагога сучасності Д. Кабалевського (1904-1987). Вона увібрала досягнення вітчизняної й світової педагогіки і спрямована на формування у дітей цілісного естетичного ставлення до явищ музичної культури. Головний його девіз: "Навчання музики — засіб, виховання музикою — мета".

Зупинимось на найістотніших аспектах концепції Д. Кабалевського. Мета музичного виховання, на його думку — формування музичної культури як невід'ємної частини духовної культури особистості. Але що розуміється під музичною культурою взагалі? Яке місце посідає у ній музична культура особистості? Розглянемо це питання докладніше.

У музичній естетиці під музичною культурою суспільства слід розуміти єдність музики та її соціального функціонування. Це складна система, що об'єднує музичні цінності (твори і їх виконавські інтерпретації), усі види діяльності щодо їх створення, збереження, відтворення, поширення, сприймання і використання; суб'єктів такого виду діяльності з їх знаннями, умін-

нями і навичками; відповідні заклади з їх матеріальною базою, що забезпечують цю діяльність [40, с. 62].

Музична культура особистості характеризується тим, якою мірою вона здатна засвоювати музичні цінності. На думку Д. Кабалецького, музичну культуру особистості визначають любов до музики і розуміння її в усьому багатстві форм і жанрів; особливе "відчуття музики", що спонукає сприймати її емоційно, відрізняючи хорошу музику від поганої; уміння чути музику як змістовне мистецтво, що несе в собі почуття і думки людини, життєві образи й асоціації, здатність відчувати внутрішній зв'язок між характером музики і характером виконання тощо [16, с. 5-35]. Отже, під музичною культурою особистості розуміють її індивідуальний соціально-художній досвід у сфері музичного мистецтва, зміст естетичного, ціннісного, особистісного ставлення до музики.

На відміну від Е. Жак-Далькроза, К. Орфа і З. Кодая, Д. Кабалецький вважав, що в основі музичного виховання лежить активне сприймання музики. "Лише тоді музика може виконати свою естетичну, пізнавальну і виховну роль, коли діти навчаться по-справжньому чути її й роздумувати про неї, — підкреслював педагог. — Справжнє, відчуте і продумане сприймання музики — основа усіх форм прилучення до музики, тому що при цьому активізується внутрішній духовний світ учнів, їх почуття і думки. Поза сприйманням музика як мистецтво взагалі не існує" [16, с. 28].

Учні мають учитися сприймати музику в будь-якій формі спілкування з нею, під час співу, гри на музичних інструментах, у процесі власне слухання тощо.

Д. Кабалецький підкреслював важливість хорового співу для формування музичної культури школярів. Увесь процес навчання співу має сприяти активному, зацікавленому і творчому ставленню учнів до музики. Поступове набуття виконавської майстерності й збагачення загальної музичної культури дітей стають передумовами їх прагнення до досягнення, навіть при масовому музичному вихованні, рівня справжнього мистецтва. "Кожен клас — хор! — ось ідеал, до якого має спрямовуватися це прагнення", — писав педагог [16, с. 29].

При цьому для дітей не повинно існувати жодних правил і вправ, відокремлених від живої музики, що вимагають заучування і багаторазових повторень. Протягом усієї роботи має панувати захоплююче мистецтво [16, с. 27].

Досягненню мети музичного виховання підпорядковане й вивчення музичної грамоти, яку Д. Кабалецький розумів значно ширше — як музичну грамотність, тобто здатність сприймати музику як живе й образне мистецтво, народжене життям і нерозривно пов'язане з ним [16, с. 4]. Засвоєння нотної грамоти не є самоціллю і повністю підпорядковане виховним завданням.

Розглянуті концептуальні підходи до музичного виховання визначили методичну новизну створеної під керівництвом Д. Кабалецького шкільної програми з музики. Її особливістю є, насамперед, тематична побудова, що

дало змогу об'єднати усі види музичної діяльності дітей (спів, вивчення музичної грамоти, гра на музичних інструментах, імпровізація, ритмічні рухи під музику, власне слухання тощо) на одному уроці. Цілісність уроку досягається за рахунок єдності усіх складових елементів, оскільки в основу його побудови покладені не різні види діяльності, а різні грані музики як єдиного цілого. Це дає змогу вносити в урок будь-які контрасти, необхідні для підтримання уваги учнів, створення творчої атмосфери. Формування музичної культури — основа уроку, його зміст, який може мати різне художньо-педагогічне втілення, адже нескінченно різноманітним є музичне мистецтво і життя, яке воно відображає.

Запропонований принцип тематизму, як і вся музично-педагогічна концепція, проростає з музики і на музику опирається, природно пов'язує музику як мистецтво з музикою як шкільним предметом. Теми програми мають музично-естетичний, а не тільки навчально-музичний характер і відкривають реальну можливість досягнення цілісності та єдності навчального процесу не лише в межах одного уроку, а й протягом чверті, півріччя, навчального року і всього навчального курсу. Ці теми — своєрідні етапи розвитку музичного сприймання школярів. Зміст і логіка тематизму визначаються особливостями розвитку художнього мислення дітей, накопиченням практичного досвіду, можливостями усвідомлення зв'язків музики з життям. Вокально-хоровими, музично-ритмічними та іншими практичними навичками учні оволодівають у тісному зв'язку із засвоєнням конкретної теми. Таким чином, принцип тематизму виступає важливим вихідним положенням, на якому вибудовується шкільна програма.

Наступною особливістю програми є її орієнтація на попередній життєвий і музичний досвід учнів, який, поступово збагачуючись, дає змогу накопичувати, розвивати і закріплювати набуті музичні враження. Відправними точками виступають *пісня, танець і марш* — головні типи (жанри) музики, найбільш поширені, прості й доступні дітям. Як основа усієї музики взагалі, пісня, танець і марш дають змогу об'єднати велике музичне мистецтво з музичними заняттями у школі, зробити процес навчання емоційно привабливим і захоплюючим. Вони стають надійними мітками, якими учні не споглядали і теоретично, а безпосередньо, через власне сприймання і виконання, можуть увійти до будь-якої царини музичного мистецтва.

Ідеї Д. Кабалецького відкрили реальний шлях до вирішення таких основоположних проблем музичної педагогіки, як виховання інтересу до музики, захоплення нею; визначення основи музичного виховання, його мети і завдань; досягнення цілісності уроку музики всупереч традиційному дробленню його на малопов'язані між собою частини (спів, музична грамота, слухання музики тощо); подолання суперечностей між змістом і структурою навчання, розриву між декларацією високих ідей та конкретним змістом програми тощо. Вони покладені в основу методичної системи, здатної практично забезпечити розкриття загальнолюдських цінностей у музиці й на цій основі сформувати духовну сферу особистості. А це якісно

новий етап розробки проблем музично-творчого розвитку дітей. У науковому вирішенні цих проблем полягає основа тієї наступності, що пов'язує програму Д. Кабалецького з пошуками Б. Асаф'єва, П. Блонського, Н. Брюсової, Н. Гродзенської, С. Шацького і В. Шацької, Б. Яворського, накопиченим передовим педагогічним досвідом.

Як цілісна система, музично-педагогічна концепція Д. Кабалецького веде:

- від вузької мети (музичного розвитку — в старих програмах) — до мети у широкому культурному контексті: формування духовної культури;
- від музики як засобу навчання — до музики як джерела і предмета духовного спілкування;
- від викладання музики як шкільного предмета (науки) до викладання музики як мистецтва, як частини духовної культури людства;
- від змісту предмета "Музика" як суми знань, умінь і навичок — до змісту як живого художньо-педагогічного процесу, як художньо-педагогічного спілкування;
- від ототожнення процесу сприймання музики лише з одним видом діяльності (слухання) — до сприймання як основи музичного виховання;
- від вузькосоціальних завдань, пов'язаних з формуванням навичок слухання музики, співу по нотах, хорових навичок — до завдань цілісно-особистісного розвитку людини;
- від загальнодидактичних принципів, формально перенесених на урок музики — до принципів педагогіки мистецтва, зумовлених інтонаційно-образною природою музики;
- від програми, в основі якої лежить репертуарний принцип — до програми, що проростає з музики і на музику опирається, органічно поєднує різноманітний матеріал і види діяльності;
- від стихійного накопичення музично-слухового досвіду — до цілеспрямованого формування цього досвіду як прообразу художньої культури [12, с. 16].

Називаючи програму Д. Кабалецького новаторською, підкреслимо, що не всі її положення є новими. Зокрема, висунута Д. Кабалецьким ідея першоснови трьох сфер музики значно раніше знайшла своєрідне відображення у поглядах С. Людкевича, який виділяв пісню, танець і марш як фундамент складних форм вокальної та інструментальної музики. Однак саме Д. Кабалецькому належить заслуга у педагогічному осмисленні й методичному втіленні цієї ідеї, що покладена в основу його концепції.

Не новим є й тематичний принцип побудови навчальної програми — він уже багато століть використовується у програмах з математики, фізики, історії, зустрічався і в деяких програмах з музики. Проте новаторство Д. Кабалецького виявилось у тому, що він відкрив такий зміст і логіку тематизму, який виходить з музики і особливостей її засвоєння й оволодін-

ня дітьми, зробив високе музичне мистецтво доступним і зрозумілим школярам. Музикант-педагог опирався на досвід вітчизняної школи, теоретичні розробки, виділяючи, насамперед, праці Б. Асаф'єва, В. Шацької, Н. Гродзенської. Однак, взята у цілому, програма вказує на принципово нові напрями у музичній педагогіці.

Порівняння методичних компонент системи Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая і Д. Кабалецького показує, як розвивалася музично-педагогічна думка у ХХ ст. (див. табл. 1). У кожній системі є своєрідні нові риси, і водночас жодна з них не є абсолютно оригінальною. Очевидно, що специфічність будь-якої розглянутої системи полягає не в принциповій новизні складових елементів, а в їх специфічному поєднанні. Саме синтетичний характер кожної із систем, що ґрунтується на своєрідному поєднанні дидактично цінних елементів, визначає оригінальність того чи іншого шляху музичного виховання.

У цьому плані методична система Д. Кабалецького виступає вінцем музичної педагогіки ХХ ст., оскільки увібрала ідеї його попередників і ґрунтується на міцному методологічному фундаменті сучасних наук: музикознавства, педагогіки, психології, соціології тощо.

Прогресивність і ефективність педагогічної концепції Д. Кабалецького визначили її провідну роль у вдосконаленні системи музичного виховання в загальноосвітніх школах України. Життєвість і перспективність створених на її основі програм полягає у тому, що вони відповідають розбудовчим процесам у школі, дають змогу подолати стереотипи застарілого педагогічного мислення, повною мірою використати передовий педагогічний досвід, урахувати регіональні традиції, забезпечити формування музичної культури школярів на основі української національної культури.

ко й охоче включаються на уроці, триває успішно лише 3-5 хвилин, після чого настає втоменість, слабне увага. Водночас діти у цьому віці здатні тривалий час брати участь в ігровій діяльності, особливо ролевій, що має мету, завдання, певні правила. Від такої гри легко перейти до гри дидактичної, яка на уроках у 1-му класі має посісти чільне місце.

Відомий грузинський педагог Ш. Амонашвілі у зв'язку з цим зазначав, що "якщо ми забудемо про те, що діти не можуть розлучитися зі своєю потребою гратися, то зробимо нашу методику не добрим путівником їх у світі пізнання, а бездушною мачухою... Почуття вільного вибору, як мені здається, складає психологічну основу гри. Однак це не означає, що, користуючись правом вибирати, дитина віддає перевагу тільки таким формам активності, які не будуть пов'язані з труднощами. Вибираючи гру, дитина тим самим приймає і пов'язані з нею труднощі, стає цілеспрямованою, вольовою, зосередженою у їх подоланні, що робить гру емоційно забарвленою і вмотивованою. Що поганого, коли процес навчання дитина буде переживати так само, як вона переживає гру? Тоді ми будемо говорити не про ігрове навчання, а про навчання, що ґрунтується на позиціях самих дітей, на переживанні дітьми у цьому процесі почуття вільного вибору. Адже радіє дитина грі! Вона має радіти і навчанню! А таку радість повинні приписати їй ми — педагоги, вихователі, вчителі" [2, с. 202-203]

Нерідко вважається, що у дитини спочатку розвивається конкретне мислення, а вже потім — абстрактне. Така позиція надто прямолінійна, оскільки означена послідовність розвитку конкретного й абстрактного в мисленні дитини досить умовна. Дитина спостерігає, порівнює, виділяє істотні ознаки, аналізує, узагальнює, щось відкриває для себе, тобто, в її свідомості відбувається значна робота по осмисленню того, що відбувається навколо неї. Тому не слід недооцінювати здібностей дітей до абстрактного мислення. Адже навіть дошкільники нерідко вражають досконалістю й логічністю своїх суджень стосовно того, що їх зацікавило. Згадаймо численні приклади блискучого логічного мислення дітей, зібрані в книзі К. Чуковського "Від двох до п'яти".

Підкреслимо, що в межах означених можливостей першокласників спостерігаються значні індивідуальні відмінності, пов'язані з фізіологічними особливостями, станом здоров'я, умовами життя і діяльності, культурним рівнем сім'ї тощо. Відтак і готовність дитини до навчання в школі може бути різною.

Навчання першокласників має бути цікавим і радісним. Діти приходять до школи з різною музичною підготовкою і різними музичними задатками. Але у всіх дітей є деякий досвід слухання інструментальної музики, співу пісень, бачення і виконання танців, крокування під музику тощо. Їм розповідають і читають однакові казки, книжки, вони переглядають одні й ті ж телепередачі для дітей, кінофільми і мультфільми, стикаються з різноманітними подібними життєвими ситуаціями. Тому запас художніх і життєвих вражень дітей хоча й відрізняється кількісно, але в якісному плані він при-

близно однаковий у всіх. Так складається життєвий досвід дитини, близький життєвому досвіду інших дітей. Це дозволило Д. Кабалевському зробити висновок про те, що в умовах загальноосвітньої школи в музично-виховній роботі слід виходити не із здібностей дітей і їх підготовки, а з їхнього життєвого досвіду [16, с. 7].

Спостерігаються значні відмінності в музичному розвитку дітей залежно від їх індивідуальних особливостей. Одні з них "музичні" за всіма показниками, інші відрізняються своєрідним поєднанням окремих музичних здібностей. Так, здатність сприймати і переживати музику може поєднуватися з посередніми голосовими даними, добрий розвиток музичного слуху не завжди супроводжується схильністю до творчості. Одні діти можуть слухати музику не відволікаючись, інші навіть не уявляють, що це таке — спеціально слухати музику; деякі діти можуть чисто і виразно виконувати знайомі пісні, мають елементарні уявлення про музику, інші байдужі до неї, оскільки жили у несприятливих для цього умовах. Зрозуміло, що внаслідок цього можливості музичного розвитку дітей на уроках музики різні¹.

Водночас можна виокремити й загальні риси музичного розвитку, властиві першокласникам:

1. Діти мають певний досвід спілкування з музикою, різноманітнішою стає музична діяльність. Виконання пісень і танців, утілення музично-ігрових образів у русі набуває виразності, що свідчить про змозгу учнів передавати своє ставлення до музики. У них з'являються улюблені пісні, танці, ігри, вони здатні навіть мотивувати свої музичні вподобання, оцінювати твори, виявляти художні інтереси. У дітей помітними стають вияви музичних здібностей, особливо в царині мелодійного слуху. Учні можуть впізнати знайому пісню, визначити не тільки характер музики, але й її настрій. У них поступово налагоджується вокально-слухова координація, диференціюються слухові відчуття — більшість дітей здатна розрізнити високі й низькі звуки в інтервалах квінти, кварта, терції.

2. У сфері сприймання музики можливості дітей досить широкі: їм доступні такі основні жанри, як пісня, танець і марш, близька музика зображального характеру. Через незначний обсяг довільної уваги першокласників, твори повинні бути невеликими за обсягом, з яскравим музичним образом.

3. У сфері співу можливості дітей залежать від попередньої музичної підготовки: їх співацький діапазон може складатися від кількох звуків до октави і більше. Водночас у всіх дітей голосовий апарат ще не сформувався, дуже тендітний, змикання складок крайове. Це вимагає обережного й послідовного розвитку діапазону голосу, обмеження сили звучання.

¹ Музичний розвиток розуміється як перехід від вияву простих, нижчих форм естетичних ставлень і здібностей до складніших і вищих. Поява нових якостей у цих ставленнях і здібностях свідчить про те, що музичний розвиток відбувається.

4. У сфері творчості можливості першокласників такі: вони легко відгукуються на різні творчі завдання, можуть імпровізувати на заданий образ, створювати ритмічні й мелодичні імпровізації на дитячих музичних інструментах, інсценізувати знайому пісню або інструментальну п'єсу зображального характеру.

Від якості музичних занять у 1-му класі значною мірою залежить музичний розвиток молодших школярів у наступних класах. При цьому вчитель має прагнути не до вирівнювання учнів у їх музичному вихованні, оскільки це неодмінно приведе до гальмування розвитку частини дітей. Приділяючи особливу увагу тим дітям, які менш обдаровані музично, він повинен всіляко сприяти розвитку дітей обдарованих, ставити перед ними індивідуальні завдання. Вимогливість до учнів відповідно до їх здібностей є однією з умов підтримки одних, і попередження від "зіркової хвороби" — інших, музично обдарованих дітей.

Слід враховувати, що молодший шкільний вік багатий на приховані можливості розвитку, які важливо своєчасно помітити і підтримати. Однак-во недопустимо вважати першокласників менш розвиненими, ніж вони є насправді, як і перебільшувати їхні можливості. Вдумливе ставлення до вікових особливостей, фізичного і психічного розвитку дітей дасть учителям можливість цілеспрямовано, без шкоди для вихованців здійснювати їхнє музичне навчання і виховання.

◆ Розвиток музичних здібностей

Розвиток музикальності є неодмінною умовою формування музичної культури дітей. Під музикальністю розуміється сукупність здібностей, необхідних для успішної музичної діяльності. Основна ознака музикальності — переживання музики як вираження певного змісту. Музичне переживання за своєю суттю є емоційним переживанням, оскільки позаемоційним шляхом зміст музики досягнути не можна [43, с. 53]. Музикальність особливо виявляється в активній самостійній діяльності людини.

Відомий психолог Б.М.Теплов виділив три основні музичні здібності (див. табл. 2), які складають структуру музикальності [43, с. 210-211].

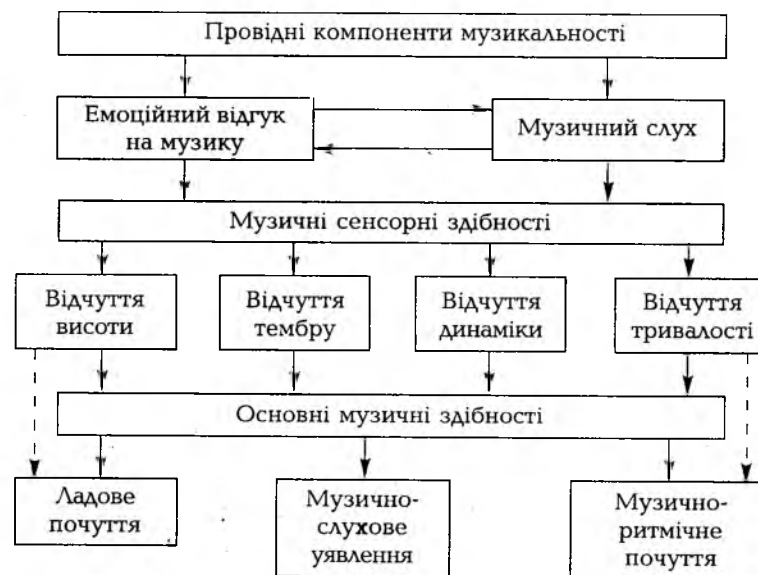
По-перше, це **ладове почуття**, тобто здатність емоційно розрізняти ладові функції звуків мелодії, відчувати емоційну виразність звуковисотного руху. Ладове почуття безпосередньо виявляється у сприйманні мелодії, її упізнаванні, у чутливості до точності інтонації. Його характерним виявом у дитячому віці є підвищений інтерес до слухання музики. Ладове почуття є емоційним (або перцептивним) компонентом музичного слуху.

По-друге, це здатність до **слухового уявлення**, тобто здатність вільно оперувати слуховими уявленнями, що відображають звуковисотний рух. Вона безпосередньо виявляється у запам'ятовуванні і відтворенні по слуху мелодій, насамперед у співі, а далі — у внутрішньому слуху ("внутрішня музична мова"). Ця здібність є слуховим (або репродуктивним) компонентом музичного слуху.

По-третє, це **музично-ритмічне почуття**, тобто здатність активно (рухомо) переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його. Воно безпосередньо виявляється у тих рухових реакціях, які більш-менш точно передають ритм музики, що звучить. Музично-ритмічне почуття складає основу всіх проявів музичності, які пов'язані із сприйманням і відтворенням часової ходи "музичного руху". Разом з ладовим почуттям воно є основою емоційного відгуку на музику.

Таблиця 2

Структура музикальності



Відтак, структуру музикальності складають два провідні компоненти — емоційний і слуховий (відгук на музику і музичний слух). Тому й усі музичні здібності характеризуються синтезом цих компонентів. Так, найтонше розрізнення окремих елементів звукової тканини не можна назвати музичним сприйманням, якщо воно є лише розрізненням звукових комплексів, а не їх виразного значення. Водночас емоційний відгук на музику (якщо це не почуття, що випадково виникло під час звучання твору) передбачає розрізнення її звукового складу.

Сенсорною основою музичних здібностей є наочно-дійова орієнтація у звуковисотних, ритмічних, тембрових і динамічних співвідношеннях.

На базі єдності емоційного і слухового компонентів складаються й основні музичні здібності. Якщо ладове почуття пов'язане з таким провідним музичним виражальним засобом, як звуковисотність, то музично-ритмічне

почуття — з ритмом. Музично-слухові уявлення відображають ці та інші елементи музичної мови, але поза реальним звучанням, незалежно від нього.

Зрозуміла умовність виділення окремих музичних здібностей, оскільки вони не існують один без одного. У людини не може розвинутися одна музична здібність при повній відсутності інших. Усі вони виникають і розвиваються в музичній діяльності, доповнюють або компенсують один одного, по-різному проступаючи у процесі музичного розвитку дитини.

Раннє виявлення музичних здібностей дитини є показником її музичної обдарованості. Однак не слід вважати, що відсутність ранніх виявів є свідченням відсутності й музичних здібностей. Виявлення музичних здібностей залежить не тільки від вроджених задатків, а й від культурного середовища, музичного оточення. У багатьох дітей музичні здібності вперше починають розвиватися лише в школі.

У різних дітей музикальність може характеризуватися різним поєднанням окремих здібностей. Зокрема, одні діти помітно виділяються емоційним відгуком на музику, другі — руховими реакціями на неї, треті — серйозно зацікавлені певною музичною діяльністю, водночас маючи нерозвинений звуковисотний слух, у четвертих означені здібності більш-менш органічно поєднуються тощо. Виходячи з того, які здібності учнів виступають на перший план, є більш або менш розвинутими, має обиратися й методика музично-виховної роботи.

Залежно від конкретної музичної діяльності, якою займаються школярі (сприймання, виконання, творчість), їм необхідні й інші музичні здібності. Наприклад, здатність до сприймання музики включає, крім основних музичних здібностей, здібності до цілісного і диференційованого сприймання. Виконавська діяльність теж вимагає відповідних здібностей: чистоти співацьких інтонацій, якості звукоутворення у співі, пластичності моторного апарату, витонченості ритмічних рухів, узгодженості рухів рук під час гри на музичних інструментах. Творча діяльність потребує здібностей до пісенної, музично-ігрової, танцювальної творчості, до імпровізації на музичних інструментах, до творчих уявлень при сприйманні музики (див. табл. 3).

Здібність цілісного сприймання передбачає тотожну емоційну реакцію на загальний настрій п'єси чи пісні. Кількаразове прослуховування твору дозволяє сприймати його диференційовано, виділяючи дедалі більше характерних рис. Не можна сприйняти музику, не диференціювавши тих елементів звучання, які є носіями музичної виразності, так само як не можна їх почути, не відчуваючи цієї виразності [43, с. 123].

Музично-творча діяльність молодших школярів виявляється в імпровізації пісенних мелодій, придумуванні нескладних мотивів, інсценуванні сюжетів пісень, пластичному інтонуванні музики, складенні елементарних танців, створенні ігр-драматизацій, темброво-ритмічних супроводів тощо. Музикальність дітей значною мірою визначається розвитком **музичного слуху**, під яким розуміється здатність до такого сприймання звучань, яке відповідає специфічним особливостям музики як особливого виду людської діяль-

Структура здібностей до музичної діяльності



ності [43, с. 122]. Б.М.Теплов розглядав музичний слух у вузькому і широкому аспектах. Під музичним слухом у вузькому аспекті розуміється здатність чути і відтворювати звуковисотний рух, який є основним носієм смислу в музиці. Музичний слух у широкому аспекті є не окремою, а синтетичною здатністю відчувати виразність музичної мови в єдності її компонентів, сприймати музику як змістовне мистецтво, що несе в собі почуття і думки, життєві образи й асоціації. Вчений вважав основою музичного розвитку слух у широкому розумінні слова, тобто слух виразний. Не орієнтація в акустиці як такої, а орієнтація в емоційно-образній сфері музики є найважливішою рисою музичного сприймання.

Зрозуміло, що слух виразний ніякого мірою не слід відривати від слуху звуковисотного. Але питання про пріоритетність одного з них на певному етапі розвитку дитини набуває принципового значення. Зокрема, психологи пропонують таку логіку розвитку музичного слуху: *йти від виховання музичного слуху в широкому розумінні слова до виховання його у вузькому розумінні через їх взаємовплив і взаємозв'язок до повної єдності* [42, с. 17].

Щоб обрати доцільну методику розвитку музичного слуху, радимо врахувати такі положення:

- "...безглуздо вважати, що можна спочатку розвинути музичний слух, а потім приступити до його використання для емоційно насиченого сприймання музики" [43, с. 122]. Не можна підходити до виховання музичного слуху як до особливого завдання, незалежного від завдання виховати музичне сприймання;

- на початковому етапі особливо важливий зв'язок музичного слуху з іншими сенсорними і сенсомоторними здібностями. Штучне роз'єднання зорових, рухових та інших відчуттів гальмує музичний розвиток дітей;

- основою розвитку звуковисотного слуху є формування мелодичного слуху як узагальненої музичної здібності;

- показником рівня розвитку музичного слуху школярів є здатність змістовно сприйняти чисто інструментальну музику (без зовнішньої програмності) [42, с. 17].

В умовах загальноосвітньої школи у 1-2-му класах не слід прагнути до неодмінної чистоти звуковисотного інтонуювання, хоча на певному етапі це може стати домінуючим завданням (наприклад, при підготовці до заключного уроку-концерту). Це завдання всього етапу навчання. На перших порах важливіше викликати життєве, нехай навіть не завжди тотожне, але все ж таки образне ставлення дітей до музики.

Основою музичного слуху є ладове почуття. В музиці кожен звук сприймається не відокремлено, а в зв'язку з іншими, як елемент ладової системи, що посідає в ній належне інтонаційне місце. Ми наділяємо звуки мелодії певними характеристиками, в основі яких лежить емоційне переживання стійкості або нестійкості звука, закінченості або незакінченості звороту, мажорного або мінорного забарвлення, структури і членування мелодії на фрази, тяжіння і розв'язання акордів тощо. Всі ці відчуття пов'язані не з конкретною висотою звуків, а лише з їх співвідношеннями. Вони не можуть виникнути в процесі сприймання випадкових, окремих звуків. Тільки організовані в ладу звуки мелодії можуть викликати ці відчуття.

Розрізнення ладових функцій звуків — це розрізнення тих емоційних якостей, які характеризують окремі ступені ладу [43, с. 122]. Якщо емоційне переживання виразності звуковисотного руху слабке, то таким же слабким буде й мотив до музичної діяльності [43, с. 218]. Звідси — відсутність інтересу до сприймання музики, байдужість до її емоційного змісту.

Слід враховувати, що ладове сприймання мелодії можливе лише на основі відчуття музичної висоти як переживання відношень між звуками. Не

можна розвинути відчуття музичної висоти, працюючи над окремим звуком чи інтервалом. Водночас хороші результати дає використання мелодій з яскравими ладовими співвідношеннями.

Розвиток ладового почуття дітей виражається в тому, що вони поступово засвоюють інтонаційне місце кожного звука, починають відчувати стійкий і нестійкий характер звуків, тяжіння їх до більш стійких і відчувати тонику як найстійкіший звук ладу. Розвиток музичного слуху у дітей, що зростають в атмосфері європейської музичної культури, найприродніше починати з формування ступеневих уявлень мажорного ладу.

Музичний звук має дві основні властивості: абсолютну висоту, тобто місце даного звука в загальній звуковій системі, і відносну висоту — місце звука в звукоряді певного ладу. Залежно від того, яка властивість звука лягала в основу сольфеджування, склалися й відповідні методичні системи виховання музичного слуху: *абсолютна* і *відносна* (релятивна).

Абсолютне сольфеджування починається із засвоєння назв звуків музичної системи, звукоряду мажорної гами. Зручних назв ступенів у системі абсолютного сольфеджування немає, а наявні цифрові позначення ступенів і термінів ладово-мелодичних функцій на початковому етапі навчання не можуть бути використаними. Це значно ускладнює виховання ладового почуття школярів.

Вимушений спів протягом тривалого часу в тональності *до мажор* приводить до виникнення неправильних ладових асоціацій: стійкі звуки — тільки *до, мі, соль*, нестійкі — *сі, ре, фа, ля*. Будь-який перехід у нову тональність приводить до руйнування складених стереотипів. Наприклад, у тональності *фа мажор* звук *до*, зберігаючи свою абсолютну висоту, набуває іншої ладової функції. Це дезорієнтує дітей, порушує ладові відчуття, що виникли, викликає слухову невпевненість.

Враховуючи досвід виховання ладового почуття дітей на релятивній основі, розвиток музичного слуху шестиліток-першокласників радимо проводити на основі відносного сольфеджування з паралельним переходом до абсолютної в наступних класах. Методологічною основою такого підходу є висновок Б.М.Теплова про те, що саме відносна, а не абсолютна висота звуків, є провідним моментом у сприйманні музики [43, с. 80].

Школярам не обов'язково знати, як називається звук, який вони співають. Значно важливіше, щоб вони відчували його ладове забарвлення, щоб у них склалися стійкі ладові асоціації. Цьому сприяє сольфеджування з використанням відносних назв ступенів — *ЙО, ЛЕ, ВІ, НА, ЗО, РА, ТІ*. Спів за відповідними ручними знаками звільняє від таких труднощів, як читання нот і ритму, спрямовує увагу дітей на точне інтонуювання, активізує слухові уявлення і розвиває ладове чуття.

Перевагою ладової сольмізації є також наявність цікавих прийомів і методів роботи на уроці, які підвищують активність учнів.

Ладо-ступеневі уявлення не можна виховати протягом кількох уроків — для цього потрібні багаторазові повторення окремих інтонацій і звукових послідовностей, утворених ступенями ладу.

Практика відносного сольфеджування виробила таку послідовність засвоєння ступенів ладу: починати роботу з інтонації ЗО-ВІ (V-III), потім переходити до трихордової (ЗО-ВІ-РА) і тетрахордової (ЗО-ВІ-РА-ЙО) інтонацій. Відповідно до цього, першокласники засвоюють у другій чверті інтонацію ЗО-ВІ, у третій – новий ступінь РА, у четвертій – ступінь ЙО.

У 2-му класі учні засвоюють нові ступені ДЕ і НА (друга і третя чверті), що дає змогу співати по нотах та за ручними знаками поспівки й пісні з використанням ступенів ЙО-ЛЕ-ВІ-НА-ЗО-РА (I-II-III-IV-V-VI). У 3-му класі засвоюються VII ступінь – ТІ (друга чверть).

Однак повернімося до початку роботи з першокласниками. Перша інтонація, з якою вони знайомляться – це низхідна мала терція. Ця інтонація часто зустрічається у дитячих піснях, поспівках, тому легко засвоюється, повідомивши учням назви ступенів (ЗО і ВІ) порівнюємо їх звучання зі співом "зозулі", потім розучуємо поспівки, побудовані на цій інтонації ("Зозуле рябенька", "Ходить квочка", "Тук, тук, чобіток", "Кумо, кумо, що варила?" тощо).

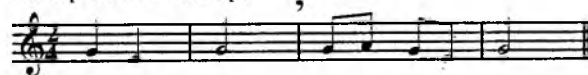
Звертаємо увагу вчителя на необхідність засвоєння також висхідної інтонації ВІ-ЗО, спів якої викликає у дітей затруднення. Слід якомога раніше починати порівнювати і чергувати обидві інтонації (висхідну і низхідну).

З самого початку вправи виконуються в різному висотному положенні, щоб учні могли усвідомити тотожність інтонацій незалежно від висоти виконання.

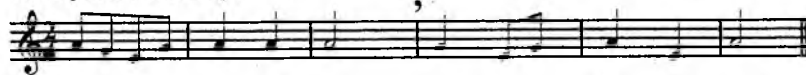
Коли до ступенів ЗО і ВІ поступово додаються нові ступені, слід постійно урізноманітнювати звукові послідовності, варіювати їх з участю дітей, придумувати нові.

Засвоєння трихорду ВІ-ЗО-РА відкриває можливість для ладових переходів з мажору в паралельний мінор. Це можна зробити, скажімо, на таких вправах:

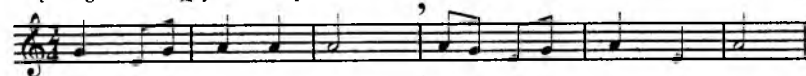
настройка в мажорі



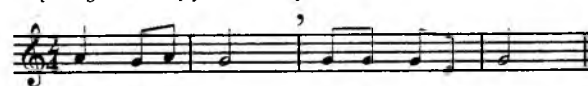
настройка в мінорі



перехід з мажору в мінор



перехід з мінору в мажор



З появою ступеня ЙО вводиться поняття *тоніки*. Відповідно до цього й поспівки будуть лише мажорними. Повідомляти учням про тоніку паралельного мінорного ладу поки що недоцільно.

Ознайомлюючи другокласників зі ступенями ЛЕ і НА, слід одразу звернути увагу на нестійке звучання цих ступенів у порівнянні зі ступенями ЙО, ВІ, ЗО.

Наочно зобразити звуковисотний рух мелодії з точною передачею ритму і водночас виразного характеру дозволяють ручні знаки. Вони дають учням наочні зорові й рухові уявлення про співвідношення ступенів ладу і водночас служать засобом зворотнього зв'язку: за реакцією дітей на ручні знаки вчитель може робити висновки про розвиток у них музично-слухових уявлень (див. рис. 1).

Ручні знаки слід показувати правильно, дотримуючись послідовності ступенів за висотою. Нижня ступінь ЙО показується на висоті пояса, верхня ступінь ЙО – трохи вище голови. Важливий характер показу ручними знаками: переходи руки з одного положення в інше повинні бути плавними, м'якими, але з чіткою фіксацією ступенів. Слід уникати формального показу – рука повинна активно допомагати учневі правильно співати, адже чим точніше він показує висоту рукою, тим чистіше інтонує. Звернути увагу на особливості ручних знаків, які підкреслюють стійкість або нестійкість ступенів.

Після багаторазових повторень назви ладових ступенів і ручні знаки викликають у дітей слухові уявлення про ці ступені. Щоб закріпити такі уявлення, можна "виконувати" ручними знаками мелодії, вивчені раніше на слух, "розшифровувати" незнайомі мелодії, які виконує вчитель. Корисно співати за ручними знаками вчителя на певний склад (наприклад, на *ля*). Добрі результати дає вокальна імпровізація учнів за допомогою ручних знаків на заданий текст [6, с. 133].

Музичне виховання буде успішним лише у тому випадку, коли вчитель свідомо працюватиме над розвитком здібностей дитини. Тобто, якщо його цікавить не сама по собі сольмізація і точне застосування ручних знаків, а коли він розглядає релятивну сольмізацію як засіб музичного розвитку дитини.

Звуковий склад пісень, які розучуються у початкових класах, здебільшого не відповідає кількості засвоєних ладових ступенів. Він включає як діатонічні, так і хроматичні послідовності в мажорі й мінорі. Тому ладові ступеневі уявлення дітей виховуються передусім на матеріалі поспівок, в основу яких доцільно покласти дитячі лічилки, скоромовки, забавлянки тощо. Вчитель разом з дітьми може легко придумати на ці тексти елементарну мелодію, яка будується на необхідних ступенях. У наступних чвертях ці мелодії можуть збагачуватися за рахунок включення нових ступенів.

У формуванні ладових уявлень учнів значну роль відіграє нотний запис. Його слід ввести одночасно з ручними знаками ЗО-ВІ у другій чверті 1-го класу. Щоб читання нот було осмисленим і емоційним, можна використати такі прийоми: спостереження за нотним записом знайомої мелодії,

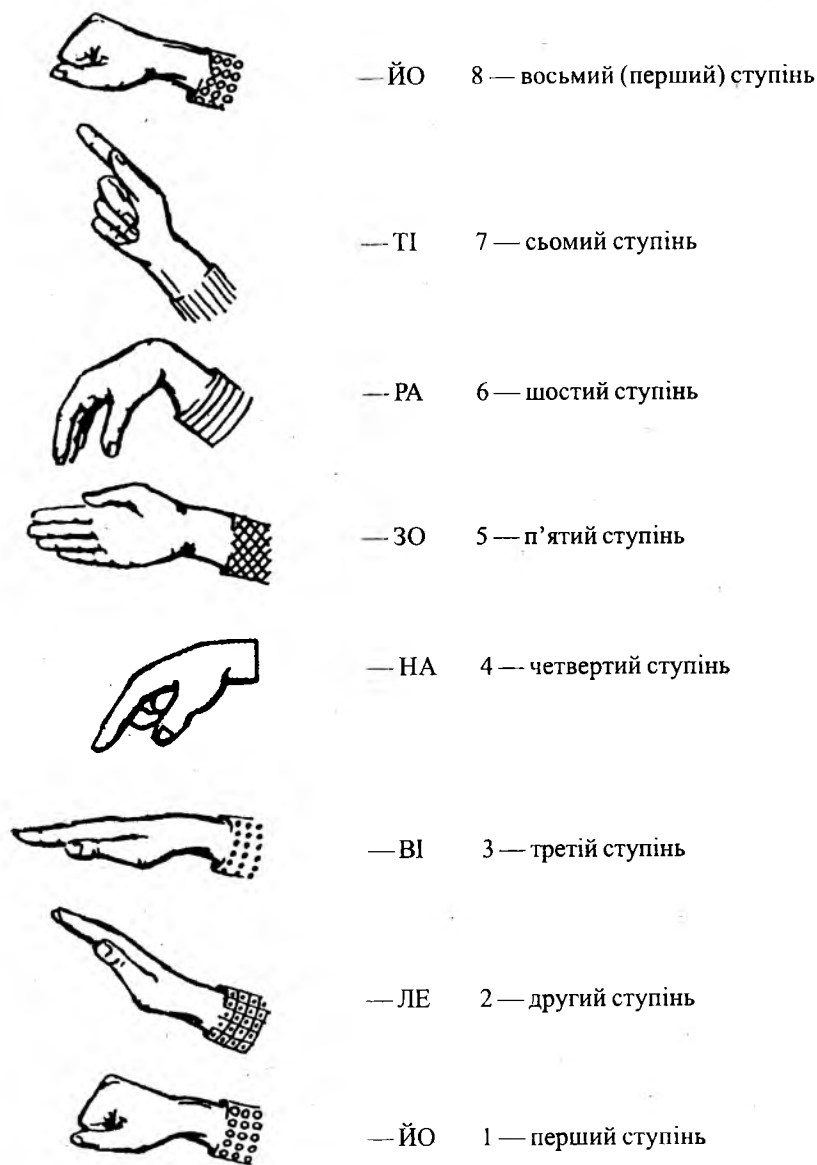


Рис. 1. Ручні знаки

що звучить; спів за нотним записом мелодії, вивченої раніше на слух або за ручними знаками.

Для учнів графічне зображення терції в будь-якому положенні на нотному стані буде пов'язане з слуховими уявленнями малої терції ЗО-ВІ або ВІ-ЗО. Для кращої орієнтації на початку нотного стану доцільно записувати гармонічну терцію, яка вказуватиме розміщення на нотоносці ступенів ЗО і ВІ. Після засвоєння ступеня ЙО зоровим орієнтиром стане мажорний тонічний тризвук з ключем ЙО в таких позиціях:



Спів за нотним записом вимагає постійної настройки слуху в ладі, темпі й розмірі. Набуті навички підведуть школярів до читання за нотним записом незнайомих мелодій. На перших порах цю роботу слід починати з читання ритмоскладів, співу за ручними знаками.

Вироблення початкових навичок читання нот — завдання цілком доступне першокласникам. Однак ознайомлення з нотами має цінність настільки, наскільки пов'язане з розвитком музично-слухових уявлень дітей. Слід пам'ятати, що виховання інтересу до музики, любові до неї і музичного смаку важливіше, ніж формування бездоганного вміння читати і записувати мелодію.

У музиці висотні співвідношення звуків невіддільні від їх часової організації, тому робота над розвитком звуковисотного слуху проводиться одночасно з вихованням музично-ритмічного почуття.

Поняття музичного ритму включає всі аспекти часової організації музики. З одного боку, воно охоплює такі загальні особливості музичного твору, як темп, метр, структура, з другого — характерні співвідношення тривалостей звуків, їх фразування.

Розвиток музично-ритмічного почуття школярів — процес тривалий і різнобічний. Він включає організацію рухової активності дітей, виховання певних ритмічних навичок, усвідомлення учнями естетичної виразності ритму як елемента музичної мови тощо. Як зазначав Б.М.Теплов, "почуття музичного метру має не тільки моторну, але й емоційну природу: в основі його лежить сприймання виразності музики. Тому поза музикою чуття музичного ритму не може ні пробудитися, ні розвиватися" [43, с. 197].

Зазначимо, що проблема виховання музично-ритмічного почуття ускладнюється саме намаганням частини вчителів виділити ритм з музичної тканини і домогтися його сприймання і відтворення спочатку поза музикою, а вже потім у цілісності з музикою. Слід пам'ятати, що не можна виховувати почуття ритму взагалі, поза його життєвим змістом, адже воно з самого

початку виникло і розвивалося не інакше, як у процесі певної змістовної діяльності. Музично-ритмічне почуття може розвиватися тільки у процесі музичної діяльності [43, с. 199].

Під час слухання музики у дітей виникає інтуїтивна потреба рухатися в такт ритму. Такий елементарний емоційний відгук на ритм є первинним виявом музичності. Мимовільну моторно-емоційну реакцію дітей слід зробити осмисленою, ритмічною, виразною. Наприклад, вчити крокувати чітко і впевнено під маршову музику, плавно рухатися — під колискову, завзято плескати — під швидку танцювальну тощо. Особливо корисне пластичне інтонування під час слухання творів, багатих алогічними змінами, динамічними відтінками тощо.

Виконуючи ритмічні рухи, діти звикають уважно вслухатися в музику, що сприяє розвитку мелодійного слуху і ладового почуття. Однак потрібно враховувати: якщо ритмічні рухи стають самоціллю, музика перетворюється в акомпанемент до рухів, а отже, весь музичний смисл такої діяльності зникає.

Нерідко вчитель починає ритмічне виховання з пояснення тривалостей нот, з якими учні спочатку не можуть пов'язати свої слухові уявлення. Нагадаємо, що найпростішим і найефективнішим способом засвоєння музики молодшими школярами є спів по слуху, тобто розучування мелодій рефлексивно-наслідувальним шляхом.

Ритмічне виховання доцільно починати не з деталей, а з цілісного сприймання музичного твору, відчуття його темпу, який є важливим елементом музичної мови і жанровою ознакою.

Слухаючи марші і танці, для яких характерні чіткі метричні наголоси, учні вчаться відтворювати рівномірну пульсацію часток у різних темпах, розрізняти чергування наголошених і ненаголошених часток, на основі яких відбувається об'єднання тривалостей у часові звукокомплекси.

Особливу увагу слід звернути на виразність метричної пульсації. Йдеться насамперед про тонкий і недоступний свідомому аналізу взаємозв'язок наголошених і ненаголошених часток, різний характер пульсації — то важка хода, то легкий крок, то погойдування, то гострі поколювання тощо.

Різноманітні метричні співвідношення в музиці засвоюються учнями поступово, протягом тривалого часу. У 1-му класі доцільно обмежитися засвоєнням дво- і тридольного розміру. Паралельно учні вивчають співвідношення різних тривалостей. При цьому багато вчителів використовує назви ритмічних складів: *гон*, і *gi-li* або *та* і *mi-mi*.

Існує думка, що використання ритмоскладів не виправдане, оскільки неможливо встановити асоціативний зв'язок між звуковим забарвленням складу і його тривалістю [28, с. 49]. З цією думкою важко погодитися, адже ритмосклади нині широко використовуються педагогами багатьох країн. Коди кожна тривалість має свою назву, то в свідомості учня звукова протяжність пов'язується з цією назвою. Створюються ритмічні стереотипи, що значно полегшують читання ритмічного запису без звернення до відліку часток.

Найчастіше заперечення ритмоскладів пов'язується з тим, що ритм різної за змістом музики читається однаковими ритмоскладами, нейтральними стосовно "живої" музики, позбавленими її характерності. Л. Баренбойм справедливо зазначав у зв'язку з цим, що виразність музики цілком можна передати характером вимови ритмоскладів: відповідно до музики вони можуть вимовлятися голосно або тихо, рішуче або м'яко, ласкаво або тривожно тощо [4, с. 335].

Створюючи ритмічні супроводи, потрібно завжди бачити кінцеву мету: підкреслити характер твору, його структуру, жанрові особливості, контрастні зміни. Слід стежити за тим, щоб гра з шумовими ефектами не перетворювалася у самоціль. Потрібно спонукати дітей прислухатися до музики, грати виразно, оцінювати результати своїх зусиль. Хороші поради з цього приводу вчитель може знайти у книзі "Елементарне музичне виховання за системою Карла Орфа" [50].

Для розвитку ритмічного почуття корисні мовні імпровізації. Наприклад, дітям можна запропонувати скласти тексти до заданого розміру, ритму або, навпаки, прислухатися до ритму знайомого вірша, дитячої лічилки тощо.

Вихованню музично-ритмічного почуття сприяє також прийом "вільного диригування", який, по-перше, відповідає моторній природі музичного сприймання, по-друге — забезпечує цілісне охоплення твору. Цей прийом дозволяє на емоційній основі інтенсивно розвивати музичні здібності, творчу уяву, оскільки диригування навіть простою мелодією вимагає уявлення музичного образу, його звучання і розвитку.

Репродуктивним компонентом музичного слуху виступають слухові уявлення, які є передусім уявленнями звуковисотних і ритмічних співвідношень звуків, оскільки саме ці елементи музичної мови є основними носіями смислу музики. Виникаючи в процесі музичної діяльності, музично-слухові уявлення в свою чергу активно впливають на якість цієї діяльності.

Формування музичних слухових уявлень — актуальна проблема музичної педагогіки. Вчителі знають, з якою кількістю дітей, що погано інтонують, їм доводиться мати справу в початковій школі.

Слабкість музичних слухових уявлень суттєво затруднює для дитини будь-які спроби співу, зменшуючи можливості розвитку іншого, емоційного компонента музичного слуху. У свою чергу, це перешкоджає й розвитку музично-ритмічного почуття. У таких випадках дітей нерідко відносять до категорії немусичних. Однак подібна оцінка здебільшого буде помилковою. Достатньо звернути увагу на розвиток саме музичних слухових уявлень, як інші музичні здібності теж почнуть успішно розвиватися.

Початковий етап утворення музичних слухових уявлень більшість дітей проходить у дошкільному віці. Перед учителями постає завдання розвивати їх, опираючись на первинні образи й уявлення, які безпосередньо пов'язані із сприйманням.

Розвиваючи музичні слухові уявлення учнів, слід врахувати такі методологічні положення:

- музичні слухові уявлення виникають і розвиваються не самі до собі, а лише в процесі діяльності, яка вимагає наявності цих уявлень. Такі найелементарніші форми музичної діяльності, як спів і підбір по слуху, не можуть здійснюватися без музичних слухових уявлень. Тому в цих видах діяльності й накопичуються музичні уявлення [43, с. 181];

- якщо дитина не вміє виконати жодної діяльності, в якій реалізуються музичні слухові уявлення, то й цих уявлень у неї немає [43, с. 186];

- у дитячому віці музичні слухові уявлення розвиваються при акцентуванні на вокальну моторику. Без слухових уявлень не може бути й співу. Відтак спів є безсумнівним показником розвитку музичних уявлень дітей [43, с. 183];

- у розвитку музичних слухових уявлень дітей важливу роль відіграє рухова і зорова наочність. Тому співу по нотах має передувати використання графічного зображення руху мелодії;

- слухові уявлення стають музичними тільки тоді, коли вони відбивають музичну висоту, відчуття якої неможливе поза ладовим почуттям. Тому в людини, яка не має розвинутого ладового почуття, тобто емоційного переживання звуковисотного руху (мелодії), не може бути й музичних слухових уявлень [43, с. 218].

Розвиток музичних здібностей буде успішним за умови врахування суперечності між особистістю дитини з властивими їй музичними нахилами та її участю в колективній музичній діяльності. Розв'язання проблеми розвитку музичних здібностей школярів, які мають різні задатки і різну підготовку, в умовах колективних занять є одним з основних завдань учителя музики.

♦ Методика формування музичного сприймання

Уміння слухати і чути музику не є вродженою рисою. Пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються у спілкуванні з музикою, в процесі цілеспрямованого аналізу музичних творів. Адже тільки власна діяльність є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди, високих художніх смаків.

"Справжнє, пережите і продумане сприймання — основа всіх форм залучення до музики, бо при цьому активізується внутрішній, духовний світ учнів, їх почуття і думки, — писав Д.Кабалевський. — Поза сприйманням музика як мистецтво взагалі не існує. Марно говорити про будь-який вплив музики на духовний світ дітей і підлітків, якщо вони не навчилися відчувати музику як змістовне мистецтво, яке несе в собі почуття і думки людини, життєві ідеї й образи" [16, с. 28].

Особлива ефективність впливу музики полягає в тому, що у різних дітей актуалізуються різні, суттєві переживання. Дитина не просто виховується, а розвивається у найзначущому для неї напрямі. Тому виховання музикою має найточніше, найдоцільніше спрямування на розвиток духовного

світу кожного школяра. Воно не є ізольованим процесом, а пов'язується із загальним розвитком учня, здійснюється у контексті становлення цілісної особистості.

Слід враховувати, що вплив музики на особистість складається з численних слухацьких вражень, які накладаються одне на одне, поступово збагачуючись і поглиблюючись. Робота над кожним твором має вводити школярів у світ глибоких почуттів і роздумів: про добро і зло, любов і ненависть тощо. При цьому на музичний розвиток учнів благотворно діють два чинники: *багатство музичних вражень, з одного боку, та повторність вражень — з другого.*

У процесі сприймання музики включається досвід безпосередніх переживань і роздумів учнів, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики. Це дає змогу розглядати музичне сприймання як основу засвоєння школярами втіленого в музичному мистецтві досвіду емоційно-естетичного ставлення до дійсності.

Особливість сприймання музики полягає в тому, щоб у поєднанні звуків різної висоти, тривалості, сили, тембру відчутти красу звучання, виразність, почути цілісні художні образи, що викликають у слухача певні настрої, почуття і думки.

Сприймання музики не обмежується і не визначається одним лише безпосереднім емоційним враженням — воно можливе тільки в контексті інших засобів пізнання, що виходять за межі музики. Одне почуття викликає інше, одна думка породжує другу, спрямовує іноді свідомість у сферу, лише віддалено пов'язану з почуттям.

Образи й асоціації безперервно виникають у процесі сприймання музики. При цьому музика асоціюється, як правило, "не з яскраво усвідомлюваними, чітко видимими, відчутними образами-уявленнями, а з невиразними комплексними відчуттями, які не встигають піднятися до рівня усвідомлення. І лише при подальшому самоаналізі ці приховані компоненти сприймання можуть набувати форми наочного уявлення, образного метафоричного визначення..." [29, с. 180].

Чи не знижують естетичну цінність музики зорові образи, які виникають у дітей під її впливом? Відповідь на це питання випливає з інтегруючої здатності мозку, коли будь-яке враження актуалізує увесь досвід людини. Повноцінне сприймання музичного твору вимагає від слухача активної роботи уяви, яка виражається, зокрема, і в спробах образного усвідомлення музичних вражень.

У різних учнів один і той самий твір може викликати різні асоціації, залежно від індивідуальності слухача, його духовної культури. Чим молодший слухач, тим більше він опирається на позамузичні асоціації.

Зрозуміло, що в педагогічному процесі не варто нехтувати асоціаціями учнів як необхідним елементом повноцінного музичного сприймання. Адже вони виникають у дітей незалежно від того, як до них ставиться вчитель.

Знання вчителем природи музичної асоціативності дає можливість ефективніше формувати музичне сприймання школярів, уникати такої досить поширеної помилки, як акцентування уваги на зображальній здатності музики, нібито доступніший дітям, і вже від зображальності вести їх до усвідомлення виразності музики. Ця точка зору здебільшого аргументується тим, що в молодших школярів переважає конкретно-образне мислення, тому їм нібито легше уявити і зрозуміти, що може зображати музика. Зазначимо, що такий шлях залучення дітей до музики суперечить незображальній природі музичного мистецтва.

Слід враховувати, що орієнтація вчителя на сюжетне слухання музики призводить до виховання не слухача, а "глядача". У дітей не розвивається здатність до сприймання музики як інтонаційно-образної мови, зверненої до почуттів і розуму людини, вони нерідко пов'язують розуміння музики з виникненням певних зорових уявлень. У цьому випадку, якщо музика не наводить їх на зорові образи, вони вважають її незрозумілою.

Не слід ототожнювати зорові асоціації, які виникають у дітей під впливом музики, з їх довільними фантазіями на фоні музики. Намагання школярів обов'язково щось уявити під музику здебільшого послаблює її вплив, збіднює зміст сприймання, відволікає від головного, притупляє слухову увагу. Необхідно привчати дітей чути в музиці передусім почуття, думки, настрої, характер людини, переконливо доводити їм, що попри всю різноманітність музики композитор прагне насамперед виразити переживання людини, її душевний стан. Коли учні починають фантазувати під музику, малювати в своїй уяві якісь картини (наприклад, дощ або осінній листопад в "Осінній пісні" П. Чайковського), учитель повинен звернути увагу на те, що навіть зображаючи картини природи, композитор прагне передати почуття людини, її особистісне ставлення до осінньої пори року. Таке акцентування на психологічному й естетичному змісті музики позитивно позначається на розвитку музичного сприймання школярів.

Замислимося над таким питанням: *"Чи не накладає вік дітей якісь обмеження, через які вони не можуть по-справжньому прилучитися до мистецтва?"*

Відповідь на це питання дала Н.О. Ветлугіна, зазначивши, що розвиток музичної сприйнятливості не є наслідком вікового становлення людини, а результатом цілеспрямованого виховання, підпорядкованого на різних вікових етапах загальним закономірностям.

Слід враховувати, що музичне сприймання дітей, порівняно зі сприйманням дорослих, не є нижчим рівнем розвитку. Це якісно відмінні явища, що знаходяться не лише на різних рівнях, а й у різних площинах. Згадаймо думку А.С. Макаренка: "За силою емоцій, за тривожністю й глибиною вражень, за чистотою й красою вольових напружень дитяче життя незрівнянно багатіше від життя дорослих" ["Книга для батьків". — М.: Педагогіка, 1988. — С. 149].

Отже, дитяче сприймання належить розглядати не як елементарний рівень, а як особливу сферу дитячої життєдіяльності.

Вікові особливості сприймання музики молодшими школярами визначаються передусім обмеженістю життєвого і музичного досвіду дітей, специфікою мислення: невмінням узагальнювати, переважанням цілісного сприймання. Зокрема, першокласникам властивий сенсомоторний характер музичного сприймання. Вони віддають перевагу музиці веселій, моторній, особливо реагують на масивність і динаміку звучання, темп і регістр, темброву палітру музики, запитальний, стверджувальний і розповідний характер музичного висловлювання, ніжність і різкість, м'якість і жорсткість, дзвінкість і ліричну наповненість звучання. Виходячи з цих особливостей, діти розпізнають зміст музики. Специфічна музична виразність — мелодизм, ритмічна організація, емоційна узагальненість інтонаційного розвитку — на перших порах не виділяється більшістю учнів.

Сприймання музики молодшими школярами тісно пов'язане з руховими переживаннями (ритмічні рухи, спів). Тому їм ближча ритмізована і мальовнича музика, яка відповідає їхньому досвіду й потребі в активних виявах. Дітям властиві інтерес до почуттєво забарвлених музично-слухових вражень, прагнення до новизни, до вияву в звучанні музики життєвих зв'язків. Уже шестилітні учні здатні визначати не лише загальний характер музики та її настрої, а й схоплювати характерні ознаки певного жанру, наприклад, колицької пісні, танцю, маршу, передавати їх у пластиці своїх рухів, жестах, міміці.

У молодших школярів яскраво виявляється емоційність сприймання. Однак емоційний відгук дітей цього віку має свої особливості: реагуючи на музику безпосередньо й активно, вони не усвідомлюють емоційні стани, які нею викликаються. Тому діти не говорять, наприклад, про свої внутрішні переживання ("мені було сумно"), а оцінюють загальний характер музики ("була сумна музика").

Що розуміється під емоційністю музичного сприймання? Слід враховувати, що розмежувати емоційне від інтелектуального можна лише умовно: в музиці, як і будь-якому іншому мистецтві, емоційне начало переливається в думку, а думка, не потребуючи понятійної визначеності, так само невлучливо переходить у почуття. Підхід до емоційного сприймання, як сприймання лише поверхневого, зовнішньо-чуттєвого, неправильний.

Діти довірливо ставляться до музичного твору, приймаючи його зміст за реальність. Проведемо аналогію з поведінкою дітей під час спектаклю. У залі для глядачів дитячого театру можна почути, як вони сприймають дію п'єси: "Озирнись!" — кричать діти Червоній Шапочці, яка не "помічає" Вовка; "Іди геть!" — проганяють вони сірого розбійника. Діти поводяться так, ніби художній текст не замкнений у собі і в дію можна втрутитися. Ця безпосередність сприймання, коли художній твір зливається з навколишнім середовищем і стає його реальним чинником, дає підставу виділяти сприймання мистецтва дітьми в окремий вид.

Музичний твір діти сприймають цілісно, як єдиний музичний образ, не відділяють власне музичні враження від вражень супутніх, не виокремлюють певні засоби виразності і не вміють визначати їх роль у створенні музичного образу. Складнішу музику вони сприймають вибірково, влов-

люючи в ній лише те, що їм ближче і доступніше, хоча й не завжди головніше у творі.

Досвід показує, що зорова сторона домінує не тільки в музично-побутових враженнях дітей, а й у спеціально організованих навчальних ситуаціях музичного сприймання. Вони шукають у звучанні, а іноді поряд з ним "зоровий образ", реальний рух, подію, інтерпретуючи музику як частину більш звичної для них наочно-образної картини життя.

Частина учнів не може відділити думки, які виникають під час слухання музики, від власне змісту музики. Саме тому їхні відповіді можуть бути такими несподіваними.

Наведемо приклад. Прослуховується пісня "Бабак" Л.Бетховена. Вчителька запитує, який настрій викликає пісня. Одна з першокласниць говорить: "Веселий!" — Чому? — "А мама мені купила собачку!". Отже, відштовхнувшись від змісту пісні, думки дівчинки перенеслися до радісних спогадів про свого четвероногого друга і тим внесли нове забарвлення у сприймання музики.

У 3-4-х класах емоційність сприймання поступово доповнюється прагненням учнів зрозуміти, що виражає музика, у чому її зміст. Школярі можуть досить повно визначити емоційний зміст музики, дати їй образне пояснення, а завдяки властивій спостережливості — почути окремі деталі музичної мови, відтінки виконання.

Як зазначав Є.В.Назайкінський: "...поглиблення сприймання у власне музичну сферу йде у дітей природним, історично перевіреним шляхом — від комплексного жанрово-ситуативного враження до диференційованого сприймання музичних творів" [29, с. 342]. Цей висновок визначає логіку педагогічних дій, спрямованих на розвиток цілісного музичного сприймання з поступовим виявленням найяскравіших музичних засобів, доступних розумінню дітей.

Які чинники сприяють подоланню нерозчленованості, дифузності дитячого сприймання? До таких чинників насамперед відносяться досвід спілкування, мовний, руховий, ігровий і сенсорний досвід. Особливо слід виділити комунікативний досвід, який полягає в розрізненні різноманітних ситуацій спілкування, в яких людина стикається з музикою. Розрізнення ситуацій здійснюється за такими ознаками, як функціонування музики в певному життєвому контексті, кількість учасників музикування, форми й умови виконання і сприймання, приміщення тощо. Внаслідок цього в учнів виникають стійкі асоціативні зв'язки між особливостями музики певного жанру і життєвою ситуацією. Виникнення цих зв'язків вимагає не тільки частих поєднань музики і позамузичного контексту, але й яскравості ситуації для школяра.

На розвиток музичного сприймання значний вплив має мовний досвід. З раннього віку в дітей поступово формуються навички перенесення інтонаційного і синтаксичного досвіду мови на слухання музики і спів. Цьому сприяє те, що спів, як найдоступніша для дітей форма активного засвоєння музики, тісно пов'язаний з мовою, голосом.

Діти часто відчувають труднощі при добиранні потрібних слів для висловлення своїх вражень від музики. Їхні висловлювання нерідко зводяться лише до кількох визначень, що пояснюється недостатньо розвинутою слуховою спостережливістю і збідненим лексичним запасом.

Необхідність знайти відповідні слова спонукає учнів не тільки уважно слухати, але й усвідомлювати зміст музики. Чим багатіший музичний досвід і лексичний запас школярів, тим змістовніші їхні визначення, тим більше можливостей для пізнання музики. Щоб спонукати дітей до активнішого усвідомлення музики і пошуку необхідних слів, радимо використати такий прийом: виготовити таблицю зі словами, якими найчастіше користуються учні й перекреслити їх контрастною лінією. Це означає, що школярі повинні у своїх відповідях обходитися без них. Цей прийом значно активізує лексичну діяльність дітей.

У класі доцільно мати таблиці з емоційними характеристиками музики як у цілому, так і окремих її компонентів. Вони стимулюватимуть школярів, які недостатньо володіють лексичним багатством мови, до глибшого усвідомлення своїх музичних вражень і переживань¹.

Збагаченню лексики учнів сприятиме образна, виразна мова вчителя із застосуванням влучних епітетів і зворотів. Доцільно використовувати такі слова, які розширюватимуть естетичні уявлення учнів, розкриватимуть глибинний зміст музики.

З.Кодай наголошував, що музичному переживанню не можна навчити безпосередньо на уроці, що воно в основному виховується життям, спілкуванням з художніми творами [28, с. 25]. Адже ще нікому не вдалося виховати любов до музики примусом, нав'язуванням власної точки зору, якимись словесними сентенціями. Не можна змусити учня відчувати те, чого він з певних причин не схильний відчувати. Дійовими є лише обхідні шляхи, які наводять дітей до глибокого сприймання музики.

Метод **навегення**, суть якого полягає у такому доборі музичних творів і бесід, що дають змогу "непомітно для слухачів ввести їх у середовище дії чинників, на які бажано звернути увагу", Б.В.Асаф'єв вважав основним у вихованні в школярів слухових асоціацій та усвідомленого ставлення до музики. Він закликав до обережності у доборі як музичних творів, так і навідних на сприймання музики впливів. "У тому-то й завдання виховання слухових навичок, — писав учений, — щоб, не переносячи одразу в абсолютно чуже середовище і поступаючи де в чому набутими звичками, вміло спрямовувати роботу до розумної мети" [3, с. 70].

Підготовці учнів до сприймання музики сприяє вступне слово вчителя. Воно має бути лаконічним, емоційним, образним. Затяжне, навіть цікаве вступне слово знижує напруженість уваги при слуханні музики. Щоб не гальмувати активності дітей, не заважати самостійності у спостереженні

¹ На допомогу вчителю в посібнику дається "Словник емоційно-образних визначень музики".

за музичним процесом, воно не повинне містити те, що учні вже знають або можуть помітити самі.

У розповідях про музику необхідно дотримуватись міри у поданні яскравих фактів, прикладів. Музичний твір слухається, як правило, на кількох уроках, тому треба так розподілити наявний матеріал, щоб кожного разу можна було повідомити учням щось цікаве, пізнавальне.

Розповідь вчителя повинна бути багатогранною. В одному випадку — це розмова про сам твір, про його зміст, у другому — про історію його створення або про композитора чи виконавця. Слід особливо потурбуватися про те, щоб у дітей не виникли спрощені уявлення про музику як про мистецтво, завданням якого є лише "описувати" й ілюструвати.

Потрібно ретельно відбирати цифри, факти, імена, повідомляти лише ті, які учні зможуть запам'ятати; не використовувати невідомої термінології, адже це лише буде відволікати їхню увагу від безпосередніх вражень і переживань.

Не слід спрямовувати увагу учнів на пошуки у непрограмному творі якогось програмного змісту: діти, захоплюючись картинами, які їм малює уява, погано слухають музику. Крім того, вони починають мислити предметними образами, не властивими музиці.

Виникненню уваги, бажанню слухати музику сприяє не лише те, що говорить учитель, а й як він говорить. Якщо його слово захоплює й емоційне, музика знаходить гарячий відгук, ніж коли воно в'яле, сухе, формальне.

Учні охоче слухають розповіді про музику, особливо коли вчитель володіє виразною й емоційною мовою. Але ці розповіді не повинні нав'язувати їм стереотипів сприймання музичного твору. Іноді вчителі настільки конкретизують зміст твору, що він втрачає зв'язок з безпосереднім емоційно-образним змістом. Звичайно, подібне пояснення твору аніскільки не наблизить учнів до осягнення його змісту.

У деяких випадках розповідь про твір може й не випереджувати звучання музики. Одна-дві лаконічні, але образні фрази, сказані вчителем у зв'язку з музичним твором, що звучить, викличуть думки і почуття незрівнянно глибші, ніж будь-які інші, попередньо заготовлені "загальні слова" на цю тему. У мові вчителя не повинно бути зовнішньої повчальності й риторики, пустих фраз, загальних слів, позбавлених конкретного змісту й емоційності.

Слово вчителя — нічим не замінний інструмент впливу на душу вихованця, — писав В.О.Сухомлинський. Мистецтво виховання включає насамперед мистецтво говорити, звертаючись до людського серця. "Слово ніколи не може до кінця пояснити всю глибину музики, але без слова не можна наблизитися до цієї найтоншої сфери пізнання почуттів... Слово має настороїти чутливі струни серця, щоб осягнути мову почуттів... пояснення музики мусить нести в собі щось поетичне, щось таке, що наближало б слово до музики", — так чудово сказав видатний педагог [41, с. 554-555].

Слід з перших уроків привчати школярів слухати музику в тиші, до останнього звука, не розмовляючи один з одним, не звертаючись до вчителя, не піднімаючи руки, не займаючись сторонніми справами. Добрі наслідки дає прийом вслухування в тишу перед початком звучання музики. Діти повинні зрозуміти, що якщо хоча б один учень порушує тишу, то він заважає всьому класу, виражає неповагу до композитора і виконавця.

Як виняток, можна дозволяти дітям піднімати руку під час звучання музики лише тоді, коли ставиться завдання послухати вступ якого-небудь інструменту, або групи інструментів, відчувати зміну настрою тощо. Однак, щоб слухання музики не перетворювати в гру, до цього прийому не слід часто звертатися.

Під час звучання музики вчитель має бути для школярів взірцем уважного і вдумливого слухача. І зовсім недопустимо, якщо він у цей час щось пише, листає ноти, дивиться журнал. Дуже важливо вчасно відгукнутися на бажання учнів ще раз прослухати твір, що їм сподобався.

Аналіз музичних творів є невід'ємною частиною діяльності учнів на уроках музики, допомагаючи їм проникнути в складний світ художніх образів. Саме на етапі аналізу школярі набувають досвіду музично-творчої діяльності, оволодівають уміннями і знаннями, необхідними для повноцінного музичного сприймання.

Кожний сприйнятий і проаналізований музичний твір — ще один крок у музичному розвитку дітей, який наближає їх до оволодіння музичною культурою. "Найважливішим музичним педагогічним завданням є розвиток звукових (слухових) навичок, які допомагають вільно орієнтуватися і в чисто музичній природі слухових образів (ритм, відстань, динаміка, хода або темп, колорит або тембр), і в емоційному змісті (насиченості) їх, і в символіці вираження і зображення (звукозапис)", — писав Б.В.Асаф'єв [3, с. 61].

Які вміння і навички слухання музики допомагають проникнути в суть музичного образу? Це, передусім, уміння виділяти інтонаційні зв'язки твору, стежити за розвитком основних інтонацій; відчувати жанрові ознаки як у їх простих формах (пісня, танець, марш), так і в більш розвинутих; розрізняти на слух національно-стилеві особливості музики та її драматургічного розвитку; виявляти змістовність функціонування тих виразних засобів, які використані у творі [31, с. 88].

Уже в 1-му класі учні знайомляться з інтонаційною природою музики, хоча поняття інтонації для них ще не є предметом спеціальних спостережень. Цьому сприяє постійне з'ясування життєвих зв'язків музики, прагнення до інтонаційної виразності виконання пісень. Лагідно й рішуче, ніжно і гордо співаючи фрази з пісень, учні знаходять ту характерну інтонацію, яка стає основою образу твору, що виконується.

Здійснюючи слуховий аналіз, розкриваючи учням зміст і структуру музичного твору, вчителю доводиться постійно співвідносити свої педагогічні наміри з пізнавально-творчими можливостями учнів. Адже те, що ними не сприйняте, не осмислене, не почуте і не засвоєне, нічого не додає до музичного розвитку дітей та аніскільки не наближає до музики. Тому аналіз

музичного твору, який проводиться на уроці музики, є аналізом художньо-педагогічним. Художнім — тому що аналізується твір мистецтва і цей аналіз впливає з його закономірностей; педагогічним — тому що проводиться з урахуванням вікових особливостей дітей, музичного розвитку і завдань виховання. Художньо-педагогічний аналіз без зайвого спрощення співвідносить емоційно-образний зміст твору з інтересами і можливостями слухачів і забезпечує естетичне засвоєння ними даного твору, тобто сприяє реалізації виховної і пізнавальної функцій музичного мистецтва у їх єдності.

На основі художньо-педагогічного аналізу відбувається послідовне, систематичне залучення школярів до музики, до розуміння ними її особливостей. При цьому кожен твір в уяві дітей повинен зберегти свою цілісність і змістовність. Досвід аналізу одного твору переноситься на інші, більш складні твори, і це забезпечує розвиток музичної культури учнів.

Отже, аналізуючи з учнями музичні твори, радимо керуватися такими методичними вказівками:

- учителю потрібно чітко уявляти кінцеву мету аналізу — допомогти учням ближче і глибше сприйняти твір, естетично його пережити й оцінити. Процес спостереження, вслуховання в музику може дещо знизити емоційність сприймання, зате при повторному слуханні минулий аналіз сприятиме естетичному осягненню змісту твору;
- доцільно починати аналіз твору відразу після прослуховування, поки його звучання ще свіже у пам'яті учнів;
- перш ніж аналізувати музичний твір, треба, щоб у дітей створилося загальне враження про нього. Якщо музика не почута, не слід братися за її аналіз. Переходити до аналізу варто лише після того, як діти вільно висловилися про свої враження від музики;
- мислення дітей повинне націлюватися на з'ясування того, **яка** це музика, **які** почуття і переживання виражає, **якими** засобами вона цього досягає;
- шлях аналізу твору йде від розкриття його змісту, задуму, від загальної характеристики музики — до деталей і окремих виразних засобів. У вокальних творах цей аналіз значною мірою пов'язується з поетичним текстом;
- на першому етапі сприймання вчитель повинен спрямовувати увагу дітей не на окремі якості твору, а на сам процес руху, його організацію і динаміку. При повторних сприйманнях слово вчителя повинне підводити на розкриття виразних засобів, які особливо яскраво характеризують художній образ. Головна увага звертається на ті засоби, які у даному творі є провідними;
- аналіз твору може бути більш або менш глибоким, але обов'язково правильним. Учителю слід пам'ятати про небезпеку спрощення, підміни власне музичних відомостей побутовими, життєвськими прикладами, подекуди далекими від музики;
- не слід спрямовувати увагу дітей, їх уяву на пошуки у непрограмному творі тотожного музиці програмного змісту. По-перше, це відволікає слу-

хачів від основного змісту: діти захоплюються картинами, які їм малює уява, і погано слухають музику. По-друге, вони починають мислити предметними образами, невластивими музиці;

■ необхідно уникати позамузичних асоціацій, особливо під виглядом "програмних тлумачень", приписування композитору таких задумів і намірів, які не підтверджуються ні самою музикою, ні документами;

■ при пояснюванні творів слід дбати про те, щоб у дітей не виникли спрощені уявлення про музику як про мистецтво, завданням якого є лише "описувати" й ілюструвати події життя. Завдання пояснень — поглибити, закріпити і зробити осмисленими музичні враження дітей. Пояснююче слово має бути коротким, конкретним, образним і повністю підтверджуватися музичним текстом;

■ необхідно вчити дітей усвідомлювати почуте, розбиратися в тому, **як, якими** засобами виражений в музиці її зміст, **як** втілені ті думки і почуття, що схвилювали слухача, чим композитор досягнув такої сили впливу на слухачів. Щоб викликати більшу активність учнів, учителю не слід давати готові власні оцінки музики;

■ аналіз твору повинен пробуджувати уяву дітей, їхні музично-слухові уявлення, викликати правильні, — але у кожного слухача свої, — асоціації. Доцільно постійно проводити паралелі з іншими видами мистецтва, використовувати різноманітні образні висловлювання. Однак не слід перетворювати музику в ілюстрацію до якоїсь картини чи літературного сюжету;

■ бесіда про твір весь час повинна пов'язуватися з живим звучанням, пояснювати його. Аналіз не досягне поставленої мети при формальному підході, коли окремі елементи музичного твору розглядаються без виявлення їх зв'язку з іншими, їхньої ролі у створенні художнього образу;

■ успіх і якість спостереження за музикою залежить від того, наскільки зрозуміле учням завдання, поставлене перед ними. Правильно поставлені запитання виховують уміння чути музику, розвивають музичне мислення.

Які ж запитання можна поставити учням на уроці музики? У якій послідовності? Чи стає музика доступнішою після її словесного аналізу?

На ці запитання відповісти непросто, методика постановки запитань вже давно привертає увагу вчителів музики.

Процесуальна, звукова природа музики не дозволяє ставити запитання або робити пояснення під час спостереження за музикою, тому їх ставлять або до того, як діти прослухають музику, або після її прослуховування. Доведено, що на запитання, поставлені попередньо, відповідає більшість дітей. На ці ж запитання, задані після прослуховування, відповідає значно менше дітей, і їхні відповіді невизначені. Напрошується висновок, що запитання доцільніше ставити завжди перед прослуховуванням музики. Однак слід враховувати, що запитання змушують думати, усвідомлювати, і це у даний момент відбувається за рахунок емоційності сприймання. Тому радимо ставити попередні запитання лише тоді, коли вчитель не впевнений,

що твір буде прослуханий досить уважно або коли йому не вдалося зацікавити дітей своїм вступним словом.

Постановка запитань під час аналізу визначається насамперед завданням спостереження і підготовкою учнів, налаштуванням їх на уважне прослуховування твору.

Якщо поставити дітям запитання, на які можна відповісти, не прослухавши всю п'єсу (наприклад: "Хто виконує твір? На якому інструменті виконується? У якому темпі?" тощо), то відповідь буде знайдена дуже швидко і після цього інтерес дітей до подальшого слухання музики знизиться. Водночас запитання "Які почуття виражає музика і як вони розвиваються у творі? У якій формі написаний твір?" вимагають уважного слухання протягом звучання всього твору.

Серед запитань можливі й такі, що вимагають лише пригадування відомої інформації, наприклад: "Кому належить твір? У якому регістрі звучить?" тощо. Доцільніше ставити запитання, які змушують шукати нові зв'язки між знайомими явищами або вимагають творчої уяви.

Не слід вимагати від учнів однотипних відповідей, а, враховуючи дитячу психологію, уважно слідкувати за ходом їхніх міркувань. Наприклад, на запитання вчительки першокласник відповів, що "Пісню про школу" Д.Кабалевського написав Л.Бетховен. Вчителька запитала: "Чому ти так думаєш?" — "Тому, що Бетховен — хороший композитор". Хоч відповідь і неправильна, та вона показала, що уроки музики дали позитивні наслідки. По-перше, учень уже знає, що музику пишуть композитори. По-друге, знає, що є композитор Л.Бетховен. По-третє, що Бетховен — хороший композитор. По-четверте, він зумів належним чином оцінити "Пісню про школу".

Тому бажано спочатку підкреслити правильність міркувань учня, а вже потім тактовно поправити його. Важливо, щоб учитель зумів використати подібні відповіді для активізації мислення учнів.

Чим ширше залучається музична пам'ять до відповіді про музику як звукове явище, тим таке запитання складніше. Складність підвищується, якщо запитання ставиться після того, як музика прозвучала, або коли ілюструється в запису, а не в живому звучанні. Деякі вчителі дають запитання лише із засвоєного матеріалу. Та краще ставити такі питання та завдання, на які учні поки що не знайдуть відповіді, але це спонукатиме їх до роздумів.

Художня і педагогічна цінність запитання полягає в можливості дати на нього різні правильні відповіді, багатопланові і творчі. Якщо запитання вимагає однозначної відповіді, то це вичерпує бесіду, припиняє її і перетворює у "перестрілку" відповідей і запитань. Зазначимо, що стосовно конкретного запитання важко дати вчителю однозначний рецепт, адже все визначається підготовкою даного класу, вчителя, активністю учнів. Найголовнішим є те, щоб співбесіда розвивалася від музики й до музики, від її живого звучання.

Сприятлива ситуація для аналізу музичного твору складається тоді, коли виникають різні точки зору на твір, відбувається дискусія. Доцільно запропонувати учням обґрунтувати свої думки, колективно прийти до прави-

льної відповіді. Майстерність учителя полягає в тому, щоб тонко і вміло вести дітей до правильної відповіді, використовуючи найменші суперечності у колективних відповідях учнів, пояснення яких розвиває музичне мислення. Навіть у 1-му класі колективні відповіді можуть відзначатися різноманітністю.

Переважаання колективних форм роботи на уроці музики створює передумови для глибокого і всебічного особистісного спілкування дітей, взаємовпливу один на одного.

Дуже важливо вміти правильно поставити запитання. Безглуздо давати загальні запитання, відповіді на які можуть бути одночасно і негативні, і позитивні. Наприклад, на питання "Чи сподобалася вам музика?", "Всім зрозуміла?" діти одночасно відповідають: "Так!" або "Ні!", "Всім! Не всім!". А можна сказати так: "Кому сподобалася музика, підніміть руку".

Бувають випадки, коли після прослуховування музики учні не можуть відповісти на питання. Учителю не варто поспішати з підказуванням. Найкраще, опираючись на музичний і життєвий досвід дітей, спільно з ними шукати художньо-образні зв'язки змісту даного твору з живописом, літературою, природою, життям. Діти самі відчують, усвідомлять музику і дадуть відповідь. Вчителю теж варто висловити своє ставлення до музики.

Часто після того, як прозвучав твір, ставляться запитання, що стали штампами: "Сподобалася вам музика?", "Який характер твору?", "Які почуття виражає?". Зовсім недопустимо, коли вчитель, прагнучи до "оптимізації процесу навчання", починає підганяти дітей: "Ну, Таня, ну, Сашко, чого ж ви мовчите, не піднімаєте руку? Так який же характер музики?" А буває, що кількома лаконічними, образними словами, в яких виражений настрій, роздум про твір, учитель викличе дітей до спільного розмірковування про нього.

Якщо учні не запам'ятали музику і їм важко відповісти на запитання вчителя, слід виконати ту чи іншу частину твору на інструменті. Щоб підтвердити правильність певного судження чи його хибність, можна нагадати окремі теми й епізоди.

Д.Кабалевський вказував: "Учитель повинен прагнути до того, щоб учні якомога частіше самі відповідали на запитання, які виникають на уроці, а не задовольнялися отриманням від учителя готових відповідей-істин, які їм залишається лише запам'ятати. Слід зробити все можливе (дохідливо пояснити тему, точно поставити запитання і обов'язково дати час на роздуми), щоб до правильних відповідей учні доходили самі. Відповіді вчителя, які він дає одночасно з постановкою нових запитань — лінія найменшого опору. Вона спрощує завдання вчителя, економить час, але у тій же мірі знижує досягнуті результати, а економія часу виявляється самообманом" [16, с. 30].

Важливо, щоб вирішення нових завдань набувало форми коротких співбесід з учнями. У кожній такій співбесіді можна виділити три взаємопов'язаних моменти: перший — чітко поставлене вчителем завдання; другий — поступове, спільно з учнями, вирішення цього завдання; третій — остаточний висновок, зробити який мають самі учні.

Якщо після запитання вчителя більшість учнів піднімає руку, бажаючи висловитися, доцільно запропонувати їм відповісти всім одночасно за знаком учителя. Як зазначав Д.Кабалевський, у таких колективних відповідях є дві позитивних сторони: по-перше, всі діти, які готові до відповіді, зможуть висловитися і отримати задоволення від цього; по-друге, учні, не готові до відповіді, також подумки приймуть участь у колективній відповіді і не відчують незручності й збентеження від свого незнання [16, с. 31].

У розвитку музичного сприймання школярів велику роль відіграє **метод порівняння**, адже можливості аналізу дитьми музичних творів обмежені їх невеликим досвідом. Для порівняння можна використати контрастні твори одного жанру (наприклад, два танці), п'єси з однаковою назвою (наприклад, два різних "Дошки"), контрастні твори одного характеру (наприклад, два різних веселих) тощо. Метод порівняння за контрастом і аналогією дозволяє помітити те, на що учень може не звернути увагу, дає змогу яскравіше відітнути своєрідність музичних творів різноманітних жанрів. Завдання на порівняння захоплюють дітей, активізують їхню творчу діяльність. Найкраще учні помічають у музиці контрасти.

Для того, щоб діти краще усвідомили роль конкретних засобів виразності, доцільно використовувати **прийом "руйнування початкового образу"**. Шляхом навмисної зміни будь-якого елемента музичної мови покажемо їм, якою стає музика, якщо цей елемент використаний інакше, коли б музика була не голосна, а тиха, не повільна, а швидка тощо. Наприклад, аналізуючи "**Неаполітанський танок**" П.Чайковського, після визначення загального характеру твору можна виконати окремі фрагменти зі зміною ритмічного рисунка, темпу в середній частині, виконавського штриха тощо. Таке змінене виконання допоможе учням відчутти естетичну виразність ритму, темпу, динаміки, регістру або штриха в даному творі. Співвідносячи елементи музичної мови з якимись діями, якостями, рухами, почуттями тощо, діти вчать мислити в інтонаційно-образних формах.

Важливо частіше пов'язувати музику не тільки з рухом, але й зі словом. Засвоєння музичної мови має органічно поєднуватися із засвоєнням фонетичних (звукових) особливостей та інтонаційної виразності рідної мови.

Як зазначав Д.Кабалевський, вже з 1-го класу слід удаватися до порівнянь, усіляких виходів за межі музики. Наприклад, музичні тембри можна уподібнити до різних барв на картині; мажор можна зіставити з тонами світлішими, яскравішими, мінор — з менш яскравими, приглушеними; розділові музичні знаки можна порівняти з розділовими знаками в розмовній мові (крапки, коми, знаки оклику і запитання тощо). Будь-який твір дає змогу кількома фразами вказати на зв'язок музики з якимось почуттям або думкою людини, з певним життєвим фактом. "Чим більше різних життєвих зв'язків музики буде виявлено, тим міцніше музика буде входити до свідомості дітей як частина життя, як саме життя" [16, с. 16].

Не можна обмежуватися на уроці безпосередніми емоційними враженнями дітей від музики. Слід вчити їх сприймати своєрідність різних музичних образів, чути особливості музичної мови, спостерігати за розви-

тком музики, визначати структуру твору. Необхідно привчати учнів обмінюватися враженнями, думками щодо прослуханого, роздумувати разом з ними, порівнювати й оцінювати музику.

Формальне проведення аналізу здебільшого руйнує цілісність сприймання, атмосферу спілкування дітей з музикою. Ізольований розгляд окремих виразних засобів (проста констатація того, які регістри використані в музиці, який темп у даній пісні, як рухається мелодія — вверх чи вниз) нічого не дає дітям.

Наприклад, після прослухування твору, який сподобався учням, звучить прозаїчне запитання вчителя: "Скільки тут частин?". При правильній відповіді учнів вчитель цим і обмежується, хоч з цього не було зроблено висновку про значимість даної форми для вираження певного змісту. Сухий перелік елементів музичної мови вбиває художній образ, адже у різних творах можуть бути однакові розмір, темп, динаміка тощо.

Наступний приклад. Прослуховується п'єса Д.Бетховена "**Весела. Сумна**". Учні визначають, яким настроєм закінчується кожна з частин, за завданням учителя доводять, "чому музика має сумний або веселий характер?". На допомогу залучається наочний посібник — плакат з позначеними на ньому засобами виразності (лад, ритм, динаміка, тембр). Другокласники, згідно послідовності плаката, говорять про те, які елементи музичної мови вони почули в творі.

Під час узагальнення обговорення діти отримують наочне уявлення про прийоми повтору і контрасту. Весь урок був пронизаний увагою до засобів виразності, прийомів розвитку музики.

У даному випадку сприймання змісту музики підмінене сприйманням засобів виразності. Музика у всіх випадках служила матеріалом для аналізу, ілюстрацією використання різних засобів виразності. Учитель, намагаючись навчити дітей повноцінно сприймати музику, розчленував живу тканину художнього твору на окремі елементи.

Психолог Б.М.Теплов відзначив, що емоційне осягнення музики неможливе поза тонкою її диференціацією [43, с. 54]. Але який мінімум цієї диференціації, що забезпечив би повноцінне сприймання музики і не зруйнував би цілісний музичний образ? Адже досвід показує, що музичний образ як виразне ціле доступніший дітям, тому вони легше визначають характер і настрої музики і відчують утруднення в розмові про окремі засоби музичної виразності.

Щоб не руйнувалася цілісність образу під час сприймання музики, основою аналізу повинне стати спостереження за розвитком інтонації, бо це буде аналіз смислових художньо-образних елементів, а не окремих елементів музичної мови.

Вирізнення окремих засобів виразності можливе і педагогічно виправдане лише в тих конкретних музичних творах, у яких ці засоби несуть провідне образне навантаження. Тоді й звернення слухової уваги дітей на одну із сторін музичного образу буде поглиблювати сприймання музики, не руйнуватиме його цілісності.

Важливо, щоб учні задумалися над тим, чого досягає, наприклад, композитор, за допомогою різноманітних засобів, змінюючи смисл початкової інтонації. Так, аналізуючи п'єсу "*Підсніжник*" з циклу "*Пори року*" П. Чайковського, доцільно визначити характер емоційно-експресивних інтонацій, їх відтінки і розвиток, розкрити їх життєву основу. Після слухання п'єси "*У печері гірського короля*" з сюїти Е. Гріга "*Пер Гюнт*" можна запитати, як розвивається музичний образ, як змінюється характер музики, визначити естетичну змістовність кульмінації.

Що дає контраст інтонацій у "*Пісні Сольвейг*" Е. Гріга? Тут увага дітей спрямовується на те, що використання двохчастинної форми допомагає відчувати стан людини у розвитку: спочатку (перша частина) Сольвейг сумує з приводу розлучення з коханим, друга ж, танцювальна частина, наводить на думку, що Сольвейг не втрачає надії на зустріч, вірить у неї.

Починаючи з 1-го класу, на матеріалі найпростіших пісеньок і інструментальних п'єс учитель систематично розвиває в учнів навички активної уваги, здатність слідувати за розгортанням музичної тканини твору. Діти поступово накопичують уявлення про те, як музика розповідає про навколишню дійсність, поступово переконуються, що музика здатна викликати найрізноманітніші почуття. У них з'являються улюблені твори.

Учителю слід постійно звертатися до *методи роздумів про музику*. Він полягає не в розсудливому й формальному аналізі музики, а в органічному поєднанні розуму і почуттів. Постає запитання: як можна роздумувати про музику з першокласниками, якщо їхній музичний досвід такий незначний? Традиційна методика найчастіше відповідала на це запитання заперечливо, пропонуючи звертати увагу дітей лише на часткові явища, не вдаючись до узагальнень. Позитивну відповідь на це запитання дав Д. Б. Кабалецький, якому вдалося знайти основну ланку, що з'єднує музичний досвід дітей з музикою. Йдеться про три сфери музики — пісню, танець, марш. Ці поняття своїми витокami сягають первинних основ музики: рухів людини, що ведуть до танцю і маршу, та інтонованого слова, від якого походить пісня.

Акцент на пісню, танець і марш надає змістовності музичним заняттям, дозволяє опиратися на реальний життєвий досвід дітей, на доступні їм явища соціального побутування музики. Коли учень, відштовхуючись від змісту музики і свого досвіду, осмислює музичні враження, настає та захопленість, про яку мріє кожен учитель. Зрозуміло, що захопленість музикою (яка насамперед залежить від самого вчителя) виховується не тільки цими роздумами, а й змістовним музикуванням.

Учні вже на перших уроках відчують, що музика — це життя. Відомо, що найочевидніші життєві зв'язки музики відображені у жанрових її особливостях. Через жанри, жанрові засоби і зв'язки в музиці відображається багато явищ дійсності. Тому з'ясування жанрової природи певного твору дуже суттєве для розкриття змісту музики. З перших музичних занять першокласники-шестилітки вчать визначати належність музики, яку вони слухають або виконують, до трьох основних сфер музичного мистецтва.

Це створює необхідні передумови для засвоєння теми 2-го класу (чотирирічної початкової школи) "Три типи музики — пісня, танець, марш", яка є фундаментом початкового етапу навчання музиці.

Другокласники в процесі з'ясування життєвих зв'язків пісні, танцю і маршу, визначення різноманітних жанрових поєднань: пісня-марш, танець-марш, пісня-танець вчать не тільки слухати музику, але й роздумувати про неї. Усвідомивши характерні особливості і виразно-зображальні можливості кожного з типів музики, школярі, опираючись на сприймання пісенних, танцювальних і маршових інтонацій, надалі глибше відчують образний зміст творів великої форми: опери, балету, симфонії, інструментального концерту тощо.

Система запитань і завдань дає змогу вчителю створити на уроці пошукову ситуацію, мета якої — навчити дітей вслухатися в музичний твір і самостійно розбиратися в ньому. Наприклад, учитель, не повідомляючи назви п'єси, яку буде виконувати, дає учням завдання розповісти, що відбувається в музиці, яку вони зараз почують.

Активізує дітей таке своєрідне завдання — словами "придумати" музику. Наприклад, перед слуханням п'єси Р. Шумана "*Сміливий вершник*" вчитель пропонує дітям, виходячи з назви, сказати, якою повинна бути музика, що зображає сміливого вершника. Звичайно, такі завдання доцільно давати лише під час слухання творів з яскравою програмністю. Потім порівняти попередню словесну характеристику уявної музики з музичним образом п'єси. Такі завдання, спонукаючи учнів до роздумів, пробуджують їхню уяву, фантазію, розвивають творчі здібності.

Можна використати такий прийом: перед слуханням п'єси В. Косенка "*Дощик*" повідомляємо її назву і пропонуємо визначити, який дощик зображає композитор. Чому це теплий весняний дощик? Бесіда з учнями сприяє усвідомленню естетичної виразності музичної мови.

Ще один приклад. Перед слуханням п'єси П. Чайковського "*Пісня жайворонка*" учні, виходячи з назви, висловлюють думку, з якою порою року пов'язана п'єса, яким повинен бути характер музики, якими засобами виразності можна "намалювати" музичний портрет жайворонка, виразити його пісню. Визначення дітей можна записати на дошці, а після прослуховування п'єси учні порівнюють її звучання з тим, що вони створили в своїй уяві. У цьому випадку процес аналізу твору проходить цікавіше. На уроці виникає пошукова ситуація. Мислення дітей спрямовується не тільки на визначення загального характеру музики, але й на усвідомлення взаємодії засобів виразності та їх ролі у створенні музичного образу.

Пошукові ситуації, спрямовані на самостійне осягнення музики школярами, мають створюватися у невимушеній атмосфері і мати імпровізаційний характер. Учителю слід бути уважним до відповідей учнів, уміло спрямовувати їх думки в потрібне русло, відбираючи найвлучніші відповіді і доповнюючи їх власними оцінками, підводити до узагальнення теми.

Аналізуючи музичні твори у молодших класах, доцільно використовувати рухи під музику, адже пластичний рух закладений у самій при-

роді музики — в музичних інтонаціях завжди відчувається зв'язок зі словом, танцем, мімікою, рухами тіла людини. Тому **прийом "пластичного інтонування"** як природного вираження в ході, жесті, танцювальному русі почуття, переживання, емоційного змісту твору має велике значення у формуванні музичного сприймання молодших школярів. Учителю важливо самому знайти такі рухи, які були б зрозумілими дітям, викликали б в них емоції, уникали б необхідності у тривалих бесідах з приводу характеру музики.

Вираження характеру музики в рухах розвиватиме природну музичальність дітей, їхню здатність осмислено сприймати музику.

Можна використати різні способи поєднання музики і руху: крокування, вільне диригування, тактування, танцювальні рухи тощо. У результаті вчитель бачить, як учні відчують музику в цілому, наскільки уважно сліdkують за розвитком образу. За рухами дітей він може визначити глибину сприйняття твору і окремих його виразних засобів.

Особливо доцільний **прийом "вільного диригування"** при з'ясуванні розвитку музики. Узгоджуючи свої рухи із звучанням музики, діти глибше і зосередженіше вслухаються в неї. Виразний рух не тільки передає вже сформоване переживання, він спонукає до роздумів і тим самим збагачує життєвий досвід дітей.

Наприклад, осягненню емоційного змісту "*Кавалерійської*" Д. Кабалевського сприятиме використання прийому пластичного інтонування, коли учні, слухаючи музику, імітують помах шабел над головою. Цей же прийом допоможе у визначенні танцювального характеру "*Екосеза*" Л.Бетховена. Передаючи пластикою рухів настроїв, виражений у п'єсі П.Чайковського "*Хвороба ляльки*", учні краще відчують розвиток музичного образу. Виконання танцювальних рухів під час звучання українських народних танців "*Гопак*", "*Козачок*", "*Аркан*" допоможе відчуті своєрідність цієї музики.

Даючи вихід моторній активності дітей, пластичне інтонування музики спрямовує цю активність до поглибленого сприймання і розвитку слухацької культури. У дітей розвивається творча уява, прагнення до самовираження у пластичних образах.

Глибшому сприйманню музики сприяє використання у процесі аналізу аналогій з творами інших видів мистецтва. Як зазначав Д.Кабалевський, "той, хто знайомий з літературним або живописним твором чи подією реального життя, що надихнули композитора на написання музики... володіє надійним ключем до розуміння цієї музики" [16, с. 65].

Вже в 1-му класі використання творів інших видів мистецтва дає змогу значно активізувати художньо-творчу діяльність дітей. Наприклад, слухаючи п'єсу С.Прокоф'єва "*Ходить місяць над лугами*", доречно запропонувати учням порівняти музичний образ твору з поетичними образами двох віршів, подумати, зміст якого вірша повніше відповідає музиці і чому.

В небі місяць зіходить смутний...

В небі місяць зіходить смутний,
Поміж хмарами вид свій ховає,
Його промінь червоний, сумний
Поза хмарами світить-палас¹.
(Л. Українка)

Українська ніч

Над зеленим гасм,
та над бережком
місяць виринає
золотим ріжком.

Посріблив отаву,
віття лугове
і на той бік ставу
човником пливе...²

(П. Сиченко)

Музичні враження учнів від слухання п'єси Е.Гріга "*Весною*" можна збагатити читанням уривка з поеми Т.Шевченка "Гайдамаки":

Встала весна, чорну землю
Сонну розбудила,
Уквітчала її рястом,
Барвінком укрила;
І на полі жайворонок,
Соловейко в гаї
Землю, убрану весною
Вранці зустрічають...³

На наступному уроці повторне слухання цієї п'єси можна урізноманітнити новим завданням: порівняти музику п'єси з картиною В.Непийпива "Весняна вода" і уривком з поеми Т.Шевченка "Сон":

... Світає,
Край неба палас,
Соловейко в темнім гаї
Сонце зустрічає.
Тихесенько вітер віє,
Степи, лани мріють,
Між ярами над ставами
Верби зеленіють.

¹ Українка Л. Твори: В 4 т. — К.: Дніпро, 1981. — Т.І. — С.32.

² Веснянка. Упор. Н.Скрипченко і М.Вашуленко. — К.: Рад.шк., 1987. — С.153.

³ Шевченко Т. Кобзар. — К.: Дніпро, 1984. — С.114.

Сади рясні похилились,
Тополі по волі
Стоять собі, мов сторожа,
Розмовляють з полем.¹

Запитати дітей, який твір, на їхню думку, більше відповідає змісту п'єси. Чому? Звернути увагу учнів на те, якими засобами зображають весну композитор, поет і художник.

Ще одне завдання: прочитавши вірш Т.Шевченка "Тече вода з-під явора", запропонувати дітям уявити музику до цього вірша:

Тече вода з-під явора
Яром на долину,
Пишається над водою
Червона калина.
Пишається калинонька,
Явір молодіє,
А кругом їх верболози
Й лози зеленіють...²

Далі запитати учнів, яку музику вони уявили: спокійну чи схвильовану, лагідну чи тривожну, повільну чи швидку, голосну чи тиху.

Розвитку асоціативного мислення школярів сприятимуть й інші творчі завдання. Наприклад, пригадати музику за запропонованими віршами:

Тиша морська

....Тиша в морі... Ледве-ледве
Колихає море хвилі;
Не колишуться од вітру
На човнах вітрила білі.
З тихим плескотом на берег
Рине хвилечка перлиста;
Править хтось малим човенцем, —
В'ється стежечка золотиста...³

(Л.Українка)

Запитати учнів, чи нагадує вірш музичну картину "Море" з опери М.Римського-Корсакова "Казка про царя Салтана". Якими засобами зобразили море композитор і поет?

Враження дітей від слухання п'єси В.Косенка "Пасторальна" можна підсилити читанням вірша Д.Павличка "Осінь":

Небеса прозорі
Як глибінь ріки.
Падають, як зорі,
З явора листки.
А над полем нитка
Дзвонить, як струна.
Зажурилась квітка —
Чує сніг вона¹.

Великий інтерес викликають у дітей завдання уявити музику, якою "звучить" картина. Наприклад, розглядаючи з учнями репродукцію картини А.Куїнджі "Хмарка", можна поставити їм такі запитання: "Як зображена на картині весна? Яка музика може розповісти про таку весну? Якими засобами музика може виразити захоплення людини весняною красою? Якими мають бути мелодія, темп, динаміка, тембр?"

Уміння сприймати музику формується успішно за умови взаємодії всіх видів музичної діяльності на уроці. Зокрема, поглибленому сприйманню музики сприяє розумування і спів окремих тем із твору. Проспівана мелодія засвоюється значно краще, ніж тільки прослухана, нехай навіть неодноразово.

Коли діти чують знайомі теми у новому для них творі, вони уважніше слухають музику, намагаючись сприйняти ці теми у нових звукових барвах. У них з'являється підвищений інтерес до твору.

Коли йдеться про виразні засоби, використані композитором у творі, бажано проілюструвати їх у нотному записі, просольфеджувати мелодію, виконати ритмічний рисунок.

Відчуттю жанрових особливостей творів сприятиме створення до них темброво-ритмічних супроводів, виконання танцювальних рухів, хода під музику тощо.

Музичне сприймання, будучи основою всіх інших видів музичної діяльності, у цій діяльності й розвивається, забезпечуючи загальний музичний розвиток школярів.

◆ Методика навчання співу

Спів є природним способом вираження естетичних почуттів, дійовим засобом активного залучення школярів до музики. З усіх видів виконавського мистецтва він є найдоступнішим для дітей видом музичної діяльності, порівняно легко засвоюється ними, не вимагає значної попередньої підготовки. Тому спів здавна розглядався як один з основних засобів музичного виховання.

У процесі співу учні засвоюють музичну мову, пізнають жанрову основу пісні. У них розвиваються музичні здібності, емоційний відгук на музику.

¹ Павличко Д. Твори в 3-х т. — К.: Дніпро, 1989. — Т.2. С.497.

¹ Шевченко Т. Кобзар. — К.: Дніпро, 1984. — С.196.

² Шевченко Т. Кобзар. — К.: Дніпро, 1984. — С.553.

³ Українка Л. Твори: В 4 т. — К.: Дніпро, 1981. — С.88.

ку, формується музичне сприймання, виховується інтерес до музики. Учні не просто пізнають музичну мову — вони починають активно користуватися нею у виконавській діяльності.

Неповторна краса мелодій, проспіване слово, яке несе в собі значний емоційний заряд — усе це розкриває дітям багатий і складний світ людських почуттів і переживань. Засобами вокальної музики учні пізнають навколишню дійсність і себе в ній, безпосередньо чи опосередковано виражають своє ставлення до життя.

Однак не будь-який спів сприяє розвитку учнівського голосу. Неправильне звукоутворення, порушення гігієнічних норм у співі нерідко приводять до захворювання або й втрати співацького голосу. Для того, щоб пісня стала провідником у чарівний світ музики, слід навчити дітей складному мистецтву співу.

Якою має бути методика навчання співу молодших школярів? Передусім розумною, у вікових межах розвитку голосоутворюючих органів, з урахуванням індивідуальних особливостей дітей. Для цього вчителю слід знати співацькі можливості учнів, механізм і специфіку звукоутворення, дихання, дикції.

Весь процес навчання співу повинен сприяти активному, зацікавленому й творчому ставленню учнів до музики.

У першокласників голосовий апарат дуже тендітний, голосовий м'яз лише починає розвиватися. Звук утворюється при крайовому коливанні голосових складок, які змикаються неповністю. Тому голоси дітей звучать ніжно і слабо, забарвлюючись у верхньому резонаторі.

У наступних класах у дітей поступово розвивається голосовий м'яз, окремі його волокна починають мати наискісне, поперечне і подовжнє спрямування, коливання складок перестає бути лише крайовим і голос звучить сильніше і компактніше.

При правильному вихованні голос розвивається плавно як у хлопчиків, так і в дівчаток. У їх голосовому апараті ще немає суттєвих відмінностей. У молодших школярів загальний діапазон голосу може бути досить широким — від *ля малої октави* до *мі-фа другої октави*. Однак їх робочий діапазон значно вузький і коливається в межах *ре*[I]—*сі*[I] (іноді *го*[II]). Ця зона найзручніша для слухового сприймання і звукоутворення, тому й повинна в основному використовуватися при навчанні співу.

Якщо навчання співу проводиться правильно, то у 9-10 років голоси дітей починають звучати особливо гарно. Не випадково цей період називають періодом розквіту дитячого голосу. У хлопчиків він набуває особливої дзвінкості, у дівчаток — рис індивідуального тембрового забарвлення.

Якими співацькими навичками мають оволодіти діти? Умовно вони поділяються на навички дихання, навички володіння звуком і навички володіння словом у співі¹. Між цими навичками існує тісний взаємозв'язок і

взаємозалежність. Так, хороше звучання голосу залежить від правильного дихання, ясної дикції, гарної співацької постави. Кожна навичка є складною дією, яка вимагає уваги до себе, систематичної й наполегливої роботи по її формуванню. Зокрема, навичка володінням звуком включає в себе атаку звука, звукоутворення, використання резонаторів, чисте інтонування, згладжування регістрів, звуковедення, володіння динамікою, рухливість співу тощо.

Виховання співацьких навичок — це єдиний процес, зумовлений зладженою роботою дихально-голосового апарату. Яке б конкретне завдання вчитель не ставив (укріпити дихання, вдосконалити дикцію в пісні, домогтися дзвінкості звучання тощо), він має прагнути до комплексного виховання всіх навичок у єдності вокальних вимог. Так, працюючи над дикцією, слід одночасно стежити за правильністю дихання, якістю звука. Це зумовлено тим, що орган слуху, голосові органи (гортань, глотка, м'яке піднебіння, ротова і носова порожнини) і органи дихання (легені, діафрагма, міжреберна мускулатура, м'язи трахеї і бронхів) — усе це єдиний складний співацький механізм, між ланками якого існує тісний взаємозв'язок, який не можна порушувати.

Постійний зв'язок існує і між центральною нервовою системою та роботою голосоутворюючих органів. Зокрема, кожен звук, проспіваний учнем, залишає слід у центральній нервовій системі (пам'яті). Якщо учень заспівав напружено або, навпаки, в'яло, невиразно вимовляючи слова, і ця вада не була виправлена вчителем, то й надалі він співатиме з тими ж помилками, набуваючи неправильної навички.

Спів — дуже складна дія, адже учень має одночасно вільно видобувати, правильно формувати вокальний звук, чисто інтонувати, виразно фразувати, чітко вимовляти слова, співати узгоджено з усім класом. Зрозуміло, що складність співу вимагає послідовної систематичної й наполегливої роботи по формуванню вокально-хорових навичок. Слід пам'ятати, що навички повинні формуватися у процесі роботи над музичним твором, а не над самими навичками. Формування навички — не самоціль, а засіб співацького виховання. Навчання співу має бути тісно пов'язане з розвитком музичного слуху і музичним розвитком особистості дитини.

З перших уроків у школі слід звертати увагу дітей на якість звучання, вчити їх розрізняти красивий спів, оцінювати його, прагнути до правильного виконання. Щоб виховати у дітей свідоме й критичне ставлення до співу, слід постійно запитувати їх, чи правильно й красиво проспівана пісня, чи сподобалося їм власне виконання тощо.

Потрібно прагнути до вираження в співі певного настрою. Спів краще асоціювати з радісним настроєм, тому вправи доцільно брати переважно в

його виконавського бажання. В основі співацьких навичок лежить створення й закріплення умовнорефлекторних зв'язків, утворення гнучких систем цих зв'язків — динамічних стереотипів. Формування співацької навички дозволяє знизити контроль свідомості за відповідними співацькими діями, зосередити увагу на художньо-виконавських завданнях.

¹ Співацькі навички — це комплекс автоматизованих дій різних частин голосового апарату, які відбуваються під час співу і залежать від волі співака.

мажорі. Головним критерієм правильного звучання має бути якість звука і невимушеність при співі.

Щоб вокально-хорові навички виховувалися успішно, учні повинні усвідомлювати співацькі завдання і спосіб їх виконання. Це вимагає вмілого поєднання пояснень і практичного показу вчителя. Оскільки вокальний досвід молодших школярів незначний, у співвідношенні пояснень і показу більшу роль має відігравати приємний, виразний, правильний спів учителя. Пояснення мають опиратися на співацький досвід учнів, на образні аналогії, порівняння з слуховими, зоровими, просторовими, руховими відчуттями.

Не слід користуватися незрозумілими термінами, звертатися до фізіологічних і анатомічних пояснень, демонструвати дітям складні співацькі прийоми. На перших порах краще частіше показувати практичні прийоми правильного і неправильного звукоутворення.

Важливою умовою успішного формування вокально-хорових навичок є зацікавлене, емоційне і водночас свідоме ставлення учнів до співу. Треба викликати у дітей бажання навчитися гарно співати, захоплюватися образним змістом пісні, прагнути до того, щоб учні діставали насолоду від співу. Добре, коли вчитель після розучування кожної пісні (а також наприкінці чверті) з'ясовує з учнями, **чому саме** вони навчилися, **яким** став їхній спів [33, с. 25].

Оскільки на уроці музики здебільшого використовується колективний спів, діти мають набути й хорових навичок — навичок строю (інтонаційної узгодженості) і ансамблевих навичок (узгодженості сиди звучання, темпу, темпу, метру і ритму).

Розглянемо детальніше методику формування співацьких навичок.

Співацька постава. Необхідною умовою вільного, ненапруженого співу є правильна співацька постава, яка сприяє створенню готовності голосоутворюючих органів до дії. Вимога правильної співацької постави — це вже активізація голосового апарату, підготовка його до правильного розподілу м'язових сил при співі.

Якою має бути співацька постава? Учні під час співу повинні стояти рівно, зручно, випрямивши спину, голову тримаючи прямо, опустивши руки. Уся постава повинна виражати готовність до співу.

Якщо діти співають сидячи, стільці повинні відповідати їх зросту. Сидіти треба рівно, не горблячись, не спираючись на спинку стільця чи парті, тримаючи руки на колінах.

Слід розповісти дітям, як потрібно сидіти чи стояти під час співу. Щоб першокласники засвоїли правила співацької постави, не треба вдаватися до їх заучування. Краще буде, коли вчитель звернеться до учнів із запитаннями: "Діти, подивіться, як я стою (сиджу) при співі? Як я тримаю голову? Руки? Як відкривав рот? Я спираюсь на спинку стільця? Можливо, я переступаю з ноги на ногу? Задираю голову вгору?" тощо.

Надалі, роблячи зауваження дітям щодо їхньої співацької постави, доцільно зосереджувати увагу дітей на позитивному прикладі. Скажімо: "Зверніть увагу, як сидить при співі Оленка. Спинка рівна, голову тримає прямо,

руки на колінах. Тому й співає гарно"; "правильно сидять при співі Тania, Сашко... А ще хто?", "Усі, і Михайлик теж, почули, як потрібно сидіти?" тощо. Можна звертати увагу учнів і на негативні приклади посадки окремих дітей.

Водночас не слід домагатися правильної співацької постави протягом тривалого часу, оскільки необхідність нерухомо сидіти або стояти в одній позі швидко втомлює школярів. Вони намагаються змінити позу на зручнішу. Не варто часто робити зауваження дітям щодо їх постави. На перших порах вона є швидше організуючим моментом перед початком співу чи слуханням музики.

Поки правильна співацька постава не стане звичкою, вчителю слід постійно стежити за нею, виправляти дітей, заохочувати тих, хто правильно сидить чи стоїть при співі.

Співацьке дихання. Правильне співацьке дихання є основою вокальної техніки. Від набуття навички співацького дихання значною мірою залежить формування навичок звукоутворення і дикції.

Існують різні типи співацького дихання. У сучасній вокальній педагогіці найбільш визнаним є так званий косто-абдомінальний (costa — ребро, abdomen — живіт) тип дихання. У ньому беруть участь нижні ребра і діафрагма, м'язи черевного преса.

Типовий недолік у дітей — поверхове, неглибоке (так зване ключичне) дихання, яке зовнішньо виражається у підніманні плечей.

Для розвитку співацького дихання не слід звертатися до відокремлених від звука вправ, оскільки вони малоефективні. Робота дихальних м'язів під час співу тісно пов'язана з роботою гортані і верхніх резонаторів. Тому співацьким диханням стає тільки у процесі фонації.

Правильність співацького дихання залежить від правильності вдиху, який може бути різним залежно від характеру пісні. Перед тим, як співати пісню, що йде в помірному або повільному темпі, треба взяти спокійне, глибоке дихання. Коли ж пісня виконується в швидкому темпі, то вдихання і перед початком співу, і між фразами буде швидким, коротким. Характер вдиху залежить від виразного диригентського жесту вчителя.

Набирати повітря треба безшумно, не піднімаючи плечі, так, щоб нижні ребра розсувалися трохи вбік і живіт ледь помітно випинав уперед. Вдих рекомендується проводити одночасно через ніс і рот. Під час вдиху в дітей має виникати відчуття легкого позіхання, яке розширює глотку і готує форму резонаторів. З самого початку слід привчати дітей брати дихання за рукою вчителя.

Регулятором тривалості співацького вдиху є довжина музичної фрази. На початковому етапі важливо вибирати твори з короткими музичними фразами. Якщо музична фраза виявилася для дітей надто довгою, то у процесі розучування її можна трохи прискорити, а потім сповільнити до потрібного.

Під час вдиху необхідна невелика затримка дихання, потім починається поступовий видих. Відсутність моменту затримки дихання, потрібної для

накопичення необхідного тиску під голосовими складками, викликає інтонаційно неточний звук.

Найбільш складним у співацькому диханні є економне видихання під час співу, розподіл повітря на цілу фразу. У співака повинне бути таке відчуття, ніби він не видихає повітря під час співу, тобто відчуття "опори" на дихання. При збереженні під час видиху вдихального відчуття голос звучить, незалежно від нюансу, соковито й наспівно. І навпаки, спів на залишковому диханні позбавляє звучання цих якостей, робить його безтембровим і в'ялим.

Слід домагатися того, щоб діти до кінця доспівували кожную музичну фразу в пісні. Вимога доспівувати мелодію красивим звуком до кінця фрази не передихаючи, підтримана показом руки вчителя, завжди дає хороші наслідки, якщо таке завдання посилює дітям. Конкретне, зрозуміле завдання допомагає учневі організувати своє дихання.

Учителю слід враховувати, що при голосному співі порушується зладжена робота співацького апарату: дихання стає напруженим, судорожним, м'яке піднебіння — пасивним, голосові складки втрачають пружність і рівномірність коливання. Щоб уникнути напруженого, форсованого звучання, не слід вдихати надто багато повітря. Надмір повітря, тиснучи на складки, призводить до неточної інтонації. Від перебору повітря виникає м'язове напруження в голосовому апараті, у тому числі й зажатість артикуляційних органів, що веде до погіршення дикції, швидкої втомлюваності.

У хоровому співі велике значення має ланцюгове дихання, при якому співаки передихають у різних місцях фрази. Це потрібно для того, щоб досягти безперервності звучання там, де цього вимагає музичний образ.

Ланцюгове дихання здійснюється у такий спосіб: учитель ділить учнів хорової партії на кілька груп і намічає для кожної групи різні місця передихання. Саме передихання здійснюється м'яко, після непомітного зняття звука і наступного його продовження без поштовху.

Співацька дикція. Співацька дикція — це ясність, розбірливість, правильність вимови тексту у співі. Вона є наслідком знання і розуміння тексту, відчуття музичного образу і бажання донести його до слухачів, систематичної роботи над формуванням навички словоутворення.

Вокальна дикція вимагає активності артикуляційного апарату, який складають такі голосоутворюючі органи: губи, язик, м'яке піднебіння, щелепи, гортань з голосовими складками, зуби. М'якість артикуляції (малорухливі губи, язик, нижня щелепа, маловідкритий рот) є однією з основних причин поганої дикції при співі — голосні і приголосні не мають необхідної ясності та чіткості, звук набуває одноманітного й невиразного характеру. Іноді спостерігається й інший недолік — перебільшена дикція, яка позбавляє голос необхідної вокальності. При цьому деякі діти не співають, а ніби декламують текст пісні.

Слід пояснити учням, що вокальна мова має свої особливості, оскільки носіями вокального звука є голосні. Тому при співі голосні звуки максимально протягуються, а приголосні звуки вимовляються коротко, швидко.

Учитель повинен знати механізм вимови, щоб контролювати дії дітей, а зустрівшись з неправильною вимовою, показати і пояснити учням техніку утворення звука. Зокрема, при вимові голосної **а** нижня щелепа опускається і рот розкривається найсильніше, на **у** губи витягуються, на **о** рот повинен мати форму овалу тощо. Залежно від характеру пісні вимова приголосних може бути твердою або м'якою. Деякі приголосні (наприклад, **р**), треба здовжувати, наче подвоювати (**pp...**), деякі промовляти коротко (**с, ш, т**), особливо наприкінці слова. Діти часто неохайно вимовляють приголосні, що замикають слово. У таких випадках, крім пояснення і показу, дуже допомагає диригентський жест точного і легкого зняття звука.

Слід поступово підводити школярів до засвоєння основного правила вокальної орфоєпії: приголосний звук, що замикає склад, відноситься при співі до наступного складу, даючи голосному звуку свободу і час для звучання. Спочатку діти засвоюють це правило, наслідуючи вчителя, а далі починають свідомо підходити до відкриття складів. Можна для наочності виписувати слова пісні на дошці, "неправильно" ділити їх на вокальні склади:

Ще-дрі-во-чка ще-дру-ва-ла, до ві-ко-нця при-па-да-ла:
"Чи вже на-пе-кла? Не-си ско-рі-ш до ві-кна!"

Учні, як правило, погано відкривають рот при співі, у них малорухлива нижня щелепа, напружені м'язи, які її піднімають, що стає причиною горлового призвуку. При затиснутий нижній щелепі неможлива хороша вокальна дикція, оскільки ротова порожнина мала для формування вокальних голосних.

Щоб діти під час співу добре відкривали рота, треба, щоб вони розуміли смисл слів, виділили головне слово, яке визначає зміст фрази. Затискування щелепи нерідко має психологічні причини: сором'язливість, страх. Тому велике значення має доброзичлива атмосфера на уроці.

Хорошого відкриття рота домагаються на голосних **а, о, у**. Корисні вправи на **гай, най, гай, май** тощо. Сполучення **ай** примушує добре відкривати рота, опускаючи нижню щелепу. Можна використати такий прийом: легким нажимом пальця на підборіддя допомогти нижче опустити нижню щелепу. При неодноразовому повторенні цього руху опускання щелепи стає звичним рухом. Діти можуть перевіряти правильність відкривання рота шляхом нажиму пальцем на щоку. Якщо палець проходить між зубами, — рот відкритий правильно.

Корисний прийом активної вимови слів у ритмі мелодії, пошепки, з чіткою артикуляцією. Цей прийом не тільки укріплює дихальні м'язи, сприяє появі відчуття опори на дихання, але й тренує артикуляційний апарат.

Типовою помилкою учнів є виділення безударних закінчень слів. Тому слід дотримуватися музичного фразування, що відповідає смислу виконаної пісні, стежити за дотриманням смислових наголосів у словах.

Незбігання наголосів у словах з наголошеними музичними частками (якщо це трапляється в пісні) слід долати таким вокальним прийомом —

пом'якшувати звучання сильної музичної частки, на яку припадає ненаголошений склад тексту, і навпаки, дещо виділяти слабку музичну частку, на яку припадає смисловий наголос у співі або фразі.

Навичка звукоутворення. Звукоутворення є результатом взаємодії дихальних і артикуляційних органів з голосовими складками. Умовою правильного звукоутворення є вільно відкритий рот, вивільнена щелепа, активні губи.

Яким має бути звучання дитячого голосу? Природнім, вільним, "сріблястим", рівним в усьому діапазоні, інтонаційно чистим, приємним. Таке звучання формується при помірній силі співу, ясній і виразній вимові вокального слова, завдяки рухливості м'якого піднебіння, рівномірному коливанню голосових складок, спокійному, рівному диханню.

Набуття цих якостей вимагає від учителя наполегливої роботи над диханням, звукоутворенням, атакою звука, дикцією, правильним використанням резонаторів, згладжуванням регістрів, звуковеденням, регулюванням сили звучання, рухливостю, округленням голосних тощо.

Формування навички правильного звукоутворення доцільно розпочинати в **зоні примарних звуків**. Примарними називаються такі співацькі звуки, які в голосі людини звучать найбільш природньо і вільно. При співі примарних звуків у роботі голосового апарата з'являється правильна від природи координація між усіма його ланками.

Для більшості дітей зона примарного звучання припадає на звуки **фа[ɪ] – ля[ɪ]**¹. Поступово виходячи за межі примарної зони, учні переносять якість звучання примарних звуків на сусідні – вгору і вниз. *Корисний тільки той спів, який не викликає напруження.*

Початковий момент роботи голосових складок і дихання називається *атакою, або способом взяття звука*. Атака звука визначається різною взаємодією голосових складок і дихання. Розрізняють три види атаки: *тверду, м'яку і придихальну*.

При твердій атаці голосові складки зімкнуті до початку звучання і струмінь повітря їх ніби прориває, зумовлюючи активний початок співу. При м'якій атаці змикання відбувається одночасно з виникненням звука, що зумовлює його спокійне і плавне звучання. Під час придихальної атаки складки змикаються із запізненням, уже після початку видиху, тому звучання спочатку позбавлене чистоти інтонування, звук береться з "під'їздом" до точної висоти.

Атака є важливим виразним засобом у співі, дозволяє передати різні настрої. Зокрема, ліричний настрій пов'язаний з використанням м'якої атаки, героїчний – з твердою тощо.

У дитячому співі використовується м'яка і тверда атаки. Основу співацького звучання складає м'яка атака звука. Однак, якщо у дітей спостерігається інертність голосового апарата, доцільно використовувати активну, енергійну подачу звука.

¹ Деякі педагоги вважають, що зона примарного звучання співацького голосу дітей розміщена значно нижче, в діапазоні розмовного тону (*сі – ре[ɪ] – мі[ɪ]*).

Незалежно від виду атаки, потрібне точне відтворення звука. Для цього важливо, щоб діти добре уявляли висоту звука, який потрібно проінтонувати.

Основою співу є голосні звуки, які мають яскраво виражений основний тон і можуть розспівуватися. Тому виховання співацького голосу розпочинається з роботи над формуванням вокальних голосних. Від правильного формування цих голосних залежить якість співацького голосу.

Голосні звуки народжуються в гортані при взаємодії голосових складок і дихання. Їх якісне формування залежить від правильного використання резонаторів, адже кожна голосна найкраще резонує при відповідній формі рота¹.

В українській мові розрізняють 6 основних (*а, о, у, е, и, і*) голосних звуків. Розглянемо особливості звукоутворення цих фонем.

Голосний а зручна для співу. При її вимові ротоглоточний канал набуває рупороподібної форми, положення гортані близьке до співацького. Через це **а** часто використовується як основна голосна для вироблення вокального звучання. Вона допомагає краще за інші голосні вивільнити артикуляційний апарат, виявити природний тембр голосу.

Голосний о сприяє підняттю м'якого піднебіння, створює відчуття позичання і положення глотки при округленні звука, допомагає зняттю скучності. Рекомендується при надто близькому і плоскому звучанні.

Голосний у найглибша і "темна" голосна, тому не використовується при глухому звучанні голосу, **у** активізує голосові складки, стимулює роботу губів. Корисна в роботі з дітьми: активізує в'яле м'яке піднебіння, губи і голосові складки, допомагає позбутися плоского звучання. Добре вирівнює звучання окремих партій і хору в цілому.

Голосний і найдзвінкіша з усіх голосних звуків. Вона настраює на головне резонування, допомагає зібрати й наблизити звук. Використовується при глухому, затемненому звучанні. При вимові **і** гортань піднімається, тому ця голосна протипоказана при затиснутому горловому звучанні. Оскільки голосна **і** утворюється при значному скороченні голосових складок, активному їх змиканні, вона особливо корисна при сипоті.

Голосний и незручна для співу, оскільки її артикуляція пов'язана з напруженням кореня язика і тому може викликати або збільшити зажатість горла і горлові призвуки.

Голосний е теж не завжди зручна для артикуляції, тому її доцільно використовувати тоді, коли голос на цій голосній звучить краще, ніж на інших. Сприяє активній атаці.

Складні голосні **є, ї, ю, я** складаються з двох звуків, утворених з **й** та голосних **е, і, у, а**. Під час їх співу перший звук миттєво змінюється

¹ Спосіб впливу на співацький голос і роботу голосового апарату за допомогою фонем (окремих звуків мови – голосних і приголосних) називається *фонетичним методом вокального навчання*. Щоб правильно використовувати цей метод, слід знати, як той чи інший звук впливає на голос і роботу артикуляційних органів і на весь голосовий апарат у цілому.

іншим, протяжнішим звуком. Є слід стежити за тим, щоб не спотворювалося звучання другого звука. Спів складних голосних сприяє формуванню зібраного, близького, яскравого і високого звучання відповідних простих голосних, а також активізації голосових зв'язок у момент атаки. При горловому призвуді і затиснутості кореня язика ці голосні слід виконувати обережно.

Приголосні звуки виникають у ротовій порожнині. Її органи (язик, м'яке піднебіння, губи) утворюють перешкоди потоку дихання і звукових хвиль, і цим самим утворюють шуми, які й називаються приголосними звуками. За участю голосу й шуму приголосні поділяються на сонорні й шумні.

Сонорними (лат. *sonore* – звучно, голосно) називаються приголосні, що складаються з голосу й шуму з перевагою голосу – **л, м, н, р, в**. Ці приголосні (як напівголосні) можуть звучати, тому мають важливе значення для співацького голосоутворення і широко використовуються у вокальних вправах. Вони допомагають знайти головне резонування, сприяють м'якій атаці звука. **л і м**, як приголосні переднього укладу, наближають звук; **м і н** посилюють резонування носової порожнини; **р** добре активізує дихання і скорочення голосових складок.

Шумні приголосні, що складаються з голосу й шуму з перевагою шуму або з одного тільки шуму, поділяються на дзвінки (**б, г, д, ж, з**) й глухі (**к, п, с, т, ф, х, ц, ч, ш, щ**).

Голосні й приголосні звуки утворюються одними й тими ж органами. Активна вимова приголосних викликає посилене скорочення стінок ротоглотки, перетворюючи її у резонатор з твердими стінками, завдяки чому збільшується дзвінкість голосних під час співу. Ось чому чіткіша вимова приголосних сприяє яскравішому звучанню голосу.

У вокальних вправах найчастіше використовуються дзвінки приголосні, оскільки на цих звуках активніше працюють голосові складки і вони мають висоту звучання.

Положення артикуляційних органів при утворенні різних приголосних звуків може позитивно або, навпаки, негативно впливати на наступну голосну. Зокрема, вимова приголосних **к і г** добре піднімає м'яке піднебіння. Ці приголосні допомагають утримувати м'яке піднебіння піднятим, сприяють його активізації. Водночас вони пов'язані з напруженням кореня язика, тому їх використання може ще більше розвивати горловий призвук, якщо він є.

Губні приголосні (**б, м, п**) добре активізують губи, а язиково-губні (**ж, в, ф**) – ще й язик.

Вимова приголосних **т і л** пов'язана із значним натиском струменя повітря. Тому ці приголосні можуть використовуватися для активізації дихальної функції.

Приголосні **б, г, р**, які утворюються при значному опорі артикуляційних органів струменю повітря, корисні не тільки для стимуляції роботи дихання, але й голосових складок. Вони ж, особливо приголосний **г**, формують тверду атаку.

Уміле поєднання голосних і приголосних дозволяє вчителю впливати на якість звучання голосу. Наприклад, з метою активізації м'якого піднебіння і подолання плоского звучання корисно використовувати склади **ку і гу**. Для округлення звука і досягнення зібраного звучання рекомендуються склади **гу, га, льо, мо**. Дзвінкому світлому звучанню сприяють склади **гі, зі, мі, лі, ля** тощо.

Слід пам'ятати, що правильний співацький звук формується при середній силі звучності й під час помірною вдиху. Навіть незначне форсування звука збіднює його тембр, знижує дзвінкість. Надмірна енергія, витрачена при форсованому звукоутворенні, призводить до неузгодженості роботи голосових органів, навіть до порушень вокальних функцій (перевтома, незмикання голосових складок, утворення вузликів на складках тощо). Звучання голосу втрачає м'якість, стає різким, неприємним, інтонаційно неточним.

Щоб запобігти форсованому співу, вчитель сам повинен говорити і співати без будь-якого напруження, бо крикливий спів у дітей часто є наслідком наслідування вчителя. Окрім того, голосна мова і спів швидше втомлюють дітей, їхня слухова увага послаблюється.

Учитель має стежити за звучанням і зовнішнім виглядом учнів під час співу. Почервоніле від напруги обличчя, зведені брови, надута шия є наочним свідченням напруження. Доцільно також обирати такі вправи і пісні, які б запобігали крикливості.

Навчаючи дітей вільному, ненапруженому співу, слід пам'ятати, що неголосний спів може становити загрозу вироблення аморфного звучання, співу без опори на дихання. Тому, уникаючи форсованого співу, потрібно домагатися співу "на диханні", активної подачі звука. Менша сила звучання не тільки не повинна зменшувати активності співу, а, навпаки, збільшувати її.

З перших уроків слід поступово розвивати в учнів свідоме ставлення до співу, що базується на слуховому сприйманні та контролі. Воно може виникнути лише тоді, коли учень почне розрізняти особливості співацького звука, чути його темброві зміни; далі – ступінь округлення звука, позицію звукоутворення тощо. Разом з оцінкою звука буде розвиватися й критичне ставлення до нього¹.

Навчання співу починається з формування в учнів уявлення про звук, який слід проспівати. Для пояснення якостей співацького звука доцільно використовувати образні визначення, пов'язані з слуховими, зоровими, просторовими тощо відчуттями (тембр – глухий, дзвінкий, світлий, темний тощо; звучання – м'яке, тверде, стиснуте, в'яле, близьке, далеке, високе, низьке тощо). Використання образних визначень співацького звука дозво-

¹ Уміння чути різні особливості співацького звука, критично до них підходити і розпізнавати за цими особливостями, як працює голосовий апарат, називається вокальним слухом. Виховання такого слуху – важливе завдання співацького навчання.

ляє підключити до вокального процесу емоційний і життєвий досвід дітей, їх образне мислення.

Працювати слід у спокійній і доброзичливій атмосфері. Не повторювати погано виконану фразу до того часу, поки не буде точно поставлене завдання.

Уявлення про звучання значною мірою створюється безпосереднім показом учителя або ілюстрацією твору в запису. Саме **метод показу** (ілюстрації) дозволяє навчати дітей природнім шляхом. З огляду на те, що діти здатні до наслідування, показ повинен бути правильним, красивим і виразним, наближеним до звучання дитячих голосів. Молодшим школярам, особливо першокласникам, показувати все дуже чітко і точно — якість звука, необхідні штрихи, коли слід брати дихання, логіку розвитку музичної фрази, дещо спрощуючи бажану якість співу: більша, ніж звичайно, протяжність голосних звуків під час співу, більш яскраве замикання слів тощо. Корисним буде показ рухів, необхідних для правильного голосоутворення (рух дихальних м'язів, нижньої щелепи, губ, форма відкривання рота, постава). Усе це повинне поєднуватися з поясненнями, завдяки чому сприймання звука, слухові уявлення, співацькі дії стають більш свідомими.

Репродуктивний метод навчання співу полягає у відтворенні учнями співацького звука і повторенні способів роботи голосового апарату відповідно до пояснення і показу учителем.

Засвоєнню співацьких навичок сприяє використання **евристичного методу**, тобто пошук звучання, яке відповідає емоційно-образному змісту пісні.

Найбільш поширений у вокальній педагогіці **фонетичний метод**, суть якого полягає в акцентуванні на мовному досвіді дітей, мовних стереотипах. Адже співацька фонація, хоча й істотно відрізняється від мовної, але формується на її основі. Фонетичний метод ґрунтується на активній роботі артикуляційних органів — частини голосового апарату, який підпорядкований свідомості дитини. Налагоджуючи правильну функцію артикуляційного апарату, ми можемо активізувати роботу гортані й органів дихання [26, с. 81].

Неодмінною умовою виразного співу є правильне інтонування мелодії, в якій найбільше виявляється музичний зміст пісні. Правильна інтонація залежить від багатьох чинників, передусім — від музично-слухових уявлень дітей, розвитку їхньої слухової уваги. Учитель повинен привчати учня слухати себе і товаришів, оцінювати звучання голосу. Доцільно якомога частіше практикувати спів без супроводу, який активізує музично-слухові уявлення учнів. Чистому інтонуванню сприяє гармонічна підтримка на інструменті. Складні для інтонування уривки корисно співати в уповільненому темпі, спочатку мотивами, а вже потім — фразами. Добрі наслідки дає закріплення на звуках, складних для інтонування. До складних випадків інтонування належать ходи на великі секунди (особливо висхідні), а також інтонування в мінорі.

Слід обов'язково давати учням ладотональну настройку. Це може бути спів учнями одного звука, у той час як учитель дає акордову послідов-

ність — грає тонічний тризвук, низку тонічних, субдомінантових і домінантових акордів тощо. Основний момент настроювання — зосереджене вслухання в звучання. Далі пропонується проспівати почутий звук "про себе". У момент беззвучного співу школярів учитель може кілька разів повторити звучання тризвуку. Після цього учні повторюють звук вголос на певні склади.

Узгодженому інтонуванню всіх учнів класу сприятиме завдання: прислухатися до загального звучання і налаштувати голоси так, щоб звучав нібито один голос. Тут корисне проспівування музичних фраз невеликими групами учнів, окремими учнями, з наступним співом усім класом.

Відчутні труднощі викликає робота з дітьми, що неточно інтонують. Учителю слід розрізняти причини, які викликають фальшивий спів дітей: недостатньо розвинутий музичний слух; відсутність координації між слухом і голосом; відсутність слухової уваги, низька збудливість слухового аналізатора; шкідливі для співу звички, наприклад, крикливість співу; затиснута нижня щелепа, а звідси — перенапруження кореня язика і в'ялість губів; пасивність або, навпаки, надмірна активність дітей тощо. Рівень індивідуального співацького розвитку кожного учня можна перевірити шляхом співу по музичних фразах ("ланцюжком").

Причиною фальшивого співу нерідко виявляється відсутність координації між слухом і голосом. Як правило, у цих дітей не розвинута слухова увага, вони не вміють вслухатися в звуки, порівнювати їх за висотою, не вміють слухати себе. Такі діти не звикали співати і переносять висоту розмовного тону (*сі малої — ре-мі першої октави*) на спів.

З часом більшість дітей, що неточно співають, поступово самі по собі "вирівнюються" у співі. Але вчитель, що володіє методикою роботи з такими учнями, може значно прискорити цей процес. Зокрема, хороші результати дає використання прийому "атакування" верхнього регістру дитячого голосу, тобто початок співу на високих звуках; звуконаслідування на високих тонах (наприклад, "відповідь зозулі"); уявний спів "про себе", а потім із закритим ротом, показ рукою напрямку руху мелодії, звільнення нижньої щелепи (у положенні добре відкритого рота), а звідси — і гортані, від перенапруження тощо.

Активізації слухової уваги учнів сприяє поставлене вчителем завдання порівняти і знайти краще за якістю звучання із двох варіантів, проспіваних учителем чи окремими учнями. Наступний прийом активізації слухової уваги — заохочення найменших успіхів учнів, що створює позитивний емоційний тонус, підвищує працездатність. Ефективним прийомом є проспівування звука подумки, музичної фрази, з чіткою, хоча й беззвучною артикуляцією при одночасному прослуховуванні даного звука чи фрази. Беззвучна артикуляція активізує голосоутворюючі органи, а правильне звучання ніби моделюється в свідомості учнів.

Слід уважно стежити за тим, щоб діти надмірно не піднімали і низько не опускали підборіддя, бо це свідчить про неправильне положення гортані; не нахилили голови у різні боки, оскільки важливо зберігати правильне (вертикальне) положення гортані.

Неточна інтонація може бути результатом неекономного витрачання дихання, напруженого звучання. У цьому випадку інтонація виправляється поліпшенням техніки співу. Іноді причиною неточного співу є незручна для дітей тональність, яка викликає напруження в голосі.

Нерідко вчителю доводиться виправляти хибні навички співу, набуті у дошкільний період. Наприклад, учень звик співати форсованим, напруженим звуком. Ця звичка (форсований спів) весь час гальмує утворення правильної навички (вільний, без напруження спів). Потрібен час і значні зусилля, щоб закріпити нову навичку, утворити стійкий стереотип. У цьому випадку систематичність і поступовість співацького навчання відіграє визначальну роль. Слід підкреслювати найменші успіхи учня у співі, щоб переконати його в тому, що він навчиться співати правильно.

Нерідко діти неточно інтонують через неухважність до коротких звуків, особливо якщо вони припадають на ненаголошені склади. У цьому випадку доцільно проспівувати мелодію в уповільненому темпі, на якийсь склад, затримуючись на окремих звуках чи зворотах.

Однією з причин поганої інтонації є низька збудливість слухового аналізатора і нетренованість м'язів голосоутворюючих органів. У багатьох дітей немає зв'язку відчуття звука з роботою м'язів гортані. Слід створювати на уроках умови для підвищення збудливості у нервових центрах, цьому сприяє інтерес дітей до занять. Якщо вчитель зацікавив дітей і викликав їх емоційний відгук на музику, він тим самим мобілізував їхню слухову увагу.

Рекомендується садовити дітей, що неточно інтонують, на перших партах, ближче до вчителя. З одного боку, ці діти будуть чути позаду себе правильний спів інших учнів, з другого — вчителю буде легше стежити за їх співом, вчасно поправляти їх.

Учителю слід враховувати й інші причини, які викликають неточне інтонування. Воно може бути наслідком невпевненості, сором'язливості, відсутності інтересу до співу, поганого настрою, втоми, фізіологічного дискомфорту тощо. Тому слід створювати сприятливі умови для співу й уникати появи у дітей негативного психологічного стану. Для цього слід частіше підбадьорювати учнів, зацікавлювати їх образами пісні, домагатися в співі хоча б незначних змін на краще.

Вокально-хорові навички формуються у процесі вивчення пісенно-хорового репертуару та за допомогою спеціальних вокальних вправ. Особливо успішно виховуються навички на пісенному матеріалі, оскільки під час роботи над піснею певна вокальна мета для дитини виглядає цілком умотивованою самим змістом і характером твору.

Прагнення виразно виконати пісню змушує дітей домагатися необхідної якості співацького звука.

У навчанні співу корисні й спеціальні вокальні вправи, які завдяки своїй стислості дають можливість повторити їх багато разів і тим самим закріпити певну навичку. Крім того, завдяки різній дидактичній спрямованості вони дозволяють тимчасово акцентувати увагу дітей на якийсь потрібний для них навичці.

Вправи повинні бути простими за мелодичним і ритмічним рисунком, легко запам'ятовуватися. Їх доцільно будувати у вигляді модулюючої секвенції по півтонах уверх і вниз. Спочатку вправи виконуються в помірно-му темпі, який надалі може змінюватися залежно від навчальних цілей. Спів нової поспівки можна підтримувати акомпанементом. Коли інтонація учнів стане стійкішою, можна залишити лише гармонічну підтримку. Далі корисно співати вправи без підтримки інструмента, з попередньою ладовою настройкою.

Доцільно використовувати вправи, які мають конкретний образний зміст і викликають у дітей емоційний відгук. Це дає можливість поєднати вокально-технічні завдання з художньо-виконавськими. Можна використовувати при розучуванні й інтонаційно складні фрагменти пісень.

Учителю слід знати методичну цінність окремих вправ, щоб уміти вибрати з них найпотрібніші для конкретного вокально-технічного завдання. Наприклад, спів на одному звуці сприяє формуванню рівномірного видиху й опори, вирівнюванню голосних, розвитку динаміки звука.

Вправи з низхідним рухом мелодії сприяють поширенню високого головного звучання на нижню частину діапазона і тим самим вирівнюють його, допомагають досягненню мікстового звукоутворення, виховують таку якість дитячого голосу, як дзвінкість і "польотність". Якщо ж співати вправи з висхідним напрямом мелодії, то грудне звучання, здобуте на низьких звуках, і пов'язану з ним манеру звукоутворення, діти переносять на верхні звуки, для яких вона неприродна.

Щоб забезпечити згладжування реєстрів, непомітний перехід від грудного реєстру до змішаного (міксту) під час співу вгору, доцільно перехідні звуки співати неголосно, на затримованому звучанні.

При звукоутворенні важливо домагатися відчуття, що буває при позіханні, коли піднімається м'яке піднебіння і тим самим створюються умови для хорошого резонування.

Активному звукоутворенню сприяє спів на стаккато, який вимагає легкого, уривчастого звуку без змін дихання. Оволодінню таким співом допомагають відповідні диригентські жести вчителя, зокрема, легкі рухи кисті руки. Легше починати спів на стаккато у помірному темпі й спокійному ритмі, складніше — в рухливому темпі.

Вправи добираються так, щоб кожна наступна вправа удосконалювала вже набуті навички і розвивала нові.

Будь-яка вправа перетворюється у просте повторення, якщо вона не буде певним чином організована і спрямована. Щоб вправа забезпечила виконання й удосконалення дії, учневі слід пояснити, який звук слід відтворити, що треба для цього зробити, за чим слід уважно стежити під час співу. Після кожної вправи вчитель повинен вказати, чи правильно вона виконана, які були помилки, як їх виправити.

У цілому розспівування проводиться не більше 3-5 хвилин, адже робота над піснями теж включає різноманітні елементи співацького тренування.

Співати вправи краще стоячи, оскільки при цьому співацький апарат знаходиться у стані більшої активності.

Пропонуючи на уроці певні вокальні завдання, слід враховувати, що якість співу залежить від настрою учня, стану його здоров'я. Якщо учень прийшов на урок пригніченим, з поганим настроєм, спів не дасть йому задоволення.

Хоровий спів, крім вокальних навичок, вимагає оволодіння специфічними для колективного співу навичками хорового строю й ансамблю. Якщо хор співає фальшиво й неузгоджено, він не може виразно й осмислено виконати пісню.

Хоровий стрій залежить від багатьох чинників: розвинутості музичного слуху дітей, володіння ними співацькими навичками, емоційного і фізичного стану, наявності слухової уваги тощо.

Досягненню хорового строю сприятимуть такі прийоми: попередній інтонаційний аналіз пісні і визначення складних для виконання фраз; ретельна і різноманітна робота над окремими фразами (спів зі словами, на склади, з назвою нот, у сповільненому темпі, із закритим ротом тощо).

Якщо інтонування ускладнюється через незручну теситуру, доцільно використати прийом транспонування складних фраз у зручну тональність. Цей прийом корисний також тоді, коли в учнів знижується слухова увага. Транспонування окремих куплетів на півтона вверх загострює слухове сприйняття, підвищує увагу до звука.

Не варто через окрему інтонаційно складну фразу багаторазово повторювати всю пісню. Це послаблює увагу учнів, знижує їхню зацікавленість. Хороший результат дає поєднання індивідуального і групового методів роботи, коли спів усього класу чергується зі співом окремих груп або учнів.

Осмишеному розучуванню пісні, подоланню інтонаційних і ритмічних труднощів сприятиме використання нотного запису. Необхідні ретельне настроювання учнів у потрібній тональності і ладу, акордово-гармонічна підтримка співаків у інтонаційно складних місцях.

Кожне слово, кожна фраза пісні мають виконуватися всіма учнями одночасно, з однаковою якістю. Недотримання цієї умови хоча б одним учнем порушує ансамбль (від франц. *ensemble* — разом).

Розрізняють ансамбль ритмічний, темповий, динамічний, інтонаційний, дикційний, тембровий, виконавський. Робота над ансамблем ґрунтується на методах досягнення строю, ритмічної точності виконання, культури звука, виразного нюансування тощо.

Доспівати звук до кінця, протягнути довше ноту з крапкою, одночасно почати і закінчити спів, взяти дихання, відчувати злитість свого голосу із звучанням класу — ці правила ансамблю мають усвідомити й засвоїти учні. Досягненню хорового ансамблю сприяє чіткий і виразний диригентський жест учителя.

Працюючи над вокальною технікою класного хору, вчитель має домагатися від учнів єдиної манери звукоутворення, звуковедення, способу арти-

куляції; не тільки правильного, а й однотипного формування голосних і приголосних звуків; підпорядкування сили і тембру звучання кожного голосу вимогам і завданням загально-хорового звучання відповідно до характеру виконуваного твору і диригентської інтерпретації.

Єдність дій всіх учнів класу, спрямованих на вирішення вокально-технічних і художньо-виконавських завдань, є неодмінною умовою виразного колективного співу на уроках музики.

◆ Методика розучування пісні

Розучування пісні в класі — це захоплюючий процес досягнення музичного образу пісні, оволодіння вокально-хоровими і виконавськими навичками, розвитку музичних здібностей, художньо-образного мислення дітей. Домагаючись виразного виконання пісні, вчитель сприяє вихованню естетичних почуттів, смаків і суджень, виховує емоційну чутливість, здатність до глибокого естетичного переживання змісту твору.

Колективне виконання пісень об'єднує дітей, привчає до спільних дій і співтворчості, до колективного переживання змісту пісні. Колективний спів дає можливість об'єднати у виконавському процесі учнів з різним рівнем загального і музичного розвитку, залучати до творчої діяльності невпевнених у собі дітей.

З перших занять треба привчати учнів до красивого і виразного співу, адже пісні розучуються насамперед заради тої естетичної насолоди, яку вони дарують дітям.

Першооснова вокального виховання — наслідувальний спів. Тому вчитель повинен сам вміти виразно виконати пісню, намагаючись викликати в дітей відповідний емоційний відгук, бажання її розучити. Він має співати природньо, не дуже голосно, наближаючи спів до дитячих можливостей.

Методика розучування пісні у молодших класах має свої особливості, які визначаються необхідністю долати труднощі, пов'язані з нерозвинутістю музичних здібностей і голосового апарату дітей, їх невідповідністю. Крім навчальних завдань (правильно брати дихання, навчити формувати і протягувати співацький звук, співати виразно, розвивати музичні здібності тощо) учитель має вирішувати й виховні (викликати емоційний відгук на пісню, формувати естетичне ставлення до неї, розвивати інтерес до співу, зацікавлювати музичним мистецтвом тощо).

Реалізація навчально-виховних можливостей процесу роботи над піснею залежить від того, як учитель розуміє сутність і мету цієї роботи, наскільки сам захоплений нею, відчуває красу пісні.

Розучувати пісню можна різними шляхами, наприклад, вчити на слух, з використанням графічного запису, з опорою на нотний запис, сольфеджуєючи, за допомогою ручних знаків, прийнятих у ладовій сольмізації.

У початкових класах велику роль відіграє розучування пісень на слух. Щоб діти змогли запам'ятати мелодію, потрібно повторити її кілька разів.

При цьому багаторазове одноманітне повторення певної фрази чи речення швидко втомлює учнів, викликає у них байдужість до пісні. Тому кожне повторення мелодії слід урізноманітнювати різними завданнями, вносити зміни у виконання. Наприклад, можна співати або грати мелодію у різних тональностях, темпах, динамічних відтінках, у виконанні вчителя чи окремих учнів.

Не слід одразу зупинятися на всіх деталях, ставити перед учнями багато завдань, бо це означає не виконати жодної. Тільки послідовне подолання труднощів дає позитивний результат.

Важливо націлювати технічну роботу на кінцевий виконавський результат. Легкість або насиченість звука, уривчастий чи плавний спів, поступове наростання звучності, різні динамічні відтінки, акцентування тощо — усе це має впливати зі змісту й характеру пісні. Коли учні зрозуміють мету, то й робота над технікою виконання стане для них цікавою.

Мелодію і слова бажано розучувати одночасно, звертаючи увагу дітей на побудову мелодії (висхідний чи низхідний рух, повторення одного звука, чергування звуків тощо), пояснюючи нові слова, мовні звороти, поетичні паралелізми, смислове значення окремих слів, допомагаючи виділити логічні наголоси, найважливіші слова у тексті. Адже мало знати поетичний текст окремо, кожне слово слід "вспівати", поєднати його з висотністю звуків, і тільки тоді пісня зазвучить. Окрім цього, слід враховувати, що правильно вимовлене у співі слово позитивно впливає на звукоутворення.

Вчителі знають, як важко, або й неможливо, перевчити відомі дітям пісні, які вони співають з помилками. Причиною цього є те, що перше враження буває найяскравішим і найміцніше запам'ятовується. Тому краще зайвий раз правильно проспівати фразу, виділити складну інтонацію, ритмічний зворот, незручний для співу склад, можливо, попрацювати над ними окремо, але не допускати неправильного співу пісні. Відтак попередження помилок при співі — найкоротший шлях до правильного співу.

Кожне поставлене вчителем завдання — це результат аналізу співу дітей. Він виявляє недоліки звучання, вирішує, як їх позбутися. Тобто, у постановці навчальних завдань він іде від досягнутого дітьми в роботі над піснею.

Безглуздо звертати увагу на всі недоліки звучання одночасно. Знаючи співацькі можливості дітей, учитель на основі конкретного звучання має послідовно ставити навчальні завдання. Орієнтиром правильності постановки завдань є ставлення учнів до співу. Послаблення уваги й інтересу свідчить про необхідність змін у методиці розучування пісні.

Бажано дотримуватися такого правила: коли співає вчитель, учні слухають; коли співають діти — слухає вчитель, одночасно керуючи їх співом. Якщо він співає разом з учнями, то не має можливості вслухатися в звучання голосів дітей. До того ж учителю слід берегти свій голос від перевтоми.

Звертаючи увагу дітей на різні сторони виконання — досягнення точною інтонацією мелодії, наспівного звучання, чіткішої дикції, виразнішого виконання певної фрази тощо, можна багато разів проспівувати одну й ту

ж фразу чи речення, але діти не помічатимуть цього. Виконавські труднощі долаються легше, якщо учням подобається пісня, якщо вони досягнули її художній образ.

Слід звертати увагу дітей на міміку під час співу, яка повинна відповідати змісту пісні. Доцільно поєднувати спів з жестами, плесканням, погойданням головою, танцювальними рухами, з використанням дитячих музичних інструментів.

При розучуванні пісні велике значення має правильне використання інструментального супроводу. Помічено, що при співі з супроводом діти швидше запам'ятовують мелодію. Однак самостійність інтонування і музична пам'ять розвиваються успішніше в процесі співу без інструментальної підтримки. На жаль, ця обставина нерідко не враховується вчителем. Як правило, пісні розучуються з акомпанементом і одночасним співом учителя. Це створює для учнів несприятливі умови: вони не можуть контролювати свій спів, не чують інших дітей. Постійне підігрування і підспівування учням приводить до пасивності музичного слуху дітей, невпевненості в собі. У них знижується активність слухової уваги, не розвивається почуття самоконтролю, не формується вокально-слухова координація.

Уміння чути самого себе, товаришів по співу, супровід, розуміння характерних особливостей пісні — ось що слід виховувати в учнів з самого початку на їх власному виконавському досвіді.

Розучуючи пісню, доцільно запропонувати дітям співати спочатку з супроводом, підігруючи лише мелодію, далі з повним супроводом, потім без інструменту за допомогою вчителя, нарешті, співати самостійно без супроводу. Корисний і такий прийом: співати по черзі всім класом, невеликими групами, окремим учнем. При такому співі діти краще чують себе, їх можна залучити до оцінки якості співу. Кожен учитель може перевірити себе в тому, чи правильно він використовує на уроці музичний інструмент: якщо учні без інструментальної підтримки співають невпевнено або й зовсім замовкають, то інструмент використовується надто часто і це завдає шкоди вокальному вихованню школярів.

З перших уроків слід вчити дітей розуміти значення диригентських жестів учителя і відгукуватися на них. Виразним рухом руки ("вверх", "вниз", "на одному звуці" тощо) вчитель може допомогти учням почути і точніше відтворити мелодію.

Корисно використовувати прийом беззвучного співу "про себе", тобто уявний спів з імітацією ритмічного і текстового виконання пісні, стежачи при цьому за диригентськими жестами та рухами губ вчителя. Завдяки збіганню беззвучної імітації співу з виконуваною вчителем мелодією інтонації будуть сприйматися учнями точніше, ніж при простому слуханні. "Чергуйте беззвучний спів з музичною підтримкою і спів вголос без підтримки — позитивні результати обов'язково будуть", — радив П.Вейс [5, с. 125].

Слід привчати учнів настроюватися на заданий звук. Ефективним способом настроювання, як показує досвід, є відтворення звука тихим і легким голосом. Доцільно використовувати допоміжні рухи руки для показу висо-

ти звуків. Значної допомоги у засвоєнні звуковисотності надасть графічний запис мелодії пісні. Корисні також образні визначення руху мелодії, її характеру, виконання пісні дітьми.

Не можна обмежувати спів вивченням пісень лише по слуху. Адже тільки виховуючи слухові уявлення на основі сприймання нотного запису можна добитися свідомого співу. Тому формування уміння орієнтуватися в нотному записі, виконувати поспівки і пісні, стежити за нотним записом — важливе практичне завдання навчання співу в молодших класах. Учителю має прагнути до тісного зв'язку хорового співу із закріпленням навичок співу по нотах, до поєднання емоційності й свідомості у навчанні співу.

Не слід надто довго працювати над піснею. Бажано дотримуватись такого правила: краще розучувати пісню на двох уроках протягом 10 хвилин, ніж на одному уроці — протягом 20 хвилин. Припиняти спів слід ще до того, як учні стануть відволікатися чи нудьгувати.

Художнє виконання пісні — завершальний етап роботи над нею. Воно може проводитися в класі чи на позакласному заході, приурочуватися до певної події, підсумкового уроку четверті, заключного уроку-концерту.

◆ Гігієна, співацький режим і охорона дитячого голосу

Формування співацького голосу залежить від того, наскільки правильно діти користуються ним. Основними причинами неправильного функціонування голосових органів, їх перенапруження і перевтоми є спів у невластивій певному голосу теситурі, зловживання верхніми звуками, форсоване звучання, надмірно тривалий спів, неправильні (шкідливі) звички голосоутворення, спів у хворобливому стані.

Учні нерідко змагаються в голосному співі, прагнучи заспівати голосніше, ніж це можливо для їхнього голосу; самостійно беруться виконувати пісні, діапазон яких виходить за межі їхніх можливостей. Зрозуміло, що це шкідливо позначається на їхньому голосі.

Спів вимагає значного нервового і м'язового напруження, тому швидко втомлює дітей. Відтак загальна тривалість співу на уроці не повинна перевищувати для першокласників 10 хвилин. У наступних класах вона може бути доведена до 15-20 хвилин з перервою після 10 хвилин співу. Вже при перших ознаках втоми слід залучати учнів до іншої діяльності. Не можна допускати, щоб вони йшли з уроку з втомленими голосами.

Нормальний розвиток дитячого голосу залежить не тільки від правильного співацького режиму на уроці. Молодшим школярам властива підвищена емоційна збудливість, яка виявляється, зокрема, у голосній мові і викриках під час ігор удома, у школі на перервах тощо. Постійна голосна мова і крик завдають непоправної шкоди дитячим голосам. Учителю потрібно постійно говорити учням про безпеку перенапруження голосу як у мові, так і при співі. Необхідно прищепити дітям переконання, що голос — це дуже ніжний інструмент і його треба берегти. На уроці музики надійним засобом для цього є помірний спів.

Потрібно враховувати можливість розладу голосової функції в окремих учнів внаслідок зловживань голосом. У них може виникнути незмикання голосових складок через ослаблення їх натягу. Основною ознакою незмикання складок є сильний сиплий призвук, який унеможливає спів. При дотриманні співацького режиму незмикання складок проходить через кілька днів.

При форсованому співі або невмілому взятті високого тону може трапитися крововилив у голосову складку внаслідок розриву в ній кровоносної судини. При цьому голос перестає підкорятися співакові, з'являється сильна хрипота. Через кілька днів, при повному мовчанні, крововилив розсмоктується і голос відновлюється. Але повторні крововиливи можуть призвести до появи на голосових складках вузликів, які становлять серйозне захворювання голосу.

Співацькі вузлики (крихітні пухлини на вільному краї голосових складок) перешкоджають повному змиканню голосової щілини, через що втрачається гнучкість голосу, чистота інтонації. Учні скаржаться на зростаючу хрипоту, відчуття стороннього тіла на складках, постійне бажання відкашлятися. Лікування нього захворювання може бути досить тривалим, а в окремих випадках потребує хірургічного втручання.

Розлад голосової функції спричиняють простудні захворювання (нежить, грип, гострий ларингіт), які можуть призвести до незмикання складок, втрати звучності голосу. Тому під час захворювання слід забороняти учням співати.

Якщо найкращими ліками при всіх гострих захворюваннях голосового органу є неодмінний режим мовчання до повного одужання, то найдійовішим засобом охорони дитячих голосів є професійне навчання співу, тобто оволодіння учнями співацькими навичками, які забезпечують не тільки розвиток голосового апарату, але і його нормальне функціонування.

◆ Методика засвоєння музичних знань і умінь

Шкільні програми з музики передбачають засвоєння учнями знань у обсязі, необхідному і достатньому для формування у них можливого рівня музичної культури, тобто здатності до досягнення, осмислення й переживання музичних творів, грамотного і виразного їх виконання, музичної імпровізації, оцінного ставлення до явищ музичної культури, розуміння музичних термінів, читання нотного запису тощо.

У методиці музичного навчання сукупність знань, яка охоплює різноманітні відомості про особливості та закономірності музичного мистецтва, засоби музичної виразності, зміст і побудову музичних творів; про творчість композиторів і виконавців, нотний запис і термінологію традиційно позначається терміном **музична грамота**. Ці знання накопичуються учнями у різноманітній музичній діяльності, у свою чергу збагачують її, роблять осмисленою й змістовнішою.

Основний шлях набуття музичних знань у школі веде від поступового накопичення музично-слухових вражень і досвіду музичної діяльності — до їх узагальнення.

Музичний досвід молодших школярів незначний і збагачується поступово від класу до класу, тому й коло музично-слухових уявлень, понять, знань на кожному році навчання досить обмежене. Школярі повинні насамперед усвідомити, що музика, як і будь-яке інше мистецтво, тісно пов'язана з життям, що мова музики свосвідна, і для того, щоб її розуміти, необхідно вміти слухати, тобто свідомо сприймати особливості мелодії, ритму, гармонії, форми тощо.

Сучасна методика розглядає музичну грамоту як складову частину багатогранного поняття **музична грамотність**, під якою розуміється здатність сприймати музику як живе й образне мистецтво, народжене життям і нерозривно з ним пов'язане; здатність на слух визначати характер музики, відчувати внутрішній зв'язок між характером музики і її виконанням; здатність сприймати музику емоційно й осмислено, критично оцінюючи її, виявляючи хороший смак [16, с. 24].

Д. Кабалецький підкреслював, що включати в урок елементи теорії музики "слід вкрай обережно і лише після того, як у дітей викликані інтерес і любов до музики, сформовані початкові навички сприймання і виконання музики, накопичений певний слуховий досвід... Для дітей не повинно існувати ніяких правил і вправ, відокремлених від живої музики, які вимагають заучування і багаторазових повторень. Протягом усього уроку нероздільно повинне панувати захоплююче мистецтво" [16, с. 26-27]. Ці думки визначного музиканта-педагога мають методологічне значення для шкільної музичної педагогіки.

Відтак, вивчення музичної грамоти у школі — не самоціль, а засіб підвищення якості сприймання і виконання музики. На жаль, ця теза не завжди усвідомлюється вчителями, які ставлять засвоєння учнями музичної грамоти на чільне місце, навіть виокремлюють цю роботу в окремий розділ уроку. Зазначимо, що така позиція досить зручна для вчителів нетворчих, випадкових у школі, так званих "урокодавців". Адаже на уроці музики можна змусити учнів записувати в зошит біографічні відомості про композиторів і виконавців, історії написання творів, особливості їх побудови і змісту, слова пісень, писати ноти, музичні диктанти тощо. Відповідно до цього на наступному уроці можна перевірити, як вони вивчили записане, виставити оцінки за виявлені знання. Минає урок, учні зайняті "справою", і не потрібно докладати зусиль, щоб зробити заняття Уроком Музики.

Але якою мірою все це сприятиме досягненню музики, розкриттю її духовного потенціалу? Наскільки наблизить учня до музики?

Відповідь очевидна. Методологічним орієнтиром для вчителя має стати така думка Б.В.Асаф'єва: "Якщо поглянути на музику як на предмет шкільного навчання, то передусім слід категорично відхилити... питання музикознавства і сказати: музика — мистецтво, тобто певне явище в світі, що створюється людиною, а не наукова дисципліна, якій вчать і яку вивчають" [3, с. 52].

Усі знання й практичні навички з потної грамоти учні мають набувати у процесі спілкування з музикою. Учителю слід дотримуватися таких правил:

- усі музично-теоретичні відомості повинні бути тісно пов'язані з музичною практикою дітей;

- перш ніж усвідомити якесь музичне явище, його треба почути. Тільки те, що сприйняте слухом, може бути свідомо засвоєне;

- вчити учнів не тільки сприймати і виконувати музику, а й роздумувати про неї;

- прагнути до того, щоб учні частіше самі відповідали на питання, які виникають на уроці, не задовольнялися засвоєнням готових знань. Цьому сприятиме точне формулювання вчителем завдання, його поступове спільне вирішення, самостійно зроблений учнями висновок.

Якщо цих правил не дотримуватися, музичне навчання стає нефективним, формальним, а набуті знання виявляються непотрібними учневі. Наприклад, завчений перелік елементів музичної мови поза досягненням їх художньо-виразного значення аж ніяк не сприяє формуванню музичного сприймання учнів.

Отже, з одного боку, музично-теоретичні знання є підсумком, узагальненням музичних спостережень і вражень дітей, а з другого — набуті знання допомагають збагачувати й поглиблювати подальшу музичну діяльність учнів, роблять процес спілкування з музикою усвідомленим.

Чи варто уникати в роботі з учнями музичних термінів? Досвід показує, що вже в 1-му класі вчитель може систематично користуватися такими поняттями і термінами, як висота, тривалість, динаміка, тембр, пульс і ритм, наголошені і ненаголошені частки, такт, мелодія, акомпанемент, заспів, приспів, куплет, фраза, речення тощо. Ці поняття допомагають учням розрізняти дію чи явище в музиці, відтворювати їх в уяві. Але не слід заучувати з дітьми ці визначення — крім шкоди це нічого іншого не принесе. Звичайно, вчитель має пояснити учням суть незрозумілих слів і термінів, але головне те, щоб вони, керуючись мовою і діями вчителя, власною діяльністю, почали розуміти значення термінів і правильно користувалися ними.

Логіка засвоєння учнями музично-теоретичних знань визначається тематичною структурою програм з музики, при цьому методичним орієнтиром для вчителя музики має стати умовне виділення узагальнених (ключових) і часткових знань про музику. Це питання має принциповий характер, оскільки від його правильного вирішення залежить успішність музичного навчання. Якщо в його змісті переважають конкретні відомості про музику, знання часткового характеру, то вони не здатні сформувати у школярів цілісне уявлення про музичне мистецтво. Якщо ж знання відображають суттєві особливості розвитку музики, дають широке уявлення про її життєві зв'язки, соціальне призначення, то вони дозволяють учням орієнтуватись у різноманітних явищах музичного мистецтва, виділяти в них найістотніше; сприяють виразному, грамотному й осмисленому виконанню музики, глибшому сприйманню музичних творів.

Тема кожної чверті зосереджує увагу дітей на певних поняттях про музичне мистецтво, які складають ключове знання, задає особливий кут зору на особливості музики.

Наприклад, у 1-му класі здійснюється початкове ознайомлення з характером, емоційним змістом музичних творів, засобами музичної виразності.

У 2-му класі учні дістають уявлення про три основні сфери музики (пісню, танець, марш); про основні способи відображення в музиці життєвих явищ (виражальність і зображальність у музиці), про зв'язок великих жанрів музичного мистецтва з основними сферами музики (зв'язок опери, балету й симфонії з піснею, танцем і маршем); про основні елементи музичної мови (мелодію, ритм, темп, динаміку, тембр тощо).

У 3-му класі засвоюються знання, які розкривають природу музичної мови, а саме: розширюються уявлення про основи музичного мистецтва (пісенність, танцювальність, маршовість); показується зв'язок музичної і мовної інтонації, дається уявлення про інтонацію як "зернину" музики, про розвиток музики і закономірності композиційної побудови творів.

У 4-му класі розкриваються багатство і своєрідність української народної і професійної музики, її зв'язок з музичною культурою різних народів світу.

Поряд з ключовими знаннями учні засвоюють часткові, а саме: знання про конкретні елементи музичної мови, про композиторів і виконавців, історію написання твору, його побудову і зміст, про нотну грамоту тощо. Часткові знання — аж ніяк не другорядні знання, і при сприйнятті чи виконанні музичного твору вони відіграють не менш важливу роль, ніж знання узагальнюючого плану, ключові. Їх частковість визначається лише відношенням до ключового знання в контексті конкретної теми чверті. Наприклад, знання про окремі засоби музичної виразності виступають як часткові при вивченні теми "Про що говорить музика?", і стають ключовими при вивченні теми "Що таке музична мова?".

Яке місце у музичному навчанні має посідати вивчення нотної грамоти? Досить поширеною є думка про те, що навчити учнів співати по нотах у загальноосвітній школі практично неможливо. Якщо й досягаються якісь успіхи у цій царині, то лише за рахунок інших видів діяльності. Ця думка небезпідставна, оскільки спів по нотах дійсно забирає багато часу.

З другого боку, підкреслюється, що вміння співати по нотах суттєво сприяє розвитку музичних здібностей дітей. У них поліпшується точність інтонування, розвивається мелодичний і гармонічний слух, успішніше засвоюються різноманітні знання про запис музики, музичні поняття і терміни.

Ці судження своєрідно відбиваються у практичній роботі вчителів. Одні з них розглядають сольфеджіо майже основним засобом розвитку музичності дітей. Інші вважають, що спів по нотах недосяжний для учнів, а тому не слід ним займатися. Але більшість учителів правильно розуміє значення співу по нотах — не як самоціль, а як засіб музичного навчання. Це і результат розвитку музичного слуху, і активний метод його формування. Тому слід йти не шляхом формального скорочення часу на спів по нотах, а шляхом знаходження таких методів навчання, які б сприяли швидшому формуванню музично-слухових уявлень і більш вмілому орієнтуванню у нотному записі.

Безперечно, навіть шестилітки можуть успішно оволодівати нотним письмом. Але ноти ведуть до музики тільки тоді, коли вони "звучать" для учня, коли він уявляє їх звучання. Тому дітей спочатку слід збагачувати музичними враженнями, і вже від них переходити до засвоєння нотного письма. Тільки у цьому випадку ноти стануть для них провідниками у чарівний світ музики.

З метою орієнтації вчителя на послідовне і систематичне виховання навичок співу по нотах, у програмах конкретизується обсяг і послідовність вивчення нотної грамоти по класах. Зазначимо, що воно має органічно включатися в урок під час розспівування і розучування пісень.

◆ Особливості проведення уроків музики

Особливості шкільного уроку музики визначаються специфікою музичного мистецтва, в якому емоційна сфера відіграє визначальну роль. Тому пізнання художнього світу музики, яке відбувається в процесі навчання, не може зводитися тільки до роботи думки, а має органічно поєднувати свідомість і почуття.

Музика має сприйматися як живе й захоплююче мистецтво, тому таким же живим і захоплюючим має бути навчання. Якщо вчитель з'являється на урок з бажанням разом з учнями відчувати радість спілкування з музикою, то тим самим він створює подібний настрій у дітей. Важливо, щоб спілкування з музикою виявляло особистісне ставлення, власне переживання школяра.

Для уроків музики характерна часта зміна видів діяльності, що допомагає підтримувати інтерес і увагу дітей. Вся діяльність має об'єднуватися спільною темою, якій би підпорядковувалися окремі елементи.

Єдина тема чверті має змогу досягнути цілісності уроку, єдності всіх його складових частин, оскільки в основу його побудови покладені не **види діяльності** учнів, а **різні грані музики** як єдиного цілого. При цьому вчителю й учням легше виділяти головне від другорядного, загальне від часткового. Критерієм успішності навчання стає те, наскільки учні відчували і зрозуміли основну тему [16, с. 19].

У свідомості учнів урок музики теж повинен бути цілісним, об'єднувати його складові елементи в єдине поняття: музика, музичне мистецтво. "Нехай вчитель буде вільним від влади схеми, що вимагає від нього стандартного графіка проведення уроку, — підкреслював Д. Кабалецький, — але відсутність стандарту, штамп, трафарету не означає відсутності системи, а творча свобода вчителя не рівнозначна свавіллю, хаосу, анархії" [16, с. 21].

Відповідно до тематичної побудови програми виділяються певні типи уроку музики: **урок введення в тему, урок поглиблення теми, урок узагальнення теми**. Окремо слід виділити підсумкові уроки чверті й заключні уроки-концерти [1, с. 76].

Головною ознакою уроку введення в тему є наявність у його змісті початкової інформації щодо теми; пошукової ситуації, в якій учні, розглядаючи музичний матеріал під новим кутом зору, заданим темою чверті, і,

опираючись на набутий життєвий і музичний досвід, роблять перші узагальнення.

Особливістю уроку поглиблення теми є наявність у його змісті нового знання, що виступає однією з граней теми чверті. На основі сприймання музики і роздумів про неї, активного музикування учні мають виділити й усвідомити нову для них якість теми.

Головною ознакою уроку узагальнення теми є наявність у його змісті цілісної узагальненої характеристики знань, які розкривають суть теми чверті.

Завданням заключного уроку-концерту є показ рівня музичної культури учнів, досягнутий ними протягом навчального року. Він проводиться в урочистій обстановці, краще в актовому залі школи, із запрошенням батьків і вчителів.

Кожен урок повинен мати свою драматургію, передбачати кульмінаційні моменти. Тут важко давати конкретні поради, адже кожен клас має свої особливості, а кожен урок — свої завдання. Відмінними є й звички і наміри вчителів.

Учитель працює, виходячи з своїх музичних і професійних уподобань, педагогічної майстерності. Одному більше вдається вокально-хорова робота, другий знаходить шлях до дітей як талановитий музикант-виконавець, третій зацікавлює дітей яскравою розповіддю про музику або майстерно організовує інструментальне музикування на уроці, четвертий зосереджує увагу на вивченні музичної грамоти, співу по нотах, написанні музичних диктантів тощо, п'ятий органічно поєднує різні види роботи. Важливо, щоб будь-яка музично-освітня діяльність була спрямована на виховання учнів, розвиток їхньої музичної культури.

Для першокласників навчання є новим видом діяльності. Тому великого значення набуває адаптаційний період, який проходить повільно й нелегко. Вже з перших уроків слід привчати дітей до правил поведінки в класі, до того, що під час звучання музики не можна займатися сторонніми справами, розмовляти. Коли в класі звучить музика, ніхто не повинен піднімати руку, навіть коли він готовий відповісти на поставлене вчителем запитання.

У кожного вчителя знайдуться власні прийоми, але неодмінною умовою є простота і лаконічність вимог на уроці, неодноразовий показ зразка виконання кожної вимоги чи правила, заохочення дітей до правильної поведінки. Коли учні розмовляють під час звучання музики, можна, звичайно, звернутися до закликів "Тихіше!". Але ефективнішими можуть бути слова: "Правильно і добре робить той, хто сидить мовчки й уважно слухає музику, не заважаючи іншим".

Оскільки діти постійно прагнуть до руху і дії, їм важко сидіти нерухомо за партами. Гра, ігрові моменти на уроці — це можливість такої організації навчання дітей, яка, не вимагаючи надмірних зусиль, робить процес навчання привабливим.

Важливо знайти правильне співвідношення ігрових і навчальних форм діяльності в школі. З цієї метою доцільно якомога частіше використовувати

ти в навчальній роботі ігрові форми і водночас вчити дітей спостерігати музичні явища, порівнювати їх, знаходити спільне і відмінне. На чільному місці мають бути сприймання і виконання, бо саме у цьому процесі виникають і розвиваються музичні уявлення, для осмислення яких необхідні певні поняття, відповідна термінологія, графічні знаки тощо.

На уроці музики доцільніші такі ігри, які не вимагають тривалої підготовки дітей, в яких можна варіювати ігрові елементи. І, звичайно, всі вони мають бути навчальними. Критерієм доцільності використання гри є те, наскільки вона допомагає досягти навчальної, виховної і розвиваючої мети.

Проблема гри на уроці музики багатоаспектна. Крім змісту ігрових ситуацій, необхідно правильно визначити місце і обсяг гри залежно від дидактичних завдань. На різних уроках проблема стимулювання навчально-пізнавальної діяльності за допомогою гри вирішується по-різному. Найчастіше використовуються ігри ролеві, рухливі, дидактичні. На уроці музики недопустимі азартні ігри типу "Знайди схований предмет", "Голосно-тихо" тощо.

Учитель повинен добре володіти методикою проведення ігор, чітко уявляти їх мету і завдання, надавати дітям значної самостійності. Гра має бути динамічною, тому недопустимі довгі пояснення, численні зауваження дисциплінарного порядку. Особливої уваги вимагає організація ігор-змагань, в яких охоче беруть участь діти. Зробити урок цікавим, але не розважальним, ефективним, а не ефектним, навчати граючись, а не просто грати — це найважливіші проблеми, які постають перед учителем у першому класі.

Специфічною для молодших школярів є, поряд з ігровою, художня діяльність. Діти із задоволенням малюють, ліплять, танцюють, співають, слухають казки. Вони здатні відчувати виразність епітетів і порівнянь, спроможні розповісти про свої враження. Виконання пісень і танцювальних рухів набуває виразності, що свідчить про вміння дітей передати своє ставлення до музики. Помітними стають вияви музичних здібностей, особливо в сфері мелодичного слуху. Учні здатні вислухати невеликий твір від початку до кінця, запам'ятати і впізнати його.

Як правило, діти рано починають співати самі, наслідуючи маму, сестричку, аудіозапис. Але їхні пісеньки, здебільшого, не повторюють почуту мелодію, а співаються довільно, варіативно, залежно від настрою й обставин. Тобто, в них дитина мимоволі виявляє елементи творчості. Коли за допомогою вчителя учні дійдуть висновку, що є мелодії сумні й веселі, спокійні й бадьорі тощо, їхні імпровізації стануть виразнішими й усвідомленішими. Цінність таких імпровізацій значна, адже вони приносять дітям естетичне задоволення і викликають захоплення музичними заняттями.

У розвитку творчих здібностей і здатності комбінувати музичний матеріал Б.В.Асаф'єв бачив один із шляхів музичного виховання дітей. "Виховувати музично-творчі навички слід, по-перше, тому, що кожен, хто хоч трохи відчув у будь-якій сфері мистецтва радість творчості, буде спроможним сприймати і цінувати все хороше, що робиться у цій сфері, і з біль-

шою інтенсивністю, ніж той, хто тільки пасивно сприймає... Тому, як тільки у дітей накопичиться деяка достатня кількість слухових вражень, необхідно спробувати з ними імпровізувати" [3, с. 72]. Музична творчість дітей може виявлятися у тій найпростішій сфері ритмічності й формоутворенні, яка дістала назву "елементарного музикування".

Важливо створити на уроці умови для творчої активності кожного учня. Музична творчість активізує фантазію учнів, спонукає до самостійних пошуків форм втілення свого задуму, сприяє глибшому сприйманню музики. У музичних іграх діти придумують оригінальні рухи, передають поведінку персонажів відповідно до музики і літературного тексту. Ефективною формою роботи є створення дітьми імпровізацій на тексти дитячого фольклору. Танцювальна творчість виявляється в умінні учнів комбінувати знайомі елементи танцю, створювати власні рухи тощо.

З 1-го класу слід виховувати у дітей вміння видозмінювати, творити мелодії, показавши їм, як можна "гратися" з ритмами, інтонаціями на основі жанрових і образних уявлень. Наприклад, у першій чверті пісінка "Ходить квочка коло кілочка" співається на одному звуці. Учні домагаються виразного співу, уявляючи різні ситуації: квочка спокійна або стривожена, бо з'явився шуліка, сердиться на неслухняних діточок тощо. Коли учні засвоять ступені ЗО і ВІ у другій чверті, можна запропонувати їм уявити, як би виконала цю пісінку зозуля. У третій чверті, після засвоєння нового ступеня РА, школярі можуть імпровізувати вже на трьох ступенях тощо.

Важливим стимулом до творчості є створення на уроці пошукових ситуацій. Це і впізнавання музичних жанрів за їх характерними ознаками, і визнавання мелодій у різному тембровому звучанні, і знаходження виконавських засобів для втілення певного образу.

Уроки музики у початкових класах будуються за "мозаїчним" принципом. Як правило, діти на уроці слухають два-три твори, співають пісінки і пісні, розучують нову пісню, виконують довільні й танцювальні рухи, підбирають темброво-ритмічні супроводи, розмірковують про музику, проводять музичну гру тощо. Така різноманітність форм роботи може бути позитивною, якщо вона зумовлена багатством змісту уроку і використанням різних ігрових прийомів. Водночас слід пам'ятати, що від перетворення уроку в калейдоскоп різних видів діяльності діти можуть стомлюватися не менше, ніж від будь-якої однієї діяльності протягом тривалого часу.

Доцільно починати урок з входу дітей до класу під звуки музики (маршу або танцю), що створює відповідний емоційний фон, націлює їх на уважне вслуховування в музику і вираження її характеру в рухах, виробляє навички координації найпростіших рухів рук і ніг під музику. Тут важливий виразний показ учителя, лаконічні і чіткі пояснення, поєднання колективних і групових форм роботи, що дозволяє контролювати виконувані рухи і виправляти недоліки, допомагати дітям з недостатньо розвинутою координацією.

Далі можна починати пісінки і музично-ритмічні вправи, та завершити їх виконанням улюбленої пісні. Така "музична зарядка" має тривати до п'яти хвилин і постійно змінюватися та збагачуватися новим матеріалом.

Він подається у програмі, але кожен учитель може сам знайти багато нових пісенок. При цьому слід дотримуватись таких вимог:

- вправи мають бути короткими, простими, виразними і вимагати осмисленого й емоційного виконання. Слід уникати нецікавих, формальних вправ. Найпростіша пісінка передусім має розкривати дітям художній образ;
- займатися ними на кожному уроці слід лише кілька хвилин, не втомлюючи дітей і не задаючи їм надмірних вокальних завдань;
- не слід одразу вимагати від дітей бездоганної якості виконання, адже успіх приходить лише в результаті систематичної роботи.

Добре, коли "музична зарядка" об'єднана якимось сюжетно-образним задумом. Навіть музичне вітання, яким обмінюються вчитель і діти на початку уроку, можна виконати з різними емоційними відтінками, запропонувати учням уявити сонячний чи похмурий день, радість чи стриманість від зустрічі тощо.

Продовження уроку залежить від його змісту і конкретних завдань. Доцільно послухати музику (нову чи знайому дітям), проаналізувати її. На кінець уроку краще планувати повторення вивчених раніше пісень, проведення гри тощо.

Оскільки на одному уроці звучить кілька пісень, слід подбати про те, щоб завдання роботи над ними були різними: з однією піснею учні тільки знайомляться, іншу доучують, наступну повторюють як добре вивчену. Робота над кількома піснями на уроці дозволяє переключати увагу дітей, тим самим активізуючи їх. Зокрема, розучування нової пісні вимагає більшого напруження уваги, слухової зосередженості, але меншого вокального навантаження (розучування йде по голосах, групах, є зупинки для пояснень учителя тощо). Повторення вже вивчених пісень, навпаки, не вимагає такого напруження, але значно зростає співацьке навантаження.

На уроці доцільно чергувати спів сидячи зі співом стоячи. Якщо розучування нової пісні краще проводити сидячи, то повторення вже вивчених пісень краще проводити стоячи.

Учителю слід ретельно обдумувати план кожного уроку, дотримуючись генеральної лінії програми, не захоплюватися окремими видами роботи, не підмінювати прагнення до кінцевої мети (виховання музичної культури учнів) намаганням досягти успіху в одному з видів діяльності.

Практика ж засвідчує, що саме захоплення окремими видами роботи на уроках музики є найбільшим недоліком багатьох учителів, що працюють за даними програмами.

Програми з музики пропонують вчителю цікавий матеріал, різноманітні прийоми роботи, і далеко не всі вчителі уникають спокуси домогтися на уроці засвоєння цікавої гри і її бездоганного проведення або поєднати виконання пісні з добре підібраним супроводом та злагодженим веденням хороводу тощо. Зрозуміло, що при цьому починаються тривалі вправління, нескінченні повторення якоїсь діяльності, тобто засоби навчання починають розвиватися самоцінно.

Слід пам'ятати, що якщо вчитель знаходить задоволення у нагромадженні педагогічних прийомів замість того, щоб разом з учнями проникати в гли-

бинні скарби музики і у такий спосіб досягати впливу музики на дітей, він ніколи не дійде до рівня сучасних вимог духовного розвитку дитини.

Не слід перетворювати урок музики у розвагу. Певне розумове і фізичне напруження учні повинні відчувати у навчальній діяльності, бо це сприяє розвитку особистості. Відомо, що відсутність труднощів знижує інтерес до будь-якої діяльності, тому певна втомленість дітей на уроці цілком природна.

Навчаючи співу, прийомам музикування, слід опиратися на вроджену здатність дітей до наслідування. Однак наслідувальний спосіб навчання, якщо лише ним обмежитися, легко набуває бездумного, механічного характеру. Тому треба заохочувати дітей до вільного вираження у співі та грі власних почуттів і уявлень, розвиваючи їхню фантазію; вчити стежити за розвитком музики, обмінюватися враженнями, порівнювати твори, виражати їх зміст пластичними рухами. Головне, не давати дітям готових оцінок і суджень, які вони мають запам'ятати, а ставити їм запитання, на які б вони самостійно знаходили відповіді. Важливо звільняти учнів від побоювань висловити неправильну думку, вчити їх мати власне судження і вміти аргументувати його. Це, звичайно, дається не одразу, але прагнути до цього слід з самого початку.

Музична діяльність школярів організується вчителем шляхом постановки завдань, метою яких є зосередження уваги на музиці, упорядкування спостережень за нею. Система запитань і завдань, яка допомагає учням сприйняти або виконати твір, має реалізуватися в діалозі й спонукати до творчого різночитання музичного змісту. Запитання на уроці можуть ставитися не лише у вербальній формі, але й виражатися жестом, реакцією вчителя на якість виконання. Важлива правильна спрямованість запитань — не загострювати увагу на деталях, а спрямовувати дітей до їх внутрішнього світу, почуттів і вражень, народжених музикою. Важливо не тільки поставити доцільне запитання, а й почути відповідь, оцінити її оригінальність, особистісне забарвлення тощо.

Переважаючи колективних форм роботи на уроці створює передумови для глибокого і всебічного спілкування дітей, взаємовпливу один на одного.

Розвиткові інтересу до музичної діяльності сприяє створення ситуацій успіху. Вони особливо необхідні тоді, коли учні виявляють старанність, але відчують труднощі в досягненні успіху. Заохочуючи дітей, вчитель піднімає їхній емоційний тонус, створює обстановку невимушеності. Це особливо важливо для тих учнів, які відчують невпевненість і боязкість при виконанні творчих завдань.

Важливо враховувати особливості дитячої уваги і сприймання. Учніям властива ситуативна поведінка, що виникає і змінюється під впливом ситуації, яка складається на уроці. Фізіологічною основою ситуативної поведінки є домінуючий вплив подразників, які діють на психіку безпосередньо, саме в цей момент. Але якщо дітей приваблює яскравий сюжет, образ, то тоді вони з неослабною увагою можуть тривалий час займатися певною діяльністю. Тому слід наповнити їхню музичну діяльність яскравими життєвими образами, ігровими моментами, пошуковими ситуаціями.

Д. Кабалевський радив: "Коли ви хочете, щоб ваші юні слухачі були активними, — будьте активні самі; коли ви хочете, щоб вони виявляли інтерес до музики, — відчувайте цей інтерес завжди в самому собі; коли ви хочете, щоб вони полюбили музику, — любов до неї мусить жити у вашому власному серці; коли ви хочете навчити їх роздумувати про музику, — роздумуйте разом з ними, не підмінюйте живого руху своєї думки читанням добре "відпрацьованого тексту" [16, с. 65]

Діяльність молодших школярів на уроці значною мірою визначається умінням учителя вступити в безпосередній контакт з кожним. Для цього педагогічна практика виробила багато прийомів: натяк, вказівка, запитання, підтвердження, приязне слово, підбадьорливий кивок, засуджуючий чи запитальний погляд тощо. Досвідчені вчителі, намагаючись не залишити без уваги присутніх учнів, послідовно переводять погляд з одного обличчя на інше, утримуючи у такий спосіб у полі зору весь клас. Не слід захоплюватися спостереженнями за надто емоційними, або, навпаки, за пасивними учнями.

Наприкінці уроку діти втомлюються, починають відволікатися, потребують активних дій. Тому в різні моменти уроку слід надавати дітям змогу рухатися, співати не тільки сидючи, а й стояти, виступати в ролі "диригентів" у процесі слухання музики, грати на уявних інструментах тощо.

Є ряд причин, що послаблюють увагу учнів. Одна з них — стомленість, що швидко настає, якщо вони виконують важкі, нецікаві або одноманітні завдання. Постійна слухова стомленість може викликати байдужість до музики, негативне ставлення до неї, зниження сприйнятливості, перенасичення музичними враженнями. Якщо ж вчитель пропонує знайомі або надто легкі завдання, то діти теж нудьгують і шукають більш цікавіше заняття. Тому вчителю слід ретельно готуватися до уроку музики, щоб він пройшов плідно і захоплююче.

Це особливо потрібно враховувати недосвідченим учителям, які нерідко вважають, що коли в програмах дається короткий зміст кожного уроку і викладені деякі методичні поради, то й задумуватися особливо над уроком немає потреби. Зрозуміла хибність такої позиції.

Ефективним засобом попередження надмірної втомлюваності учнів на уроці є фізкультхвилинка. Часто про них учитель згадує лише тоді, коли у класі піднімається шум, діти стають неуважними, пасивними. Гадаємо, що у цьому випадку вчитель вже запізнився з проведенням фізкультхвилинки. Слід попереджувати настання втоми у дітей, ще до уроку обдумати, коли робота учнів буде найнапруженішою, коли їм буде потрібен активний відпочинок, визначити музику, під яку будуть рухатися діти.

На одному уроці спостерігався такий прийом: у середині уроку вчителька несподівано підняла учнів голосною маршовою музикою. Діти встали, різко змахнули руками, повернулися в один бік, в другий, поплескали в долоні, потім музика зазвучала тихіше, ніжніше — ті ж вправи діти виконували повільніше, поки, нарешті, тихесенько сіли за парти: Урок продовжувався...

Найбільша ефективність фізкультхвилинок досягається при різноманітності їх форм і змісту, наявності ігрових елементів.

Наприклад, можна проводити такі фізкультхвилинки:

- танцювальні (всі рухи довільні, бажаючи можуть підспівувати);
- ритмічні (відрізняються від танцювальних чіткішим виконанням рухів);
- мовно-рухові (колективне читання дитячих фольклорних текстів і виконання рухів);
- наслідувальні (імітація гри піаніста, скрипаля тощо).

Нерідко труднощі викликає організація опитування учнів. Подекуди вчителі цілі уроки присвячують перевірці набутих за чверть чи півріччя знань, або викликають учнів по одному для виконання пісні. Зрозуміло, що таке опитування не відображає суті музичного розвитку учнів і не має нічого спільного з об'єктивною оцінкою роботи кожного учня.

Оцінка результатів навчальної роботи учнів, у якій би формі вона на виражалась (цифровій чи словесній), є важливим засобом не тільки навчального, але й виховного впливу. Вона може задовольняти учня і спонукати до нових досягнень, або, навпаки, викликати розчарування, зневіру в своїх можливостях, негативно впливати на його ставлення до музики.

Головне призначення оцінки в тому, щоб викликати у дітей прагнення пізнати музику, стимулювати зацікавлене ставлення до музичних занять, тактично вказати на недоліки в музичній діяльності.

Постають запитання: *Як можна правильно оцінити розвиток музичної культури дітей? Як оцінити музичні здібності учнів, якщо тільки тривале й систематичне навчання дає підставу для суджень про рівень розвитку музичних здібностей дитини? Як слід підходити до оцінки виконавської діяльності школярів, яка вимагає тривалого часу для оволодіння нею і залежить від індивідуальних музичних і виконавських здібностей? Як можна оцінювати думки і почуття учнів, їх емоційне ставлення до музичних творів? Що має оцінювати вчитель: результати музичної діяльності учнів (тобто знання, уміння й навички), чи активність і самостійність, старанність і емоційність реакції на музику?*

Звичайно, краще було б, якби вчитель міг охопити всі показники основ музичної культури: інтерес до музики й безпосередній емоційний відгук на неї, висловлювання дітей про сприйнятий або виконаний твір, уміння користуватися набутими знаннями і виконавськими навичками, виявлений художній смак, виразність і грамотність співу тощо.

Зрозуміла складність такого оцінювання, тому в початковій школі на перший план висувається оцінка активності, самостійності, старанності й емоційності відгуку дітей на музику. Що стосується знань, то на чільне місце ставляться ті, що свідчать про засвоєння учнем основної теми чверті.

Музика — єдиний шкільний предмет, в якому значна частина уроку проходить у колективній діяльності: колективний спів, колективне музикування і слухання музики. З приводу цього Д. Кабалаєвський вважав, що оцінювати на уроці слід результати колективних форм занять ("клас — хор" і "клас — концертний зал"), а також індивідуальні якості й результати класних занять музикою кожного учня. Якщо оцінка за колективну діяльність

однакова для всіх школярів, то індивідуальна вносить будь-які корективи і впливає на підсумкову оцінку.

Можна оцінювати успіхи учнів в окремих видах навчальної діяльності (спів, слухання музики, спів по нотах, імпровізація тощо), пам'ятаючи при цьому, що ці види — не мета музичних занять, а лише засіб оволодіння основами музичної культури. Не можна оцінювати засоби, забуваючи про мету, якій вони слугують. Не можна переносити практику оцінювання учнів на уроках з точних наук на уроки музики. Адже в музиці точними й однозначними можуть бути лише найелементарніші відомості. Наприклад, правильно буде відповідь про те, що нота соль першої октави пишеться на другій лінійці, що крапка біля ноти подовжує її тривалість на половину, що пісню "*Бабак*" написав Л.Бетховен тощо.

Про музику як живе мистецтво правильних відповідей учнів на одне й те ж запитання вчителя може виявитися багато, адже вони випливають із безпосередніх вражень і переконань учнів, їх життєвого й художнього досвіду і самоцінності за своєю природою. Тож чи можна поділяти їх на "правильні" або "неправильні" лише тому, що вони відповідають або не відповідають усталеним поглядам учителя?

Унікальність, неповторність і самоцінність результатів дитячого музичного мислення і творчості дозволяють ставити знак рівності між виявами музичності кожної дитини. Рівність між учнями на уроках музики має досягатися не за рахунок однаковості знань і вмінь, а завдяки виявленню унікальності кожної дитини.

Слід уникати негативних оцінок, які можуть викликати у дітей невдоволення, що може переноситися на урок музики в цілому. Якщо й ставити низьку оцінку, то лише за відверте небажання учня працювати, розвивати свої музичні здібності. По суті, цю оцінку вчитель ставить не учневі, а самому собі. Бо на те він і вчитель, щоб зацікавлювати дітей музикою, залучати до захоплюючої діяльності на уроці.

Навіть у школяра з неточною інтонацією і нерозвиненою слуховою увагою можна знайти те, що дозволяє вчителю позитивною оцінкою підтримати його інтерес до музичних занять. Якщо учень активний, виявляє старанність, і при цьому фальшиво співає (що чують учні), йому завжди можна для заохочення поставити високу оцінку, сказавши, наприклад, таке: "Сашко поки що неточно співає, але як він гарно вимовляє слова (добре відкриває рота, правильно сидить тощо)!" І така мотивація оцінки буде зрозумілою дітям і правильно сприйнята ними.

Метою вчителя має бути не тільки залучення учнів до музики, не просто вивчення музичної діяльності, ознайомлення з мовою музичного мистецтва та розвиток художнього смаку. Головне — наповнити навчання учнів радістю відкриттів і здобутків.

Важливо створити умови для виникнення в учнів бажання виразити свої враження і переживання у процесі виконавської діяльності, сприймання музики чи засвоєння музичних знань. Тут уміння вислухати учня, стати на його позицію, вважати її такою ж самоцінною, як і свою власну, є необхід-

ною умовою занять музикою, створення творчої атмосфери на уроці. Поза особистісним спілкуванням між учителем і учнями така атмосфера виникнути не може.

Урок музики проведений... Один із кількох сотень уроків, які учні відвідують за весь час навчання в школі. Який слід залишив він у почуттях і думках дітей? Наскільки наблизив до пізнання дивовижного світу музики? Чим збагатив їхні уявлення про життя? Як вплинув на їх духовний розвиток?

Роздуми над цими запитаннями дають можливість визначити критерії оцінки якості та ефективності уроку музики як уроку мистецтва.

По-перше, урок музики має емоційно впливати на учнів, організовувати їхню художньо-пізнавальну діяльність, спонукати до активної й плідної музичної творчості. По-друге, він має наблизити учнів до пізнання особливостей музичного мистецтва, його наукових основ. Відчуте й пізнане на уроці — це ще одна цеглинка, покладена в фундамент музичної культури школяра. Тому уроку без постановки й досягнення конкретного навчально-виховного завдання не повинно бути. Відтак, виділимо основні критерії оцінки уроку музики:

1. Чи сподобався учням урок?
2. Як була організована їхня художньо-пізнавальна й музично-творча діяльність?
3. Як учні працювали?
4. Чому саме вони навчилися?

Означені критерії тісно взаємозв'язані між собою. Негативна відповідь на будь-який з них суттєво знижує оцінку якості й ефективності уроку музики. Однак особливо важливий перший критерій. Навіть коли позитивно оцінено решта три, але учням урок не сподобався і не зацікавив їх, можна вважати такий урок невдалим.

В іншому випадку урок може сподобатися учням завдяки цікавій бесіді вчителя і вдало підбраному матеріалу, але самі вони перебували лише в ролі слухачів або пасивних виконавців вказівок учителя. Чи можна вважати цей урок ефективним?

Буває й таке: учні активно працюють (визначають лад, тональність, розмір мелодії, пишуть музичний диктант, сольфеджують тощо), але ця робота не пов'язана з живим звучанням і виконанням музики, осмисленням музичних вражень. Такий урок теж не можна назвати вдалим.

Відповідність уроку всім означеним критеріям оцінки його якості й ефективності свідчить про високу педагогічну майстерність учителя музики, його здатність успішно вирішувати музично-освітні й виховні завдання.

■ ОСОБЛИВОСТІ ПРОГРАМ ІЗ МУЗИКИ ДЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Програма з музики є головним нормативним документом, що визначає зміст музичного навчання і виховання у загальноосвітній школі. Вона має ґрунтуватися на певній педагогічній концепції та зумовлювати методику реалізації навчальних завдань і досягнення поставленої мети.

В Україні нині діють дві програми з музики для початкових класів, затверджені Міністерством освіти, а саме: "Програми з музики середньої загальноосвітньої школи та поурочні методичні розробки: 1-4-й класи". — К.: Освіта, 1991; — К.: Перун, 1996 (автори З. Бервецький, Р. Марченко, О. Ростовський, Л. Хлебникова); "Програми для шкіл (класів) з поглибленим теоретичним і практичним вивченням музики: 1—11 класи". — К.: Рад. шк., 1990 (автор З. Жофчак). Оскільки даний посібник розкриває методику проведення уроків музики у початкових класах, що працюють за типовим навчальним планом, обмежимося аналізом програм, створених під керівництвом О. Ростовського на основі педагогічної концепції Д. Кабалевського.

Вони увібрали традиції народної й досягнення сучасної педагогіки, передовий педагогічний досвід учителів і своїм змістом істотно відрізняються від усіх попередніх програм. Йдеться, насамперед, про цілеспрямоване використання музичного фольклору у вихованні школярів.

Відомо, що музична культура людини невід'ємна від культури народу, до якого вона належить, або серед якого живе. Тому в даних програмах особлива увага приділяється українській народній музиці, що повинна розкритися дітям як частина життя народу, цілісне явище його духовної культури.

З багатьох питань, що постають перед учителем у зв'язку з використанням народної спадщини, розглянемо, насамперед, питання про те, якою мірою нині музичний фольклор може бути джерелом виховання, формування естетичної свідомості дітей. Адже склалися нові умови життя, змінилась ладотональність і ритмічна основа сучасної музики, розвинулося музичне мислення композиторів. Це, безумовно, не могло не позначитися на такому оцінному ставленні частини дітей до народної пісні, що не завжди співпадає із загальноприйнятою оцінкою.

Педагогічну доцільність використання народних пісень у вихованні дітей справедливо обґрунтовують їх красою і художньою довершеністю. Проте чи досить цього для визначення провідної ролі народної музики у виховному процесі? Наскільки ефективним буде засвоєння дітьми елементів архайчної музичної культури і її форм? Який відгук матиме народна пісня серед школярів, як впливатиме на них? Як має поєднуватися у школі народна музика з більш розвинутими формами сучасної музики?

Відповіді на ці питання далеко не однозначні, але тільки їх урахування дасть змогу вчителю виробити власну позицію у ставленні до народної музики, її використанні у виховному процесі.

У цьому випадку актуальними є думки Б. Асаф'єва, який ще у 1926 р. з тривогою писав: "Тепер пісня відходить. Її інтонація втрачається... Зникає

побутова сфера, що огортала народну піснетворчість. Вимирають носії одвічних пісенних традицій... Не можна розраховувати у сучасній трудовій школі ні на інстинктивну любов до народної пісні (в її "неприкрашеній" суті), ні на інтелектуальне осягнення її естетико-художньої краси" [3, с. 109].

У наш час проблема використання фольклору в музичному вихованні дітей постала досить гостро. Народна пісня майже зникла з побуту, особливо міського, її пропаганда звелася здебільшого до сценічних форм, багатовікові народні традиції у деяких регіонах України призабулися. Така ситуація характерна і для школи, де народна музика у програмах тривалий час була репрезентована лише епізодично.

Тож не дивно, що удосконалення системи музичного виховання школярів в Україні торкнулося насамперед питань використання фольклору: виховання любові до народної музики, виховання народною піснею стало одним із провідних завдань учителя музики. І педагоги, і музиканти одностайні в тому, що віковічні духовні традиції народу мають стати надбанням дітей: рідна мова, пісня, казка мусять врятувати їх від безпам'ятства, безликість і сірості.

Певна річ, що тут не можна діяти поспішно і необдумано. З одного боку, слід активніше вводити народну і композиторську національну музику до змісту уроків, а з іншого — не впадати в іншу крайність: національну самоізоляцію у вихованні засобами мистецтва. У кожного народу є вершини власної культури, які своїм духовним корінням тісно переплітаються з видатними досягненнями світової культури. Підходити до національної культури треба з позицій її діалектичної єдності з інтернаціональною культурою.

Суперечливість сучасного музично-виховного процесу, неоднозначність підходів до використання народної музичної спадщини у вихованні дітей спонукають до пошуку ефективних шляхів музичного виховання на основі української національної культури. Проблеми, які при цьому виникають, знаходяться не стільки в площині практики, скільки в історико-теоретичному осмисленні процесу музичного навчання і виховання.

Закладена у наших програмах **концепція музичного виховання школярів на основі української національної культури** ґрунтується на таких положеннях:

- любов до народної музики, пісні — найприродніше і найглибинніше духовне начало людського життя, адже кожна дитина генетично несе в собі початки тієї музичної свідомості, на якій в далекому минулому зросла могутня стихія музичного фольклору;

- фольклор сприяє проникненню учнів до глибин народної творчості, наближенню до сформованих упродовж віків уявлень про сутність людини, її духовність, красу й гармонію довкілля;

- народна музика повинна увійти до загальної музичної свідомості як безпосередньо живе, хвилююче і цілісне явище, а не як романтична спадщина, перед якою повинні вклонятися;

- фольклор слід вивчати не як сукупність його видів і жанрів, а як саме життя народу від найдавніших часів до сьогодення, як цілісний духовний, матеріальний та практичний світ людини;

- музика є складовою частиною народної творчості, тому повноцінне сприймання пісенних жанрів неможливе без їх зв'язку з іншими видами фольклору. Увага вчителя до народної музики як цілісного явища допоможе розкрити своєрідність народно-пісенних жанрів, особливості їх перетворення у творах професійних композиторів. Важливо, щоб діти відчували фольклор не як щось архаїчне, а як природну і невід'ємну частину сьогодення;

- ні наука, ні практика музикування не знайшли поки що гідної заміни первинній стихії природної музикальності людини, на якій зросла музична культура народів світу. Відчуття елементарного ритму, потреба у періодичній повторності метроритмічних акцентів є найсуттєвішою рисою природної музикальності людини. Музично-виховна робота, що не орієнтується на неї на початковому етапі, не може бути ефективною.

В узагальненому вигляді суть концепції музичного виховання дітей на основі української національної культури полягає у ставленні до музичного фольклору як до невід'ємної частини духовного життя українського народу; у визнанні провідної ролі фольклору в музичному вихованні дітей; у зверненні до народної музичної творчості через призму її життєвих зв'язків з духовним, матеріальним і практичним світом людини; у розгляді українського музичного фольклору в діалектичній єдності з фольклором інших народів; у вивченні професійної музики через призму її фольклорних джерел; у розкритті естетичного змісту народної музики на основі осягнення школярами суті й особливостей музичного мистецтва.

Складові частини цієї концепції, взяті кожна окремо, не зможуть забезпечити успішного використання музичного фольклору у вихованні дітей. Ігнорування навіть однієї позиції, при дотриманні всіх інших, також негативно позначатиметься на виховному процесі. Тільки комплексна реалізація цієї концепції сприятиме ефективному впливу народної музики на школярів.

При підготовці програми її автори виходили, насамперед, з досвіду народної педагогіки, обрядів і традицій музикування, таких ідей, як першочерговості в ролі фольклору в музичному вихованні дітей (М. Леонтович, К. Стеценко, Я. Степовий, Ф. Колесса, П. Козицький, Л. Ревуцький); музично-творчий розвиток дітей за допомогою різноманітних ігор з рухами, танцями, співом (В. Верховинець); розвиток музичного слуху на основі поєднання моторики, метроритмічних у звуковисотних вправ (С. Лисдевич); розвиток слуху на ладовій основі (Б. Яворський) тощо. Слід відзначити особливу цінність педагогічних ідей видатного українського композитора М. Леонтовича, який надавав першорядного значення народній пісні як найдемократичнішому жанру, близькому і зрозумілому дітям, вважав народну музику незамінною у вихованні молоді.

При складанні програми враховувався також досвід таких визначних представників зарубіжної музичної педагогіки, як Е. Жак-Далькроз, К. Орф, З. Кодай. Це, зокрема, прийоми ритмопластичного музикування (Е. Жак-Далькроз); музикування на елементарних музичних інструментах, використання дитячого фольклору, найдавнішої обрядової поезії для активізації музичного мислення дітей, творення елементарної музики, послідовність

виховання музичного слуху на ладовій основі, суміщення відносної й абсолютної сольмізації (К. Орф), пріоритетність народної пісні, хорового співу в музичному вихованні (З. Кодай).

Програми допускають варіантну мисливість практичної реалізації, відкривають широкі можливості для втілення народознавчих ідей на уроках музики, врахування досвіду народної педагогіки, регіональних пісень і обрядів.

В основу програм з музики для молодших класів покладено, насамперед, дитячий фольклор, який охоплює словесну творчість дорослих для дітей (колясові пісні, пестушки, забавлянки тощо); творчість дорослих, яка з часом перейшла до дитячого репертуару (заклички, лічилки, ігрові пісні); і безпосередньо дитячу творчість (скоромовки, лічилки). Наприклад, до програм входять колясові пісні "Ой, ходить сон", "Ходить Сонко по вулиці", "Котику сіренький", пестушки "Гойда-га, гойда-га", "Печу, печу хлібчик", "Тапці, ручки, тапці", заклички "Вийди, вийди, сонечко", "Іди, іди, дощику", ігрові пісні "А ми просо сіяли", "Дітки колом стоять", "Біла квочка", "Дуби-дуби", лічилки "Кумо, кумо, що варила?", "Ходить квочка коло кілочка", "Котилася торба", скоромовки "Тук, тук, чобіток", "Каркнув крук", "Бігли коні під мостами" тощо.

До лічилок, скоромовок, закличок діти самі придумують мелодії, адже ці яскраві жанри усної дитячої творчості насичені внутрішнім звучанням і діти мимоволі стають творцями найпростішої музики.

Наприклад, лічилку "Ходить квочка коло кілочка" у першій чверті першокласники виконують на одному звукові, далі, із засвоєнням ладових ступеней ЗО і ВІ — на двох звуках, при вивченні ступеня РА — на трьох і т. п. У кожному випадку вчитель пропонує учням придумати мелодію з використанням засвоєних ступенів у найрізноманітнішій послідовності. Зрозуміло, що такі завдання викликають посилену роботу уяви, активізують музичне мислення дітей.

В. Верховинець підкреслював, що ніщо так не розвиває розумові й фізичні здібності дітей, їх почуття і творчу фантазію, як ігри з рухами, танцями, співом. Тому на уроках розучується чимало пісень, які можна інсценувати або виконати у русі. Наприклад, першокласники беруть участь у виконанні й інсценізації народних пісень "Два півняки", "Веселі гуси", "Дуби-дуби", "Подоляночка" тощо. Своїми рухами діти передають поведінку персонажів відповідно до музики і сюжету. Це розвиває природну музикальність учнів, їх здатність емоційно і свідомо сприймати музику.

Виконання школярами танцювальних рухів і пластичних жестів сприяє засвоєнню характерних рис народних танців "Гопак", "Аркан", "Козачок" тощо. Танцювальна творчість виявляється в умінні комбінувати засвоєні елементи танцю, створювати власні рухи. Проте вчитель повинен пам'ятати, що інсценування, пластичні рухи, танцювальні композиції лише тоді сприятимуть глибшому сприйманню музики, коли виступатимуть в єдності з вокально-хоровою роботою, грою на елементарних музичних інструментах тощо.

Український народ з давніх-давен зберігав свої звичаї, свята, обряди та пов'язані з ними пісні річного землеробського циклу, якими супроводжувалися зустрічі Нового року, прихід весни, збирання урожаю тощо. Звернення вчителя до обрядових пісень дає змогу по-новому вирішити проблему так званих календарних пісень, які в попередніх програмах розучувалися до кожного традиційного чи державного свята. Починаючи з 1-го класу програми пропонують календарні землеробські пісні — зимові, весняні, літньо-осінні. Музичне і поетичне багатство цих творів, що зумовлює широкий віковий діапазон їх виконавців, дає змогу школярам поступово накопичувати фонд народних пісень. Такі "елементарні" пісні, як "Щедрик" і "Дударик", можна співати і в 1-му, і у 8-му класах, і щоразу учні знаходять у них щось нове й хвилююче. Повторне звертання до засвоєних пісень збагачує і розвиває емоційну пам'ять дітей, вчить сприймати красу.

Початку навчального року в школі відповідають пісні літньо-осіннього циклу, серед яких особливо виділяються жниварські. Учні їх починають розучувати з першої чверті 2-го класу ("Ой, куриться горіженька", "Вгору, сонінко", "Ой добрая була нива"). У 3-му класі розучують пісні "Котилася снопочок", "Золоті серпички брязчали", "Вийшли в поле косарі" тощо. У наступному класі, поряд із повторенням вивчених пісень, продовжується розучування нових, зокрема, пісень "У понеділок раненько", "А вже сонце котиться", "Бувай здорова, ниво" тощо.

Засвоєння школярами жниварських пісень дає змогу в цих класах у першій чверті один із уроків присвячувати саме цим пісням і обрядам.

Значне місце у програмах посідають колядки і щедрівки, що були важливою складовою частиною колись розгорнутого обряду зустрічі Нового року. У кожній місцевості існували свої варіанти пісень, обрядів і звичаїв, але головне їх значення залишається тим самим: силою слова, пісні та обрядових дій сприяти добробуту селянської родини, пророкувати і вірити у здійснення побажань успіху у веденні господарства, рясного врожаю в полі, гарного приплоду худоби. Запропоновані програмами колядки і щедрівки можуть бути замінені регіональними піснями. Учні доцільно залучати до збирання таких пісень, вивчення місцевих звичаїв і обрядів.

Повторення вивчених і розучування нових колядок і щедрівок необхідно завершити у кожному класі проведенням уроку, присвяченого новорічним пісням і обрядам (наприкінці другої чверті). До цього уроку бажано вивчити з учнями новорічні народні віншування, розповіді, як можуть народні звичаї відроджуватися у наші дні.

Наступним фольклорно-пісенним циклом, що подається у програмах усіх класів, є народні веснянки. Слід розповісти учням про побутування в Україні цих пісень, тісно пов'язаних з календарем весняних сільськогосподарських робіт і родинним побутом селян. Пісні весняного циклу виконуються від початку льодоходу до настання літа, супроводжуючись масовими іграми, хороводами, танцями.

У 1-му класі, наприклад, розучуються веснянки "Вийди, вийди, сонечко", "Подоляночка", "Ми кривого танцю йдемо". У наступних класах

вивчаються нові веснянки. Щороку один із уроків доцільно присвятити весняним пісням, іграм, хороводам. Радимо провести його погожого весняного дня на шкільному подвір'ї, у парку, лузі, поєднуючи виконання пісень з веденням хороводів, іграми. Докладний опис весняних ігор і хороводів можна знайти у книзі В. Верховинця "Весняночка" (К.: Муз. Україна, 1989).

Враховуючи національні традиції й досвід інструментального музикування, програми пропонують включити до змісту уроку, починаючи з 2-го класу, навчання гри на сопілці, українському народному інструменті. Це сприятиме залученню учнів до активних і захоплюючих форм музикування, розвитку музичного слуху, вихованню навичок ансамблевої гри, підготовки до двоголосного співу.

Важливе місце у програмах посідає ознайомлення учнів з інструментальною музичною творчістю українського народу, зокрема, з трієстими музиками — найпоширенішим у минулому в Україні типом народного інструментального ансамблю. У виконанні трієстих музик учні слухають народні пісні й танці, визначають склад ансамблю, характеризують звучання кожного інструмента окремо та всього ансамблю в цілому.

Узагальнюючого характеру набуває використання музичного фольклору в 4-му класі. Своєрідність музики українського народу і спільність музичної мови різних народів — така головна змістовна лінія уроків у цьому класі.

У програмах важливе місце відведено хоровому співу. Це не лише правильне, емоційне і виразне виконання пісень, а й водночас активне осягнення музичного мистецтва. Формування навичок двоголосного співу рекомендується проводити з 2-го класу, виконуючи пісні з акомпанементом, що не дублює мелодію, засвоюючи ритмічне двоголосся й створюючи темброво-ритмічні супроводи. У 2-4-х класах ця робота продовжується із введенням канонів, елементів двоголосся.

Програмами передбачено виконання музично-ритмічних рухів, спрямованих на пластичне вираження особливостей музики (пластичне інтонування засобами вільного диригування, танцювальні рухи, крокування, гра на уявних музичних інструментах тощо). Передача характеру музики у русі має розвивати природну музикальність дітей, їхню здатність емоційно і свідомо сприймати музику. Програми визначають систему естетично спрямованих узагальнених знань про музичне мистецтво, втілених у їх тематичній побудові. Кожна навчальна чверть передбачає засвоєння ключових знань, набутих у результаті осягнення конкретної теми, та знань часткових, супутніх, які включають відомості про конкретні елементи музичної мови, побудову творів, біографії композиторів, історію написання творів, знання нотної грамоти тощо. Мистецтво вчителя полягає у тому, щоб від уроку до уроку вести учнів шляхом активного осягнення різних граней теми і самостійного узагальнення набутих вражень і знань.

Д. Кабалецький підкреслював, що вводити в урок елементи теорії музики потрібно вкрай обережно і лише після того, як у дітей виникне інтерес і любов до музики, сформуються початкові навички сприймання і її виконання, накопичиться певний слуховий досвід [16, с. 26].

У програмах конкретизується обсяг і послідовність розвитку ладового і ритмічного почуття учнів, оволодіння ними нотною грамотою. Враховуючи плідний досвід виховання музичного слуху школярів на релятивній основі, формування вміння співати по нотах рекомендується починати з використання елементів і прийомів релятивної сольмізації з паралельним переходом до абсолютної. Проте це не виключає використання на розсуд учителя на початку абсолютної сольмізації.

Послідовність вивчення нотної грамоти конкретизується з метою орієнтації вчителя на послідовне і систематичне виховання слухових уявлень учнів, музично-ритмічного і ладового почуття, навичок співу по нотах. При цьому вивчення нотної грамоти не є самоціллю й органічно входить до уроку під час розучування пісень та слухання музики.

У програмах в основному збережені теми чвертей, запропоновані Н. Ветугіною (1-й клас) і Д. Кабалецьким (наступні класи). Зміни торкнулися лише тем 4-го класу, де вилучена тема "Композитор — виконавець — слухач", зате розширена тема "Музика мого народу" (вивчається протягом першого півріччя). У другому півріччі теж розглядається лише одна тема: "Між музикою мого народу і музикою інших народів немає неперехідних меж".

Послідовність вивчення тем у 1-4-х класах

1-й клас

I чверть	Які почуття передає музика.
II чверть	Про що розповідає музика.
III чверть	Як розповідає музика.
IV чверть	Про що і як розповідає музика.

2-й клас

I чверть	Три типи музики — пісня, танець, марш.
II чверть	Про що говорить музика.
III чверть	Куди ведуть нас пісня, танець, марш.
IV чверть	Що таке музична мова.

3-й клас

I чверть	Пісня, танець і марш переростають у пісенність, танцювальність, маршовість.
II чверть	Інтоніяція.
III чверть	Розвиток музики.
IV чверть	Будова (форми) музики.

4-й клас

I чверть	Музика мого народу.
II чверть	Музика мого народу (продовження).
III чверть	Між музикою мого народу і музикою інших народів немає неперехідних меж.
IV чверть	Між музикою мого народу і музикою інших народів немає неперехідних меж (продовження).

Розгляд тем початкових класів являє спрямованість на розкриття специфіки музичного мистецтва, особливостей його функціонування у суспільстві. Кожна тема послідовно, від уроку до уроку, поглиблюється і розвивається. Критерієм успішності навчання стає те, наскільки учні відчували і зрозуміли головну тему. Підпорядкування матеріалу уроку його основній темі створює можливість для вчителя вільно замінювати один твір іншим з аналогічними художньо-педагогічними якостями. Вільне маневрування при орієнтації на тематичний компас дає вчителю змогу узгодити матеріал програми з конкретними умовами роботи, рівнем розвитку учнів, своїми можливостями тощо.

Взаємозв'язок між темами чвертей уможливорює збагачення вражень учнів, систематизує набуті знання, розвиває музичні здібності. Внутрішня наступність встановлюється також між усіма роками навчання. Наприклад, при розкритті тем 1-го класу "Які почуття передає музика", "Про що розповідає музика", "Як розповідає музика" учні "забігають" до теми "Три типи музики — пісня, танець, марш" (2-й клас), слухаючи і виконуючи твори цих жанрів. У свою чергу тема "Три типи музики — пісня, танець, марш" тісно пов'язана з темами "Куди ведуть нас пісня, танець, марш" і "Пісня, танець, марш переростають у пісенність, танцювальність, маршовість" (3-й клас). Хоча тема "Інтоніяція" вивчається у 3-му класі, учні опосередковано звертаються до неї під час розгляду тем "Як розповідає музика?" (1-й клас), "Про що говорить музика?" і "Що таке музична мова?" (2-й клас). Тема "Музика мого народу" (4-й клас) значною мірою є узагальнюючою, оскільки вона присутня у матеріалі усіх чвертей попередніх класів. Такий взаємозв'язок тем чвертей усіх класів забезпечує безперервність розвитку музичної культури учнів.

Програми пропонують учителю поурочні методичні розробки, розподіляють навчальний матеріал. Їх призначення — орієнтувати вчителя у розкритті на уроках різноманітних граней теми чверті, слугувати дороговказом у вирішенні навчальних завдань.

Постають питання: чи не сковують ці розробки творчу ініціативу вчителя? Чи не обмежують свободу його діяльності, не спонукають до пасивного дотримання програми?

На наш погляд, справжня свобода вчителя можлива лише за умови осягнення ним авторського задуму свідомо обраної програми, розуміння її логіки. Вона не має нічого спільного з дієтантським підходом: "Мені так хочеться" або "Так більше подобається".

Звичайно, можна було б обмежитися викладом мети, загальних принципів і завдань програми, навчальними вимогами та репертуарним списком і дати кожному вчителю змогу самостійно шукати практичні шляхи застосування такої програми у життя. Однак ми переконані, що пропаганда у загальній формі навіть найкращих ідей: "Розвивайте творче начало дитини!" (але як?), "Формуйте музичне сприймання!" (знову ж таки, як?), "Розкривайте зв'язок музики з життям!" (яким чином?). "Розвивайте музичний слух!" (якими методами?) — не дасть великої користі вчителю. Не знаю-

чи, як їх реалізувати на практиці, не маючи для цього музичного матеріалу, він залишиться байдужим до найкращих ідей. Тому поурочні методичні розробки, в яких вказані напрям роботи, практичні прийоми, можуть бути корисними йому. Їх, зрозуміло, не можна розглядати як догму — вони є лише схемою уроку. Живою цю схему зробить творчість учителя й учнів.

Зазначені програми відкривають багаті можливості для музичного виховання дітей. Вони складені на цікавому матеріалі, до них входять різноманітні види музичної діяльності, передбачений цілий арсенал методів і прийомів. Успіхи у виховній роботі залежатимуть від того, наскільки вчитель зможе реалізувати виховний потенціал програми.

У ході підготовки і впровадження цих програм у школах України з 1988 р. з'явилися не лише численні прихильники, а й опоненти. Деякі з них не погоджуються з ідеями Д. Кабалецького, вважають їх продуктом тоталітарної системи, спрямованими на її прославлення. Інші звинувачують створені на їх основі українські програми у приділенні недостатньої уваги до національних співацьких традицій, формування співацьких умінь і навичок, вивчення нотної грамоти тощо.

Такі судження є обмеженими та хибними. По-перше, Д. Кабалецький створив концепцію, позбавлену будь-яких ідеологічних нашарувань. Щоб переконатися у цьому, досить ознайомитися з її тематичною структурою. По-друге, безглуздо вважати ідеї педагога і музиканта світового рівня неприйнятними для музичного виховання в Україні на тій лише підставі, що він не був нашим співвітчизником. Хіба, прагнучи до розвитку української хімічної науки, ставиться питання про відмову від періодичної системи хімічних елементів лише тому, що її автор росіянин Д. Менделєєв? Чи українські фізики відмовляються від закону всесвітнього тяжіння лише на тій основі, що його відкрив єврей І. Ньютон? На жаль, саме з таким абсурдом усе ще доводиться мати справу українській музичній педагогіці.

Відаючи належне педагогічним ідеям Д. Кабалецького, ми в жодному разі не протиставляємо їх іншим ідеям чи здобуткам діячів української музичної культури. Йдеться про творче використання досягнень сучасної музичної педагогіки, в якій Д. Кабалецький посідає гідне місце. Його концепція відкрита для будь-яких методичних ідей, допускає різні педагогічні інтерпретації.

Саме з цього виходила авторська група, починаючи роботу над новими українськими програмами з музики. Ми намагалися використати ідеї відомого музиканта-педагога для створення програм, які б ґрунтувалися на традиціях української музичної культури, української етнопедагогіки, здобутках вітчизняних і зарубіжних педагогів. Час покаже, наскільки плідними стали наші зусилля.

■ УРОКИ МУЗИКИ У 1-му КЛАСІ

Тематизм програми першого класу дає змогу залучати дітей до різноманітної музичної діяльності. Послідовність тем визначається необхідністю розвитку в учнів здатності до співпереживання тих почуттів і станів, що виражає музика, до досягнення художньо-образної суті музичного мистецтва у найпростіших втіленнях, засвоєння елементів музичної мови.

Тема **I чверті** — *"Які почуття передає музика"* — розкриває емоційний зміст музики, характер творів різноманітних жанрів.

Засвоєння теми **II чверті** — *"Про що розповідає музика"* — допомагає учням сприймати й усвідомлювати зміст музики, розпізнавати ознаки програмності у творах.

Тема **III чверті** — *"Як розповідає музика"* — вводить учнів у світ музичної мови, ознайомлює з виразно-зображальними засобами на доступних, яскравих і захоплюючих зразках.

Тему **IV чверті** — *"Що і як розповідає музика"* — узагальнює набутий музичний досвід учнів, закріплює уявлення про зв'язок характеру музики і засобів музичної виразності.

Названі теми взаємопов'язані й орієнтують учителя на формування музичного сприймання у процесі різноманітної музичної діяльності дітей: у співі, слуханні музики, грі на дитячих музичних інструментах, виконанні ритмічно-танцювальних рухів тощо. Саме різноманітність видів діяльності на уроках робить їх особливо привабливими, дає змогу всім дітям так чи інакше виразити власне ставлення до музики.

I ЧВЕРТЬ

◆ Які почуття передає музика

У цій чверті закладаються основи багатьох музично-практичних умінь і навичок. Серед них — уміння слухати і виконувати музику.

Формування умінь слухати музику і роздумувати над нею починається з пошуків відповідей на питання: *"Які почуття передає музика? Чим подібні й відмінні характери таких музичних творів, як **"Пливе човен"** М. Лисенка, **"Пташка"** В. Сокальського, **"Кавалерійська"** Д. Кабалецького, **"Еко-сез"** і **"Менует"** Л. Бетховена, **"Хвороба ляльки"** П. Чайковського тощо?"*

Оскільки основу змісту уроків складають пісні, танці й марші, з перших занять слід учить дітей визначати, до яких типів належить музика, яку вони слухають або виконують.

"Пташка" В. Сокальського — великий за обсягом твір, тому необхідно попередньо підготувати дітей до його сприймання. Можна запропонувати учням подумати, як мають себе вести слухачі на концерті, визначити характер п'єси (танцювальний чи пісенний?), які почуття вона викликає. Заздалегідь повідомляти її назву не варто. Важливо побачити безпосередню емоційну реакцію дітей і уважно вислухати їхні думки. Повідомлення назви п'єси і з'ясування того, про яку пташку йдеться (схвилювану чи спокійну,

велику чи малу тощо), допоможуть учням визначити засоби музичної виразності (темп, динаміка, регістр, штрихи). Звичайно, користуватися спеціальними термінами не слід, обмежившись такими питаннями: як звучить музика — швидко чи повільно (темп)? Голосно чи тихо (динаміка)? Низько чи високо (регістр)? Наспівно чи уривчасто (характер звуковедення, штрихи)? На якому інструменті виконується п'єса?

Назву *"Кавалерійської"* Д. Кабалецького попередньо не повідомляти. Якщо учні не відчують зображальних інтонацій цокоту копит, можна чіткіше виділити звуки супроводу, що зображають рух кінноти. З'ясувавши, які почуття викликає музика, звернути увагу на те, як вони змінюються у творі, особливо в середній частині. Осягненню емоційного змісту *"Кавалерійської"* сприятиме використання прийому пластичного інтонування, коли хлопчики імітують помах шабел над головою, а дівчатка виконують на стукалочках пульс п'єси. У середній частині діти наслідують гру на трубі (вчитель співає мелодію на будь-який склад).

Перед слуханням п'єси *"Хвороба ляльки"* з "Дитячого альбому" П. Чайковського можна запитати учнів: "У які ігри найбільше люблять грати дівчатка?" Ці ігри мають безпосереднє відношення до музики, адже російський композитор П. І. Чайковський написав кілька п'єс про ігри дівчаток з ляльками. Дві з них називаються *"Хвороба ляльки"* і *"Нова лялька"* (виконується перша п'єса). — Чому ви вирішили, що прозвучала п'єса *"Хвороба ляльки"*? З'ясується, який настрій викликає музика: сумний, дівчинка переживає, що її лялька захворіла. Музика тут повільна, сумна, уривчасті звуки схожі на жалібні зітхання. Музика п'єси виразна за своєю динамікою. Наростання звучності та її затихання своєрідно передають стан смутку, схвилюваності й поступового заспокоєння. Слухаючи музику повторно, звернути увагу дітей на відтінки (посилення і послаблення звучання, голосніше і тихіше звучання).

Перед слуханням твору Й.-С. Баха *"Волинка"* розповісти учням про цей старовинний музичний інструмент. Він складається зі шкіряного міху, в який вшиті трубка для наддування повітря і кілька ігрових трубок з отворами. Виконавець тримає волинку під рукою або перед собою, регулюючи тиск повітря в міху, який змушує трубки звучати. Волинка використовується для супроводу масових народних танців на вулицях. Під протяжний звук волинки танцювали селяни, взуті у сандалії з дерев'яною підшоною. Звернути увагу школярів на відтворене у п'єсі характерне звучання волинки (1—2, 5—6 такти), імітацію стукоту сандалій (3—4, 7—8 такти). Доцільно показати зображення волинки на малюнку.

У процесі вокально-хорової роботи з учнями в першій чверті у них починають формуватися навички і вміння злагодженого протяжного співу, чіткої дикції, реакції на диригентські жести. Наприклад, поспівки *"У школу"*, *"Ходить квочка"* вчать протяжному співу на заданому звукові, утримуючи його висоту і ритмічну пульсацію протягом усієї вправи. Розучуючи ці поспівки, бажано запропонувати дітям проплескати їх ритмічний рисунок, показати під час співу рухом руки (від грудей зліва направо у горизонтальному положенні) короткі та довгі звуки, виділити метричну пульсацію тощо.

Поспівки *"Кумо, кумо, що варила?"*, *"Тук, тук, чобіток"* та інші вчать співати на двох звуках. Щоб учні осмислено сприйняли інтервальний стрибок вниз і вгору, вчитель показує рукою рух мелодії. Водночас варто запропонувати дітям показати рухом руки положення кожного звука.

При виконанні поспівок у різних тональностях слід ретельно настроювати слух дітей на перший звук нової тональності, проспівувати його хором (дітям легше настроюватися з голосу вчителя). Працювати над поспівкою довго не варто, бо увага учнів послаблюється і спів стає механічним.

Першою піснею, яку розучують першокласники, є *"Пісня про школу"* М. Дремлюги. Після її виконання доцільно запитати дітей про їхні враження від перших днів навчання, чи виражає пісня їхній настрій. На цій пісні діти починають вчитися спокійно брати дихання, за рукою вчителя, співати неголосно і впевнено, стежити, щоб дихання вистачало до кінця фрази. Жест, який показує дихання і початок співу, має бути виразним і визначеним; переходи руки з одного положення в інше — плавними і м'якими. Від того, як учні настрояться на перший звук, залежатиме якість співу всієї пісні.

Розучуючи пісню, звернути увагу дітей на м'який початок співу, кварту інтонацію у другій фразі. Для усвідомлення руху мелодії доцільно показати й рисунок рукою (фіксувати кожен звук, показуючи поступовий рух чи стрибок). Учні стежать за рукою, потім самі пробують співати і водночас "малювати" рукою мелодію у повітрі. Трудність полягає в досягненні легкого і протяжного звучання пісні.

Участь у виконанні українських народних пісень *"Ой ходить сон коло вікон"*, *"Два півники"*, розучування народних пісень *"Веселі гуси"*, *"Дітки колом стоять"*, *"Ой єсть в лісі калина"*, композиторських пісень *"Вишеньки-черешеньки"* Я. Степового, *"Диб-диб"* В. Верховинця, *"Ой заграйте, дударики"* А. Філіпенка сприяють вихованню у дітей емоційної чутливості, здатності передавати художній образ пісні. Виховні й художні завдання необхідно гнучко поєднувати з технічною роботою над піснями, адже спів, відірваний від художнього образу, не схвилює першокласників.

Українську народну пісню *"Ой ходить сон"* виконує вчитель, пропонує учням підспівувати мелодію. Підкреслимо, що ця пісня не розучується з дітьми, йдеться власне про участь у виконанні. Це дає можливість з перших уроків мобілізувати творчі сили дітей до виразного виконання пісні, близької їм своїм інтонаційним і образним строем. Зосередити увагу на тих музичних засобах, які створюють характер колискової — повільне, неголосне і наспівне звучання.

Яскраві образи і сюжетний розвиток пісні-гри *"Два півники"* дають змогу залучити школярів до її інсценування. Виконує пісню вчитель, запропонувавши дітям підспівувати йому. Частина дітей зображає дії персонажів: двох півників і курочок-чубарочок, цапа і кози, маленького козенятка і вовчка-сірячка. Добре, коли при цьому використовується різноманітний реквізит: маски персонажів, ціпки, відеречка тощо. Не слід прагнути до того, щоб розучити всю гру на одному уроці. Важливо також не захопитися грою-інсценуванням на уроці й не підпорядковувати цьому всю роботу.

Сюжетно-ролеві ігри на основі пісень активізують образне мислення дітей, їхню музичну діяльність, спонукають до самостійного співу. Наприклад, пісню *"Вишеньки-черешеньки"* Я. Степового можна виконати як діалог дівчаток і хлоп'ят з вишеньками-черешеньками. Із задоволенням учні інсценізують дитячу пісню *"Веселі гуси"*. Спочатку розучується пісня, далі з'ясовується ігрова ситуація, пов'язана зі змістом пісні й, нарешті, учні включаються до гри. У таких піснях-іграх діти вчать співати без супроводу. Під впливом емоцій, що викликає гра, вони намагаються виразно передати мелодію і текст, а головне той настрій, який несе пісня.

Досить складна для розучування пісня *"Ой заграйте, дударики"* А. Філіпенка, яку слід співати легким звуком у рухливому темпі. Пісня розучується у повільному темпі. Значну трудність становить засвоєння початкового квінтового ходу мелодії й загостреного звучання підвищеного четвертого ступеня, розспівування складу на два звуки. Доцільно програти складні мелодичні звороти, проспівати їх без інструмента, показуючи рукою висотне положення звуків, проплескати складні у ритмічному плані місця. Для розуміння змісту пісні слід пояснити учням незнайомі слова: дударики, гучули, увиванець, кептарики. Звернути увагу на незначну відмінність між закінченням першої та другої фраз і при співі підкреслювати цю відмінність виразним рухом руки. Певну трудність становитиме те, що в другій фразі фортепіанний супровід звучить октавою вище. Пропонуємо супровід до цієї фрази при розучуванні грати у першій октаві.

Цю пісню можна не тільки співати, а й танцювати під неї. До вступу і закінчення слід дібрати з дітьми відповідні рухи, наприклад повороти корпусу, погойдування головою, розведення рук у боки; а потім зведення їх до пояса, притопи ногою тощо. На наступних уроках доцільно створити ритмічно-тембровий супровід до пісні. Спочатку дітям важко поєднувати спів із музично-ритмічними рухами або грою на інструментах. Тому доцільно поділити клас на кілька груп. Зокрема, пісню *"Ой заграйте, дударики"* можна виконати так: одна група дітей співає, друга грає на дитячих інструментах темброво-ритмічний супровід, третя виконує танцювальні рухи.

У першій чверті планується різноманітна музично-ритмічна діяльність дітей. Вони вчать розрізняти високі та низькі, короткі й довгі звуки, рух мелодії вгору і вниз, голосне і тихе звучання, орієнтуватися у графічному запису пульсу та ритмічного рисунка мелодії. Значну увагу слід приділити тембровому забарвленню: високі звуки характеризуються і сприймаються як світліші (тонші), а низькі — як темніші. Звуковисотні уявлення активно формуються у процесі виконання музики. Корисним є спів з одночасним показом рукою напрямку руху мелодії. Усвідомити звуковисотність допомагає графічний запис мелодичного рисунка за допомогою квадратиків, кружечків, рисок. Це формує в учнів зорові уявлення мелодії, активізує слух і поліпшує інтонацію. Ефективним є метод виховання слухо-зорових уявлень дітей — спів за "звуковою драбинкою".

Уявлення про тривалість звуків формуються такими прийомами: тихесеньким відстукуванням і "малюванням" рухом руки протяжності звуків,

графічним зображенням тривалості звуків короткими і довгими рисками, читанням ритмічного запису за допомогою складових назв "гон" (довгі звуки) і "гі-лі" (короткі звуки).

Щоб ритмічні навички (відчуття пульсу і ритму) засвоювалися легше, потрібно пов'язувати цю роботу з художнім образом. Це може бути імітація гри на знайомих дітям інструментах або безпосередня гра на дитячих інструментах, коли пульс грають на бубні, а ритм — на брязкальцях, стукалочках. Наприклад, увесь клас може брати участь у виконанні українського народного танцю "Аркан", підкреслюючи грою на бубні початок фраз, виконуючи на тріскачках ритмічний рисунок, проплескуючи пульс танцю.

Навчання гри на найпростіших музичних інструментах ґрунтується на виявленні виразності їх звучання. З перших уроків слід вчити дітей свідомо обирати інструменти для виконання музики різного характеру: барабани використовувати при виконанні маршів, бубни стануть окрасою танцювальної музики, трикутник підкреслить ліричний характер мелодії.

При слуханні танцювальної музики доцільно показати учням елементарні танцювальні рухи: притопи, колупалочки, танок ("Гонак"), підскоки, півприсядки з поворотом корпусу ("Аркан"), легкі підскоки ("Екосез"), бічні кроки, крок з каблука, чесалочки ("Ой *заграйте, гударики*"). Танцювальні й пластичні рухи повинні органічно поєднуватися з музикою, відповідати її характеру, відбивати особливості її музичної мови.

Для прикладу розповімо, як можна виконати за допомогою рухів "Екосез" Л. Бетговена. Після прослуховування твору слід з'ясувати з учнями, до якого жанру він належить (пісня, танець чи марш), які почуття викликає музика. Перша частина "Екосеза" має яскраво виражені риси танцювальності, звучить легко і рухливо. Під цю музику діти можуть виконувати легкі підскоки на місці. У другій частині відчутні риси маршовості, тому можна передавати її характер бадьорими, енергійними кроками. На наступному уроці слід досягати чіткого переходу від одного руху до іншого. Доцільно чергувати виконання контрастних частин п'єси спочатку групою дівчаток, потім — хлопчиками, підключити до виконання п'єси звучання інструментів: на трикутнику виділяється сильна частка кожного такту в першій частині, на бубні виконується ритмічний рисунок у другій частині.

Наприкінці чверті проводиться узагальнюючий урок. Вибір і послідовність творів і видів діяльності визначаються вчителем залежно від особливостей музичного розвитку учнів. Доцільно насамперед включати твори, які викликали б у дітей найбільший інтерес, емоційний відгук. Головним завданням уроку є перевірка засвоєння теми чверті "Які почуття передає музика". Оскільки ця тема об'єднує усі види музичної діяльності — слухання музики, спів, музично-ритмічні рухи, гру на музичних інструментах, узагальнюючий урок має включати ті знайомі дітям твори, які продемонструють як рівень засвоєння теми, так і рівень сформованості практичних навичок. Важливо, щоб виконання знайомих поспівок, пісень, ігор не було простим повторенням вивченого, а включало нові елементи. Підводячи підсумок уроку, слід підкреслити здобутки дітей у слуханні, виконанні й розумінні музики.

У цій чверті визначення характеру й емоційного змісту музичних творів доповнюється новим завданням: розпізнавати життєвий зміст музики, виділяти ознаки зображальності у творах, де вони яскраво виражені. Аналізуючи нові твори — надавати учням більшої самостійності у визначенні їх змісту. Бажано частіше допомагати дітям навідними питаннями, що уточнюють характеристику музики.

Зазначимо, що першокласники нерідко відчують труднощі у визначенні емоційно-образного змісту музики. Вони легко розпізнають елементи зображальності ("ніби струмочок дзюрчить", "капає дощик", "пташечка співає" тощо), виділяють окремі засоби виразності (темپ, динаміку, регістр). Однак їхні висловлювання щодо характеру музичного твору, вираження в ньому почуттів і настроїв, одноманітні. Поділ музики здебільшого на сумну або веселу примітивізує їхнє сприймання.

Зрозуміло, що розрізнення учнями відтінків одного настрою допомагатиме їм глибше і тонше відчувати характер музики, вслухатися в її звучання, а також зрозуміти, що одним словом, наприклад, "весела", можна лише приблизно охарактеризувати настрій, виражений у музиці, що потрібно знайти кілька слів-образів.

Щоб сприяти розширенню лексичного запасу учнів, доцільно пропонувати їм на вибір синоніми до слів, які вони використовують. Наприклад, до слова *весела* можна запропонувати синоніми *радісна, святкова, бадьора, яскрава, гвінка, грайлива, безтурботна*; до слова *сумна* — синоніми *журлива, жалібна, похмура, пригнічена, опечалена, покірна*; до слова *спокійна* — синоніми *світла, мирна, співуча, замріяна, ніжна, задумлива, ласкава, лагідна* тощо.

Засвоєнню теми чверті сприятиме проведення гри "Маленький композитор". Наприклад, перед слуханням п'єси "Сміливий вершник" Р. Шумана можна запропонувати дітям уявити себе композиторами і подумати, якою повинна бути музика, що зображає сміливого вершника. Узагальнені висловлювання порівняти з характеристиками, які діти даватимуть після слухання п'єси. Акцентувати увагу на тих виражальних і зображальних засобах, які передають образ сміливого вершника, яким уявляє себе хлопчик: швидкий темп, енергійне звучання музики, наслідування цокоту копит у супроводі.

Слухання і аналіз "Колискової" Л. Ревуцького показують, чи можуть школярі самостійно визначити зміст і характер музичного твору. Слід допомогти дітям у добірї слів для характеристики "Колискової": музика ніжна, лагідна, ласкава, спокійна, добра тощо; підкреслити наспівність мелодії, м'яке звучання супроводу, неспішний темп і неголосну звучність. Доцільно запропонувати учням подумати, грою на яких інструментах (трикутнику, металофоні, бубні, брязкальцях тощо) можна підкреслити колисковий характер цього твору; допомогти вибрати інструменти. Тихо, ніжно і прозоро звучатимуть трикутник і металофон.

Можна доручити хлопчикам грати на одному з названих інструментів, а дівчаткам запропонувати зображати заколисування ляльки, погойдуючись

у такт музики. Застосування ігрових елементів допоможе виявити емоційне ставлення дітей до музики, сприятиме розвитку їхньої музичальності.

Перед слуханням фрагмента *"Море"* із симфонічної картини *"Три дива"* (опера *"Казка про царя Салтана"* М. Римського-Корсакова) коротко розповісти учням зміст однойменної казки О. Пушкіна, докладніше спинившись на епізоді про чудеса казкового міста.

... Чародійка Лебідь-птиця перетворює Гвідона на джмеля і той летить до свого батька у Тмутараканське царство. Там Гвідон чує розповідь корабельників, що прибули до царя Салтана, про чудеса на чарівному острові: про прекрасну Царівну-лебідь, про білочку, що гризе смарагдові горішки, про тридцять три богатирі, що виходять з морської безодні...

"Три дива" — так назвав композитор вступ до другої картини четвертої дії опери. Цю симфонічну картину можна почути не тільки в опері, а й у концертному виконанні.

Запропонувати дітям порівняти, як поет і композитор, кожен по-своєму (словом і музикою) розповіли про одне з чудес острова Буяна:

... Море вздуется бурливо,
Закипит, подымет вой,
Хлынет на берег пустой,
Расплеснется в шумном беге,
И очутятся на бреге,
В чешуе, как жар, горя,
Тридцать три богатыря,
Все красавцы удалые,
Великаны молодые,
Все равны, как на подбор,
С ними дядька Черномор...¹

У музиці низхідні гамоподібні пасажі у супроводі створюють враження рокоту морських хвиль. Сигнальні вигуки труб і енергійні акорди передають маршову ходу тридцяти трьох богатирів, що виходять з піни морської на чолі з дядьком Черномором.

Порівняння поетичного і музичного образів (на доступному дітям рівні) дасть змогу заглибитися у тему чверті, розширити коло музичних вражень учнів. Особливу увагу слід звернути на яскраве темброве забарвлення фрагменту, на ті засоби виразності, що роблять зримою картину моря і появу казкових богатирів. Акцентування на поетичному образі допоможе учням відповісти на запитання: *"Яке море зобразив композитор музичними барвами — спокійне чи бурливе? Яка сила звучання (голосно, тихо) передає різний стан стихії? Як у музиці виражена поява богатирів?"*

У вокально-хоровій роботі необхідно більше уваги приділяти виразному й емоційному виконанню пісень, привчати дітей уважно вслухатися в

звучання хору і помічати неточності співу. Слід частіше, ніж у першій чверті, співати поспівки і пісні без супроводу. Це розвиватиме слух, відчуття ритму, спонукатиме уважніше слухати самих себе.

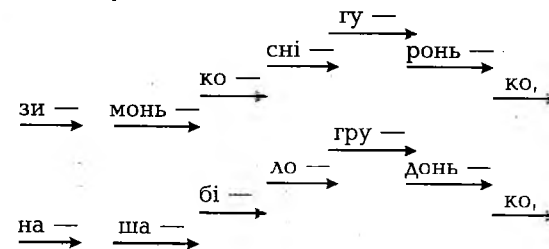
Діти повинні розуміти диригентські жести: *"Увага!"*, *"Ауфтакт!"*, початок і закінчення співу. Ауфтакт має відповідати характеру пісні: бути коротким та енергійним перед початком співу української народної пісні *"Ige, ige gig, gig"*, *"Новорічної"* А. Філіпенка, *"Запросини Діда Мороза"* В. Верменича тощо; довшим і плавнішим — при виконанні пісень *"Зимонько-снігуронько"*, *"Сніжинки"* Я Степового, *"Що нам осінь принесе?"* З. Левіної тощо.

Досягаючи наспівності й чіткості дикції, не треба акцентувати увагу дітей на приспіванні в процесі співу кінцевого приголосного до наступного складу чи слова. Слід частіше звертатися до показу правильного співу самим учителем, постійно виправляти учнів. Якщо вони сповільнюють кінець поспівки чи пісні, варто запропонувати їм простежити за рівномірністю пульсу твору.

Пісню З. Левіної *"Що нам осінь принесе?"* слід розучувати за допомогою своєрідної партитури — графічного зображення мелодії (запитання) і ритмічного рисунка (відповідь). Перші дві фрази (запитання) можна співати усім класом, групами і окремими учнями, а наступні фрази (відповідь) — усім класом. Порівняти з музичним образом пісні поетичний образ осені, виражений у вірші Д. Павличка *"Осінь"*.

Звернути увагу дітей на те, як поетична мова наближається до музичної. Другий куплет пісні виконати з інсценізацією: проспівуючи слова *"Хлібця золотого..."*, діти ніби *"підносять"* дорогим гостям хліб-сіль (на витягнутих перед собою руках піднімають догори уявний хліб і вклоняються).

Вірш Лесі Українки *"Мамо, іде вже зима"* підведе дітей до вивчення пісні Я. Степового *"Зимонько-снігуронько"*. Спокійна і плавна мелодія вимагає м'якого і наспівного звучання. Інтонаційну трудність становить висхідний рух мелодії. Він же вимагає природнього поступового наростання звучності й не дає змоги переривати фрази диханням. Ці особливості пісні роблять її складною для виконання. Осмисленому засвоєнню мелодії сприятиме її графічне зображення на дошці, показ рукою фіксованої висоти і тривалості звука:



З дитячої щедрівки *"Я маленький хлопчик"* розпочинається ознайомлення першокласників із зимовими календарними піснями. Розповісти їм про старовинну народну традицію зустрічі Нового року, коли зимовими вечорами на-

¹ Пушкін А. С. Сказка о царе Салтане... // Полн. собр. соч. — Т. IV. — Л.: Наука, 1977. — С. 325.

передодні свята ходили щедрівники (дорослі й діти) від хати до хати і співали господарям щедрівки, бажаючи їм щастя, здоров'я і добробуту в Новому році.

Теситура пісні зручна, інтонаційних труднощів у ній немає. Низхідний рух мелодії сприяє правильному звукоутворенню. Короткі мелодичні фрази допомагають виробити правильне дихання: брати його спокійно, не переривати слово диханням і розподіляти на всю фразу.

Перед виконанням в ігровій формі щедрівки розповіді, що дітей, які проголошували щедрівки, називали новолітниками. Новолітник (хлопчик чи дівчинка) проголошував привітання, наприклад: *"Щедрий вечір, добрий вечір! Бажаю вам ці свята провести, друтих кращих гіждатися, рік від року на многії літа!"*, а потім усі діти співали щедрівку, щоразу обираючи нового новолітника.

Пісня А. Філіпенка *"Новорічна"* може бути знайома дітям, які відвідували дитячий садок, і це створює певні труднощі при її розучуванні. Для швидшого засвоєння пісні корисно співати її групами по фразах: першу фразу заспіває одна група, наступну — друга група, а приспів — увесь клас.

Зацікавить дітей і такий прийом: першу фразу співати про себе, другу — вголос, третю — про себе, четверту — знову вголос. Цей прийом розвиває слухові уявлення дітей. У той час як діти співають про себе, вчитель може цю мелодію тихенько грати або співати.

Пісня має розгорнутий вступ танцювального характеру (полька), тому на наступних уроках доцільно дібрати відповідні танцювальні рухи, створити темброво-ритмічний супровід. На передноворічному святковому уроці пісня може виконуватися так: одна група дітей співає, друга — виконує танцювальні рухи, третя — створює темброво-ритмічний супровід.

Вимоги вчителя щодо характеру звучання та інших практичних завдань будуть зрозумілішими дітям, якщо вони впливатимуть з художнього образу пісні чи поспівки. Слід частіше залучати дітей до оцінки якості співу (власного чи ровесників), прагнути до певної завершеності у виконанні. Це допоможе учням відчувати насолоду від власного і колективного співу.

У музично-ритмічному вихованні необхідно прагнути до невимуженості й виразності рухів, їх тісного зв'язку з музикою. Слід заохочувати використання засвоєних раніше елементів танцю у музичних іграх, привчати дітей реагувати на зміну контрастних побудов, підкреслювати за допомогою рухів особливості фразування, динаміки, ритму.

У цій чверті продовжується робота щодо виховання ладового почуття школярів. Учні ознайомлюються з "інтонацією зозулі" (V—III ступені мажорного ладу) і назвами цих ступенів (ЗО і ВІ). Можна запропонувати їм загадку: "Яка пташка співає?" і зіграти на фортепіано низхідну малу терцію. Діти відгадують і самі пробують заспівати так, як співає зозуля, від різних звуків (після відповідного настроювання вчителем). Запитати учнів: "Якби зозулі захотілося виконати поспівку *"Ходить квочка"* (у першій чверті співалася на одному звукові), то як вона співатиме її, адже крім "ку-ку" вона нічого не вміє?". Виконати поспівку на ступенях ЗО-ВІ і закріпити набуті слухові уявлення на новій поспівці.

У засвоєнні ладових функцій ступенів ЗО і ВІ важливу роль відіграють ручні знаки. Якщо інтонація ЗО-ВІ добре засвоєна, радимо звернути увагу на спів висхідної інтонації ВІ-ЗО, бо діти нерідко відчують труднощі в її засвоєнні. Можна запропонувати співати знайому поспівку з цієї висхідної інтонації. Щоб ладові відчуття ступенів ЗО і ВІ не пов'язувалися з певною звуковисотністю, слід постійно змінювати висотне положення ладу.

Формуванню звуковисотних і ладових уявлень сприятиме використання нотного запису. Щоб за інтонацією ЗО-ВІ не закріплювалось незмінне графічне положення, необхідно постійно змінювати розміщення цих ступенів на нотному стані. Не радимо поки що писати ноти у нотних зошитах, адже дітей слід вчити *співати* по нотах, а не *писати* їх.

Учні з великим інтересом ставляться до таких творчих завдань: проплескати і записати ритмічний рисунок скоромовки, лічилки чи забавлянки і придумати до них мелодію на засвоєних ступенях. Прикладом може бути така українська забавлянка:

Ой, ти, коте сірий,
Вимети нам сіни,
А тим, білуватий,
Прибери нам в хаті,
А ти, коте рудьку,
Та витопи грубку.

Узагальнюючий урок першого півріччя слід спланувати так, щоб діти змогли продемонструвати рівень засвоєння тем: "Які почуття передає музика?" і "Про що розповідає музика?". Орієнтиром у відборі музичного матеріалу може стати задум підсумкового заняття як передноворічного святкового уроку. Щоб не знизився інтерес дітей, не слід перетворювати підготовку до цього уроку в трудомісткі репетиції. Необхідно заздалегідь подбати про новорічний реквізит, розповісти учням про прадавні традиції зустрічі Нового року, про обряди, що супроводжували це свято.

Українські народні щедрівки *"Я маленький хлопчик"*, *"Щедрівочка щедрувала"*, колядку *"Коляд, коляд, колядниця"* виконати з інсценуванням: новолітник (хтось з учнів) проголошує привітання з Новим роком, а учні співають пісні. Наведемо кілька новорічних привітань:

"Заспіваймо, друзі, вв'язи в веселім домі —
На щастя, на радість у році Новому!"

"Щедрівочка щедрувала та в віконце заглядала:
— Що, бабусю, напекла? — Неси скоріш до вікна!"

"Я — дівчинка маленька, спідничка рябенька,
чобітки козлові, — зі святом будьте здорові!"

"Добрий вечір, господарю, у Вашій оселі!

Прийміть наші побажання на свята веселі!
Хай Вам радість усміхнеться зіркою ясною,
Хай вінчається Вам праця славою гучною!"

◆ Як розповідає музика

Головне завдання цієї чверті полягає в ознайомленні першокласників із засобами музичної виразності (темп, динаміка, лад, мелодія, метроритм, регістр, тембр тощо). Тому на уроках частіше, ніж раніше, звучатимуть музичні терміни. Використовуючи ці терміни, слід відразу розшифрувати їх, щоб діти, розуміючи їх значення, поступово при звичаювались до них. Згодом вони самі впевнено користуватимуться музичними термінами.

Наприклад, говорячи про темп, учитель пропонує учням визначити, швидко чи повільно звучить музика; готуючи слух дітей до відчуття мажорного і мінорного ладів, він звертає увагу на те, якими барвами (світлими чи темними) композитор передає певні почуття; розкриваючи метроритмічні особливості твору, педагог може використати поняття **пульс** і **ритм** (чергування довгих і коротких звуків); розкриваючи елементи фактури, він знайомить учнів з поняттями **мелодія** і **супровід**, говорячи про звуковедення, пропонує порівняти наспівне плавне звучання (*legato*) з уривчастим, коротким (*staccato*) тощо. Прислухатися до засобів музичної виразності, "знаходити" їх у піснях і п'єсах — найефективніший шлях до музичної грамотності.

Перший урок чверті доцільно розпочати бесідою про музику, яку діти чули під час зимових канікул. Яка музика звучала біля новорічної ялинки, яке вона мала значення? У яких телепередачах і яка музика найбільше сподобалася?

У розкритті теми чверті важливе місце посідає слухання і порівняння двох п'єс П. Чайковського — "**Танець феї Драже**" і "**Баба Яга**".

"**Танець феї Драже**" з балету "**Лускунчик**" передає ніжний, витончений образ казкової феї солодошів. Музика танцю незвична — тут звучить інструмент, який вельми рідко використовується — **челеста**. Він схожий на маленьке фортепіано, тільки молоточки б'ють не по струнах, а по металевих пластинах, що звучать, як дзвіночки. У середині танцю чутні переливи арфи, які нагадують дзюрчання струмочка.

Які музичні барви вносить челеста? Як допомагає цей інструмент розповісти про фею Драже? Добра вона чи зла? Чому ви так гадаєте? Який же інструмент звучить у творі незвично? Як він розповідає про казкову фею? З'ясування цих питань допоможе учням осягнути виразне значення відповідних засобів виразності.

Слухання "**Баби Яги**" з "**Дитячого альбому**" П. Чайковського доцільно розпочати бесідою такого змісту: Яких героїв казок ви знаєте? (діти називають відомих їм казкових героїв). Усі, кого ви назвали: Івасик-Телесик, Іван-царевич, Котигорошко, Снігуронька, Дід Мороз — робили добрі справи, допомагали людям. А хто їм заважав? — Баба Яга. — Ось як про неї розповідається в одній казці: "Вранці прокинулася Баба Яга-костяна нога у своїй хатиночці на курячих ніжках. Дивиться — немає Івана-царевича.

Кинулася навздогін з усіх сил. На залізній ступі скаче, тичкою поганяє, мітлою слід замітає — тільки вітер свистить, хмари розганяє..."

Послухайте, як розповів П. Чайковський казку про Бабу Ягу в фортепіанній п'єсі, яку так і назвав — "**Баба Яга**". Яка Баба Яга зображена у п'єсі? Як розповідає про неї музика? Чи розповідає вона про характер Баби Яги? Якими засобами?

Розрізненню естетичної виразності музичної мови сприяє порівняння п'єс "**Танець феї Драже**" і "**Баба Яга**". Глибшому аналізу допоможе пластичне інтонування музики, використання прийому "руйнування" початкового образу.

Першокласники краще засвоюють будь-яке поняття не через пояснення вчителя, а осмислення нових для них музичних явищ. Наприклад, учитель, використовуючи прийом руйнування початкового образу, змінює один із засобів музичної виразності (темп) у п'єсі "**Веселий селянин**" Р. Шумана, що призводить до зміни характеру музики. Перед учнями постає завдання визначити, чому змінився настрій п'єси. Знайти відповідь допоможе відчуття метричної пульсації шляхом тактування, порівняння музики у "правильному" і "неправильному" виконанні. Так учні знайомляться з одним із засобів музичної виразності — швидкістю руху музики (темпом).

Виконання "**Пташки**" Е. Гріга у низькому регістрі відкриє учням ще один засіб музичної виразності — висоту звучання музики. Школярі помічають, що характер музики змінюється зі зміною ритмічного рисунка. Поступово діти усвідомлюють єдність змісту і форми музичного твору, приходять до думки, що характер виконання завжди зумовлюється характером самого твору.

Ефективним засобом формування уявлень про виразність музичних засобів є спів. Текст пісні вносить певні нюанси до кожного куплета, що викликає зміни у характері музики і вимагає відповідних виконавських засобів. Робота розпочинається із визначення характеру музики й настрою, потім іде пошук необхідних виразних засобів.

Першокласникам важко уявити темп, динаміку, якість звучання пісні, яку вони мають виконати. Тому слід давати їм змогу співати, добираючи вголос кращий варіант, порівнюючи його із задуманим.

Вокально-хорова робота у третій чверті спрямована на розширення первинної зони співацького голосу і його діапазону. Багатство художніх образів розучуваних пісень ставить на перший план завдання добору виконавських засобів, досягнення виразності звучання, емоційної розкритості виконання. Звідси зростає інтерес дітей до оволодіння такими співацькими навичками, як чистота інтонування, розспівність, розподіл дихання на фразу, звукоутворення і ясність дикції.

Пісню Б. Фільц "**Морозець**" слід розучувати за ручними знаками ступенів 3О і ВІ (початкові фрази) і графічним зображенням мелодії на дошці (наступні фрази). З'ясувавши, як розповідає пісня про зиму, визначити її виконавський план, щоб передати зміст і досягти світлого, наспівного звучання.

Розучування пісні В. Верменича *"Вишиванка"* необхідно розпочати із читання дітям поетичного тексту. З'ясувати, якою може бути музика до цього тексту, чи відповідає йому композиторська мелодія. Головну увагу приділяти м'якому кантиленному співу зі світлим звучанням.

Слухання *"Колискової"* Я. Степового підведе дітей до розучування латиської колискової пісні *"Ой-я, жу-жу"*. З'ясувати, якими засобами виражений колисковий характер обох творів. Важливо, щоб учні змогли відповісти, за якими ознаками музики вони відчували колисковий характер твору. Пісню розучувати за графічним записом ритмічного рисунка, досягаючи м'якої атаки звука, властивій колисковим пісням плавності й наспівності звучання.

Після ознайомлення з українською народною піснею *"Ой минула вже зима"* запропонувати учням записати її ритмічний рисунок на дошці, поділити мелодію на фрази і визначити характер виконання. Пісню розучувати у помірному спокійному темпі. Заключний етап роботи повинен спрямовуватися на досягнення легкості й "політності" звучання у жвавому темпі, проспівуванні, а не промовлянні слів, як це часто буває при виконанні пісень рухливого характеру.

Розучування української народної пісні *"Подоляночка"* слід розпочати із запису учнями ритмічного рисунка, позначення фраз і наголосів. Особливу увагу звернути на досягнення м'якого й наспівного звучання пісні, спокійного закінчення кожної фрази.

Білоруську народну пісню *"Савка і Гришка"* треба розучувати за допомогою нотного запису та ручних знаків (перша фраза пісні розпочинається на ступенях $3\text{O}-3\text{O}-\text{PA}-3\text{O}-\text{BI}$). Звернути увагу на правильне виконання голосних *а* і *у*. Пісня жартівливого характеру може бути інсценована. Трьом учням запропонувати зобразити по ходу виконання пісні усім класом Савку, Гришку і дідуся.

У поспівці *"Де ви були?"* діти знову зустрінуться зі знайомою їм інтонацією ($3\text{O}-\text{BI}$). Жартівливий характер мелодії підкреслений діалогічністю побудови. Цю своєрідну "музичну розмову" слід розучувати окремо з хлопчиками і дівчатками, досягаючи виразного звучання інтонацій питання і відповіді.

Діти беруть участь у виконанні й інсценізації української народної пісні *"Подоляночка"*, ігрових пісень *"Біла квочка"* та *"Ведмедик і лісові звірята"* В. Верховинця тощо.

Для прикладу подаємо описання деяких інсценізацій.

Пісня-гра "Подоляночка" (за В. Верховинцем)

Діти стоять розірваним колом, за його межами — Подоляночка. Починається пісня. Діти роблять вигляд, ніби шукають між собою Подоляночку: запально поглядають один на одного, розводять руками тощо. На слова "тут вона впала, до землі припала..." Подоляночка забігає в коло, припадає на одне коліно, схилив голівку на ступені до купи та піднесені до правого плеча голони. Далі імітує гії, про які співається у пісні. Після слів "біжи до Дунаю, бери ту, що скрѣю" вона підбігає до когось із дівчаток, віддає їй хустину і стає на її місце. Нова Подоляночка ховається поза колом, і гра починається знову [7, с. 158].

Пісня-гра "Біла квочка"

Діти стоять великим розірваним колом і співають пісню. Під час виконання першого куплета в коло забігає Квочка, а за нею кілька курчат. Курчата повинні дивитися на Квочку і повторювати все, що вона робить: ходить по двору та, склавши руки "дзьобиком", робить вигляд, ніби шукає зернятка.

У другому куплеті Чубарочка і курчата кружляють, ніби роздивляються, чи не видно Яструба.

У третьому куплеті Чубарочка з курчатами побігли по колу, шукаючи, де б їм заховатися.

У п'ятому куплеті в коло залітає Яструб. Чубарочка присідає, закриваючи собою курчаток. Яструб з усіх боків "нападає" на Квочку, але та, повертаючись до нього обличчям, "лапками" і "дзьобом" відбивається.

Пісня вже закінчилася і чути, як весело пищать курчата, яким затишно під материним крилом. Чубарочка голосно квочке і проганяє Яструба. Квочка з курчатами, співаючи мелодію пісні на склад "ля", радісно танцюють, потім обирають замість себе інших дітей, і гра починається спочатку [7, с. 205].

Пісня-гра "Ведмедик і лісові звірята"

Діти (лісові звірята) утворюють замкнене коло й умовно поділяють його на два півкола. Посередині на стільчику (під дубком) спить Ведмедик.

На слова першого куплета лісові звірята обережно ходять у колі, ніби підкрадаються до того, хто заснув під "дубком". Потім присідають до землі.

Тихо, тихо, не будить,

То, напевно, спить Ведмідь. Цс-с-с!

На слова другого куплета звірята з першого півкола обережно наближаються до центра і присідають біля стільчика. Далі до першого півкола приєднується й друге, адже усім лісовим звірятам цікаво знати, хто ж то заснув. Хоча звірята добре стереглися, проте розбудили Ведмедика, впізнали його та й кричать:

Ой, рятуйтесь від бігу,

Утікайте, хто куди!

Звірята кидуються врозтіч. Ведмедик за ними. Кого він спіймав, той сідає замість нього на стільчику, і гра починається спочатку [7, с. 280].

У третій чверті продовжується робота з виховання ладового чуття школярів. Новий ступінь PA (VI) діти засвоюють спочатку на відомих поспівках, імпровізуючи їхню мелодію вже на трьох ступенях (3O , BI , PA). У процесі розучування нових поспівок (*"Печу, печу хлібчик"*, *"Каркнув крук"*, *"Гойда-га, гойда-га"*) слід використовувати мелодії з різною послідовністю ступенів: $3\text{O}-\text{BI}-\text{PA}$, $\text{BI}-\text{PA}-3\text{O}$, $3\text{O}-\text{PA}$ тощо.

Накопичуючи художні враження, розкриваючи виразність елементів музичної мови, першокласники осягають її закономірності. Так, вони здатні визначити, що спокійний і лагідний характер колискової досягається за

допомогою помірного темпу, тихого звучання, плавного руху мелодії; танцювальний характер українського танцю **"Козачок"** залежить від швидкого темпу, чіткого ритму, гострого штриха тощо.

Узагальнюючий урок четверті має виявити вміння учнів орієнтуватися у засобах музичної виразності шляхом зіставлення творів різного характеру в різноманітній музичній діяльності: слуханні, співі, грі на музичних інструментах, музично-ритмічних і музично-дидактичних іграх. На цьому уроці мають звучати твори, слухаючи і виконуючи які першокласники зможуть відповідати на питання такого типу: як музика розповідає про весну?

IV ЧВЕРТЬ

◆ Про що і як розповідає музика

Тема цієї чверті має узагальнюючий характер. На уроках продовжується формування музичного сприймання школярів, актуалізується досвід спілкування з музикою, розвиваються музично-практичні вміння і навички. Це сприяє глибшому усвідомленню учнями зв'язків між життєвим змістом музичного твору і його втіленням засобами музичної виразності. Важливо, щоб вони навчилися визначати їх у різних контекстах і зіставляти з музичним образом. На рівні знань, якими оволодівають діти, не можна, звичайно, займатися детальним аналізом мелодії, ритму, гармонії тощо. Проте характер твору, його емоційний стрій, найдоступніші для сприймання і розуміння засоби виразності повинні виділятися під час сприймання музики.

Глибшому сприйманню музики сприяє засвоєння особливостей музичних жанрів, спочатку найпростіших — пісні, танцю, маршу. Ознаки жанру особливо виявляються при порівнянні творів різних жанрів. Так засвоюються загальні й типові його риси, характер мелодичної побудови, метроритмічного рисунка і супроводу.

Пошукові ситуації, спрямовані на самостійне осягнення музики школярами, повинні створюватися у невимушеній атмосфері й мати імпровізаційний характер.

Учителю слід бути уважним до відповідей учнів: уміло спрямовувати їх думки у потрібне русло, добираючи найвлучніші відповіді й доповнюючи їх власними оцінками, підводити до узагальнення теми.

На першому уроці чверті звучить **"Пісня жайворонка"** П. Чайковського. Доцільно повідомити учням назву п'єси і запитати, якою вони уявляють музику. Після прослуховування твору з'ясувати, чи відповідає музика їхнім уявленням.

Як композитор звуками розповів нам про свої враження від весняної природи? Який настрій виражає музика?

Звернути увагу учнів на світлість, ніжність, наспівність мелодії, в якій відчувається прохолода і прозора свіжість весняного дня. Композитор передав радісне щебетання пташки дзвінками трелями, що звучать на різних висоті. Запропонувати дітям виділити ті засоби, які зображають спів жайворонка: високий регістр, трелі, уривчаста мелодія, прозоре звучання, ди-

намічні й алогічні відтінки. Осягненню естетичної виразності використаних музичних засобів сприятиме прийом руйнування початкового образу.

Перед слуханням п'єси В. Косенка **"Дощик"** слід повідомити учням її назву і запропонувати визначити, який дощик зображує композитор — теплий весняний чи холодний осінній. Допомогти їм виявити особливості музики: вона звучить легко і вигадиво, у швидкому темпі, у ній переважають короткі, уривчасті звуки, виконані легким штрихом, мелодія побудована на високих звуках. Тричастинну побудову п'єси можна визначити безпосередньо у процесі пластичного інтонування музики.

Порівняння п'єс **"Дощик"** В. Косенка і **"Сонечко"** В. Барвінського дасть змогу виявити, наскільки учні орієнтуються у засобах музичної виразності, відчують їх естетичну наповненість, уміють визначати їх у різних контекстах, зіставляти з музичними образами.

У **"Бойовій пісеньці"** Д. Кабалеvського діти почують енергійний, впевнений характер. Необхідно допомогти їм виявити маршову основу п'єси, виразне значення пунктирного ритму, який можна підкреслити плесканням або ударами на барабані. Активізації слухової уваги дітей сприятиме виділення плесканням довгих звуків, якими закінчуються фрази п'єси.

Дітячу лічилку **"Котилася торба"** слід спочатку декламувати, вслухаючись у ритміку тексту. Далі запропонувати учням придумати до нього мелодію, опираючись на засвоєні інтонаційні блоки з використанням нового ступеня ЙО: 3О-ВІ, 3О-ВІ-РА, 3О-ВІ-РА-ЙО тощо. Виконувати поспівку з різними емоційними відтінками (спокійно, квапливо, тривожно тощо), алогічними змінами.

Розучування і виконання більшості пісень посднується з ігровими елементами, музично-ритмічними рухами (**"А вже красне сонечко"**, **"А ми кривого танцю йдем"**, **"Ой на горі жито"**, **"Поголяночка"**).

Наприклад, пісню П. Козицького **"А вже красне сонечко"** можна виконати так:

Група дітей стоїть розірваним колом і співає:

А вже красне сонечко

Припекло, припекло.

Водночас правою рукою вони показують вгору, начебто на сонце:

Ясно щире золото

Розлило, розлило.

Виконавці широко розводять перед собою руки й злегка вклоняються:

На вулиці струмені

Воркотять, воркотять.

На ці слова до середини кола вибігає Струмочок з витягнутими вперед руками, він рухається зигзагами, а до нього приєднуються інші струмочки. Діти бігають один за одним ритмічно, грібними кроками — кожен крок на одну восьму. На повторення слова "воркотять" струмочки намагаються зайняти свої місця у колі.

Журавлі курликають
Та летять, та летять.

Перший Журавель грібними кроками бігає по колу, розмахуючи руками, ніби крилами, а до нього по черзі приседають інші. Потім журавлі повертаються на свої місця.

На слова третього куплета діти беруться за руки і рухаються замкненим колом ліворуч або праворуч.

Співаючи останній куплет, діти зупиняються, піднімають руки вгору, неначе звертаються до "сонечка-бачечка", потім низько вклоняються "землі-матінці" й, помалу випростовуючись, показують витягнутими перед собою руками, як росте хліб [7, с. 112].

Із великим задоволенням діти виконують пісню-хоровод "А ми кривого танцю йдемо". Доцільно розповісти учням, як водили цей хоровод у давнину під час масових гулянь на лоні природи. Дівчата і хлопці ставали у ряд, бралися за руки і починали співати. Танок вели помірною ходою, роблячи круті петлі, щоб учасники далеко не розходилися. Танок краще вдається, якщо має вигляд не розтягнутого, а зібраного ланцюжка, у якому переважає зустрічний рух паралельних рядів і всі учасники добре бачать і чують один одного.

Наприкінці чверті один із уроків слід присвятити виконанню розучених веснянок. Провести його можна на подвір'ї школи або у лісі, парку тощо.

Розучування пісні А. Філіпенка "Зацвіла в долині" слід розпочати читанням однойменного вірша Т. Шевченка, на який написана пісня. Після обміну враженнями про вірш запитати, якою має бути мелодія пісні. Чи таку мелодію написав композитор? Пісню розучувати за графічним записом мелодії й ритмічного рисунка, досягаючи виразності співу на основі усвідомлення образного змісту. Таким же легким і наспівним звучанням має виконуватися українська народна пісня "Щебетала пташечка".

Узагальненню набутих першокласниками знань і вмінь сприятиме підготовка до заключного уроку-концерту. Протягом чверті повторюються поспівки і пісні, які справили на дітей найбільше враження; п'єси, танці й ігри, які їм найбільше сподобалися. Відбір музичного матеріалу проводиться за активною участю дітей.

Урок-концерт, який має тривати не більше, ніж 40 хв, повинен продемонструвати усі види діяльності, якими займалися діти протягом навчального року, включаючи слухання як відомих, так і незнайомих творів, роздуми учнів і батьків про їх характер і зміст, гру на дитячих музичних інструментах тощо. Упродовж уроку слід постійно підкреслювати успіхи дітей, показувати, чого вони навчилися, повідомляти, чим займатимуться у наступних класах. Урок бажано закінчити спільним виконанням дітьми і гостями знайомої пісні.

Орієнтовний план заключного уроку-концерту

- Є. Юцевич. "Марш" — вхід до класу.
Поспівки "У школу", "Зозуле рябенька" — виконання.
З. Левіна. "Що нам осінь принесе?" — виконання.

- А. Філіпенко. "Ой заграйте, дударики" — виконання.
М. Римський-Корсаков. "Море" ("Три дива" з опери "Казка про царя Салтана") — слухання, визначення засобів музичної виразності.
Я. Степовий. "Сніжинки" — виконання.
В. Верменич. "Запросини Діда Мороза" — виконання.
В. Верховинець. "Ведмедик і лісові звірята" — виконання, проведення гри.
В. Косенко. "За метеликом" — слухання (вперше).
Українська народна пісня "Щебетала пташечка" — виконання.
П. Козицький. "А вже красне сонечко" — виконання разом з усіма присутніми на уроці.
Р. Шуман. "Веселий селянин" — вихід із класу.

■ УРОКИ МУЗИКИ У 2-МУ КЛАСІ

У 2-му класі закріплюються, поглиблюються і розширюються музичні знання, вміння і навички, набуті у 1-му. За своїми фізіологічними і психологічними особливостями другокласники мало відрізняються від першокласників. Вони так само відчують потребу в русі, мають обмежений обсяг уваги. Але якщо у попередньому класі учні набували знання, вміння і навички в основному в процесі гри, то в 2-му класі ця форма роботи поступово відходить на другий план. Накопичений вже досвід робить процес музичного навчання більш свідомим.

У цьому класі продовжується робота стосовно сприймання головних жанрів музичного мистецтва (пісні, танцю, маршу) у їх зв'язку з життям, у виразному і зображальному значенні; сприймання музичних образів у їх взаємозв'язку, а музичної мови — як "будівельного матеріалу", з якого складається цілісний образ.

Тема I чверті — "Три типи музики — пісня, танець, марш" — вводить учнів у світ найпоширеніших жанрів музичного мистецтва. Важливо, щоб учитель підходив до пісні, танцю і маршу не як до найпростіших і найдоступніших для дитячого сприймання жанрів, а як до головних сфер музичної образності, які пронизують усю класичну та сучасну симфонічну й камерну, вокальну й інструментальну музику. Тому так важливо розглядати кожен твір, що прозвучить на уроці, не як конкретний дидактичний матеріал, а як один зі зразків музики, що звучить навколо нас.

Зміст теми II чверті — "Про що говорить музика" — поглиблює уявлення учнів про зв'язок музики з життям, допомагає повніше пізнати внутрішній світ людини, відчутти красу навколишнього світу.

З перших уроків треба цілеспрямовано виховувати у школярів здатність сприймати музику як мистецтво, виразне за своєю природою.

Усвідомлення школярами виразних і зображальних можливостей музики відбувається на основі сприймання ними емоційного змісту трьох сфер музики — пісні, танцю, маршу, що сприяє закріпленню теми попередньої чверті й підготовці до засвоєння нової теми — "Куди ведуть нас пісня, танець, марш".

У III чверті пісня, танець і марш сприймаються на вищому рівні. Вони стають надійними провідниками у будь-який жанр музичного мистецтва.

У IV чверті ставиться завдання на основі набутих уявлень про різні елементи музичної мови сприйняти й досягнути їхнє виразне значення. Вслухаючись у музичну мову, учні повинні визначати своєрідність змісту музичних образів. Чільне місце на уроках посідає аналіз музичних творів, у ході якого учні зіставлятимуть і порівнюватимуть різні музичні твори, пов'язуватимуть музику з життєвими ситуаціями, намагатимуться з'ясувати, за якими ознаками вони розрізняють характерні особливості трьох сфер музики. Важливо, щоб досягнення художньої своєрідності музичних творів відбувалось у єдності їх змісту й форми.

Музичне сприймання другокласників майже не відрізняється від сприймання першокласників-шестиліток. Відмінності пов'язані насамперед зі збільшенням життєвого й музичного досвіду дітей. Нагадаємо, що до життєвого належить досвід мовний, моторний, емоційний, а також досвід зв'язку життя з музичними враженнями. Музичний досвід набувають під час сприймання й досягнення музики, її виконання.

Як зазначав Є. Назайкінський, "поглиблення сприймання у власне музичну сферу йде у дітей природним, історично перевіреним шляхом — від комплексного жанрово-ситуативного враження до диференційованого сприймання музичних творів" [29, с. 342]. При цілеспрямованому розвитку музичного сприймання учні набувають здатності до усвідомлення мелодизму музики, її ритмічної організації, емоційної узагальненості інтонаційного розвитку як найважливіших компонентів музичного мистецтва.

У музичному розвитку другокласників важливе місце посідає хоровий спів. Це не лише правильне, емоційне і виразне виконання пісень, а й водночас активне засвоєння особливостей музичного мистецтва. Увесь процес навчання співу повинен сприяти активному, зацікавленому і творчому ставленню учнів до музики.

Правильний і красивий спів залежить від оволодіння учнями вокальними навичками (дихання, звукоутворення, дикція). Співацькі навички тісно пов'язані між собою, про що слід пам'ятати вчителю, працюючи з дітьми. Якщо у попередньому класі закладалися лише основи співацької культури, то в 2-му класі вокально-хорові навички ускладнюються: відбувається подальше їх формування і вдосконалення.

Важливою умовою розвитку навичок співу є співацька постава — правильне положення корпусу і голови, правильне відкривання рота під час співу. Хоча другокласники пам'ятають, як треба сидіти і стояти під час співу, слід постійно звертати на це увагу, оскільки співацька постава виробляється у дітей поступово і вимагає постійної уваги вчителя.

Якість, сила і тривалість співу залежить від дихання. На початковому етапі навчання дихання у дітей поверхове (бере участь верхня частина грудної клітки), що призводить під час вдиху до піднімання плечей. При такому вдиху повітря витрачається з початком співу, тому дзвінкість і наспівність звука зникає. Виробити спокійний, глибокий вдих допомагає відчуття вдихання аро-

мату квітки, а розвинути навичку економного вдиху — спів "за рукою" вчителя із затримкою дихання перед початком співу. Другокласники вже звикли до диригентських жестів учителя і підкоряються їм. Враховуючи невелику місткість легенів у дітей, вчителю слід так продумати розподіл дихання у піснях і вправах, щоб учні не задихалися при співі, а дихали спокійно і глибоко.

Як і в попередньому класі, акцентувати увагу другокласників на диханні не слід, оскільки це лише знижує якість співу. Не варто також звертатися і до спеціальних вправ на дихання, які здебільшого не досягають мети. Співацьке дихання формується лише у процесі співу, через звукове сприймання. Тому й критерієм його правильності може бути лише співацький звук. Слід спрямовувати увагу учнів на те, як змінюється якість звучання голосу залежно від дихання.

Звукоутворення у дітей пов'язане з вихованням наспівного протяжного звучання. Хоча другокласники вже знають, що голосні звуки треба співати протяжно, а приголосні коротко і чітко, вони частково переносять навички розмовної мови на спів, нерідко промовляючи текст пісні в її ритмі. Розвинути правильне звукоутворення допоможе пластичне інтонування, зокрема, імітація рухом руки гри смичком на скрипці.

У 2-му класі слід приділити більше уваги цілеспрямованому формуванню голосних звуків. Цьому сприятимуть спеціальні вправи при розспівуванні. Розвиток голосу учнів залежить від правильної атаки звука (перехід голосового апарату зі стану дихання у співацький стан). Як і в 1-му класі, корисною є м'яка атака, що сприяє утворенню спокійного, м'якого звука середньої сили звучання. Тверду атаку доцільно використовувати лише як виконавський прийом.

Дикція, як умова виразного виконання, залежить від артикуляції (роботи органів вимови: нижньої щелепи, губ, язика, м'якого піднебіння, глотки). У багатьох дітей артикуляційний апарат досить млявий і вимога вчителя ясно промовляти слова пісні часто сприймається ними неправильно: вони починають підкреслено чітко вимовляти слова, переходити на мелодекламацію. Якщо у попередньому класі головним методом формування вокальної дикції був показ учителя, то в 2-му і наступних класах доцільно виробляти свідоме ставлення до проспівування голосних і чіткої вимови приголосних звуків. Цьому сприяє розуміння учнями змісту пісень, виділення логічних наголо-сів, виразне читання тексту пісень учителем або окремими учнями.

З 2-го класу більше уваги приділяється підготовці учнів до двоголосного співу. Як відомо, основою двоголосся є наявність гармонічного слуху, розвиток якого починається вже в 1-му класі. Продовжити вироблення у дітей навички розподілу слухової уваги. Для цього слід частіше використовувати співацькі вправи і пісні з супроводом, що не дублює мелодію.

Навички виконання ритмічного двоголосся ускладнюються введенням ритмічного рисунка, що не дублює ритм пісні. Діти вчаться виконувати такий ритмічний акомпанемент водночас зі співом.

Продовжити виконання вправ і пісень різними групами класу у вигляді переключки. У більш підготовлених класах можна спробувати виконувати

пісні з найпростішим видом поліфонії — канонем (наприклад, українську народну пісню "*Галя по садочку ходила*").

Імпровізація, як вид музичної діяльності, у 2-му класі набуває більшого значення. У ній органічно поєднуються радість творчості і набутий музичний досвід, що виражається у засвоєнні особливостей музичної мови і набутті певних музичних знань. Вокальна імпровізація є чи не найулюбленішим заняттям молодших школярів. Із задоволенням імпровізують не лише ті, хто має музичні здібності й володіє голосом, а й діти з недостатніми музичними здібностями і неточною інтонацією. Помічено, що інтерес до співу найлегше виховується саме у процесі імпровізації.

В імпровізації учень вільно почуває себе, адже йому не треба наслідувати спів інших, що вимагає зусиль. Творячи мелодію, він не боїться заспівати неправильно, що теж суттєво у цьому віці.

Вокально-імпровізаційна творчість дітей ґрунтується на музичному сприйманні, умінні оперувати музично-слуховими уявленнями, творчій уяві, здатності комбінувати, змінювати, створювати щось нове на основі наявного музично-слухового досвіду. З огляду на введення нових ладових ступенів *ЛЄ* і *НА*, значно розширюються можливості імпровізування мелодій на засвоєних ладових ступенях (мажорна пентатоніка).

У початкових класах доцільними будуть такі види вокальної імпровізації, як імпровізування мелодій без тексту в заданому характері й мелодизація поетичних текстів.

До першого виду імпровізації входить "музична розмова", імпровізування мелодій у характері пісні, танцю, маршу і доспівування початої кимось мелодії. Найдоступнішою для дітей є імпровізація у формі музичної розмови, в якій діти можуть виступати у ролі персонажів улюблених казок, бути учасниками якоїсь сюжетної гри. В основу мелодизації словесних текстів покладено зміст тексту, його емоційний і ритмо-інтонаційний стрій.

Імпровізація на уроці вимагає від учителя ретельної підготовки, добору образних текстів, інтонаційних зворотів. Учень повинен "створювати" мелодію за допомогою вчителя, переконавшись при цьому, що це його власна творчість.

Учні засвоюють **знаки нотного запису, тривалості** (*чверть, восьма, половина*), **паузи** (*чверть, восьма*), поняття про **такт і тактову риску, дво- і тридольні розміри**; вчать розрізняти **мажорний і мінорний лади**, співати по нотах і за ручними знаками поспівки і пісні з використанням ладових ступенів. Послідовність засвоєння ладових ступенів така: у першій чверті закріплюються ладові уявлення ступенів *ЗО-ВІ-РА-ЙО*; у другій чверті вводиться новий ступінь *ЛЄ* (II); у третій чверті — новий ступінь *НА* (IV); у четвертій чверті закріплюються ладові уявлення усіх вивчених ступенів.

З четвертої чверті розпочинається робота щодо формування вміння співати поспівки з абсолютними назвами нот. Важливо, щоб спів по нотах в абсолютній нотації був осмисленим, а не механічним. До цього повинні підводити методи відносної сольмізації.

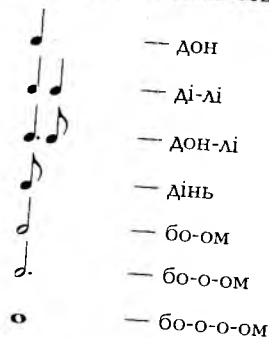
Поспівання відносної й абсолютної сольмізації на початковому етапі розвитку музичного слуху — результативне. Якщо діти неточно інтонують при співі з абсолютними назвами нот, варто звернутися до співу цих інтонацій за допомогою ручних знаків і співу по нотах з відносними назвами ступенів.

У 2-му класі за абсолютною нотацією співаються поспівки, що включають мажорний трихорд (I-II-III) із плавним рухом мелодії та стрибком I-III і III-I.

Спів за ручними знаками і по нотах тісно пов'язаний з подальшим розвитком метроритмічного почуття школярів. Усвідомлення фрази, членування її на окремі ритмічні мотиви сприяє точнішій і швидшій орієнтації учнів у нотному записі.

Оскільки сприймання музичного ритму тісно пов'язане з руховими реакціями, першими тривалостями, які засвоюють другокласники, будуть чверть і восьма. Саме вони асоціюються у дітей із звичними рухами — кроком і бігом. У більшості пісень для дітей використане саме це поєднання тривалостей. Коли учні добре засвоюють співвідношення чвертних і восьмих тривалостей, слід ввести половинну тривалість, що теж часто зустрічається у шкільних поспівках і піснях.

Поряд із загальновизнаними назвами тривалостей (*чверть, восьма, половина* тощо), діти повторюють і засвоюють нові складові назви:



Завдання засвоєння тривалостей звуків вирішується у різних видах музичної діяльності: у співі по нотах, зіставленні метроритмічних акомпанементів, у імпровізаціях.

Підкреслимо, що вивчення нотної грамоти не є ізольованим розділом уроку чи самостійним видом музичної діяльності учнів; воно не є самоцілью й органічно входить в урок під час розучування пісень та слухання музики.

Записувати мелодію або інтонацію на дошці слід лише тоді, коли необхідно підкреслити якісь особливості звуковисотної побудови мелодичної лінії, ритмічного рисунка, почути відмінність між фразами, інтонаціями або коли нотний запис допоможе швидше розучити пісню.

На музичних заняттях у 2-му класі можна ввести гру на сопілці. Це сприятиме залученню учнів до активних і захоплюючих форм музикування, розвитку музичного слуху, вихованню навичок ансамблевої гри, підготовки до двоголосного співу, практичному засвоєнню нотної грамоти.

Послідовність навчання гри на сопілці може бути такою:

- гра поспівок на одній висоті — *сі, ля, соль, сі бемоль*. (Поспівки: "Тук, тук, чобіток", "Ходить квочка", "Іхав лис", "Сів шпак на шпакі-ню", "Раз, два, три, чотири", "Піч регоче" тощо);
- гра поспівок у секундному співвідношенні. (Поспівки: "Тосі, тосі, тосяни", "Каркнув крук", "Печу, печу хлібчик", "Стоїть півень на току", "Ой весна, весна" тощо);
- гри поспівок у терцієвому співвідношенні. (Поспівки: "Кумо, кумо, що варила?", "Зозуля рябенька", "Ходить квочка", "Котилася торба", "Пускайте нас", "Коломийка", "Щедрик, щедрик, щедрівочка" тощо).

Накопичення музичних вражень пов'язане не лише зі шкільними уроками музики, а й з позаурочною музично-виховною роботою. Враження ці підкріплюються численними контактами з музикою у домашній обстановці (радіо, телебачення, відвідування кіно, театрів), на заняттях у гуртках художньої самодіяльності, дитячих музичних школах. Необхідно всіляко використовувати спілкування дітей з музикою за межами школи, заохочувати їх розповідати про свої враження на уроках. Можна використати таку, наприклад, форму домашнього завдання: слухати музику, де б вона не звучала, і розповісти про свої враження у класі. Доцільно рекомендувати учням слухати і дивитися протягом тижня певні радіо- і телепередачі.

За програмою 2-го класу навчаються також першокласники, які поступають до школи із семирічного віку (початкова трирічна школа). Обсяг і послідовність формування музичного сприймання учнів, виховання вокально-хорових навичок, засвоєння музичної грамоти, в основному, зберігаються. Часткові зміни стосуються послідовності формування ладового і ритмічного почуття семиліток протягом року. Зокрема, у першій чверті пропонується спів за графічним зображенням і за ручними знаками ступенів 3О і ВІ; у другій — ступенів 3О, ВІ, РА; у третій — ступенів 3О, ВІ, РА, ЙО; у четвертій — ступенів ЙО, ЛЕ, ВІ, 3О, РА. Успішному розвитку ладового почуття школярів за допомогою релятивної сольмізації сприятиме використання на уроках відповідних поспівок з програми 1-го класу для шестиліток.

І ЧВЕРТЬ

◆ Три типи музики — пісня, танець, марш

Ця тема має виключне значення у шкільному курсі музики, оскільки закладає фундамент музичного навчання учнів. По-перше, вона дає можливість пов'язати з музикою життєвий досвід дітей, до якого, звичайно, входить уявлення про пісні, танці, марші. По-друге, акцент на ці первинні жанри, які виникли у трудовій, побутовій і обрядовій діяльності людини, сприяє осмисленню змісту музики, особливо непрограмової; дає змогу поєднати велике музичне мистецтво з музичними заняттями у школі, забезпечити тісний зв'язок цих занять з повсякденним життям школярів, зробити процес навчання емоційно привабливим і захоплюючим. Типові виразні засоби й інтонаційні комплекси пісні, танцю й маршу настільки міцно входять до музичної свідомості, що легко розпізнають-

ся і стають провідниками у світ музичної образності. "Трьома китами", на яких тримається музика, Д. Кабалевський назвав пісню, танець і марш.

Учні розглядають три типи музики як три характерні сфери музичної образності, а не як прості жанри, в яких написані конкретні твори. Осягнувши своєрідні особливості, виразно-зображальні можливості кожного з типів музики, вони зможуть відчутти образний зміст складних синтетичних жанрів (опери, балету, симфонії, інструментального концерту), опираючись на сприймання пісенних, маршових або танцювальних інтонацій, що лежать в їх основі.

Для того, щоб діти побачили усі грані теми "Три типи музики — пісня, танець, марш", учителю слід усвідомити логіку її розкриття протягом чверті.

Перший урок варто розпочати з розповідей учнів про літні музичні враження. Насичення цієї частини уроку музикою (пісні виконують діти або вчитель) дасть змогу перейти до з'ясування питання: як виникає музика, хто потрібен для того, щоб вона виникла? Необхідно, щоб школярі самостійно дійшли висновку, що музика не може виникнути та існувати без композитора, виконавця і слухача. З'ясувавши, як діти розуміють значення слів **композитор, виконавець, слухач**, підвести їх до думки, що музика стає справжнім мистецтвом тоді, коли вона професійно створена, художньо виконана й емоційно сприйнята.

Введення учнів у тему необхідно розпочати з розповіді легенди про трьох китів, на яких, за давніми віруваннями, нібито трималася Земля. Діти повинні переконатися, що з "трьома китами" (типами музики), на яких, образно кажучи, тримається уся музика, вони добре знайомі — це пісня, танець, марш.

Уся робота на цьому й наступному уроках повинна підтверджувати цю думку і водночас поглиблювати розуміння теми. Головне завдання — підвести школярів до відчуття відмінностей у характері музики маршу, танцю і пісні. Цьому сприятиме слухання і пластичне інтонування танців і маршів, пісень в інструментальній обробці Я. Степового.

Оскільки діти за час канікул значною мірою втратили набуті навички співу, їх відновленню і подальшому формуванню слід приділити особливу вагу. Вокально-хорова робота має спрямовуватися на усвідомлене, зацікавлене і виразне виконання пісень і поспівок. У цій чверті пісня виступає одним із типів музики, тому учні на прикладі власного виконання мають відчутти наспівність і протяжність мелодії як основної властивості пісенного жанру.

Розучуючи пісню М. Дремлюги "Ми йдемо сьогодні в клас", досягати легкого наспівного звучання. Звернути увагу учнів на схвильований характер мелодії, пошквалений темп, маршовий характер приспіву. Порівнявши заспів і приспів, з'ясувати, чим вони відрізняються, які особливості музичної мови впливають на характер кожної частини.

Пісня "Галя по сагочку ходила" зручна для співу, оскільки низхідний плавний рух мелодії сприяє формуванню високої співацької позиції, правильному звукоутворенню. Прагнути м'якого закінчення кожної фрази мелодії.

Головна тема трьох наступних уроків — марш. Розглядаються різноманітні життєві обставини, за яких звучать марші: святкові демонстрації, військові паради, спортивні змагання тощо. Наприклад, демонст-

руючи *"Зустрічний марш"* С. Чернецького, можна запитати учнів: "Де може звучати ця музика? Хто може крокувати під неї? Чому вони так вважають?" У такий спосіб учні визначають спортивний та іграшковий марші.

Слухання *"Маршу дерев'яних солдатиків"* П. Чайковського стане перевіркою вміння учнів відчувати життєвий зміст музики. Якщо виникнуть труднощі з визначенням того, для кого призначений марш, можна запропонувати дітям покрокувати під нього. Нехай вони відчують, що крокувати у такому швидкому, незвичному для маршу темпі незручно. Так для кого призначений цей марш, хто може крокувати під цю музику? Дорослі солдати, діти, малята, а може іграшки? Стане очевидним, що цей марш написаний не для дорослих, і навіть не для малят, а для іграшкових солдатиків. У музиці відчувається чіткий, легкий, прискорений пульс, на відміну від такого ж чіткого, але неспішного пульсу попередніх маршів.

Забігаючи у тему 3-го класу, можна запитати учнів: Чи змінювалася музика? Скільки частин у марші? Чи є однакові частини? Які частини однакові? Чим відрізняється друга частина від першої?

Закріпити уявлення про цей вид маршу допоможе виконання ритмічного супроводу до п'єси. Клас поділити на дві групи: одна група тихенько відстукує кроки солдатиків олівцем по парті, друга — ребром долоні відстукує по парті "крок" у другій частині. Можна виконати супровід іншими рухами: плесканням, крокуванням носками ніг (п'яти на місці) тощо.

Слухання *"Трьох варіантів маршу"* Д. Кабалевського стане наступним етапом розвитку уявлень учнів про життєвий зміст музики. Уважне вслуховування у мелодію і пульсацію п'єси дасть їм змогу визначити, що в основі усіх варіантів є одна й та сама мелодія. Мелодична спорідненість варіантів уможливить точніше виділяти ознаки, що відрізняють один марш від іншого, визначати їх спільні риси — рівномірність, чіткість пульсації.

Це завдання для дітей складне, оскільки у своїх судженнях вони мають опиратися не стільки на ситуативні враження, скільки на накопичений музичний досвід. Спрямувати мислення дітей допоможе прийом зіставлення подібного й відмінного у різних варіантах маршу. Зокрема, можна звернути увагу школярів на відмінності у силі звучання ("військовий" марш звучав голосно, а "іграшковий" — тихо); у темпі (повільніший — у військовому марші, рухливий — в іграшковому); у регістрі (військовий марш важчий, а іграшковий — легкий, на високих звуках). Спостерігаючи за учнями, вчителю слід заохочувати їх активність і зацікавленість у сприйманні, аналізі та виконанні музики.

Головна тема уроків закріплюватиметься й у виконавській діяльності учнів. Українську народну пісню *"Качка йде"* треба розучувати за допомогою нотного запису. Звернути увагу дітей на незвичне звучання інтонації *ЙО-ЗО*, що вдало імітує незграбну ходу качки. Порівняння цієї пісні з українською народною піснею *"Іге, іге гіг, гіг"* дасть змогу з'ясувати, як у музиці передається хода качки і їда, яка відмінність між цими образами.

У центрі шостого-дев'ятого уроків — танець. За аналогією з попередніми уроками, вони спрямовані на збагачення уявлень учнів про різні види танців.

Насамперед з'ясовуються життєві обставини, за яких звучать танці, — вальс, полька, козачок, шумка. Відчуті відмінності між цими танцями допоможе пластичне виконання нескладних рухів. Зокрема, пульс вальсу з балету П. Чайковського *"Спляча красуня"* підкреслюється спокійним і плавним погойдуванням корпусу. Можна звернути увагу дітей на те, як змінюється музика, хоча загальний радісний характер зберігається протягом звучання усього твору.

Зовсім іншого танцювального характеру *"Італійська полька"* С. Рахманінова. Учні мають відзначити легкість і рухливість звучання, уривчасту мелодію, яскраві акценти. Запропонувати їм взяти участь у виконанні п'єси: плесканням у долоні або грою на бубнах виділити акценти у кінці першої й другої фраз. Це спонукатиме вслухатися у музику і в активній формі (виділяючи акценти) сприйняти жанрові ознаки польки.

Значне місце на цих уроках посідає українська народна танцювальна музика. Звернути увагу дітей на характерний колорит звучання народного інструментального ансамблю, розповісти про інструменти, на яких грають музиканти.

Поглибленню теми чверті сприятиме розучування пісні А. Філіпенка *"Веселий музикант"*. Пісня інтонаційно нескладна і складається з двох подібних фраз із різним закінченням. При розучуванні трудність зумовить висока теститура закінчення першої фрази. Цю фразу можна співати способом переключки: початок фрази ("я на скрипочці граю...") співають усі учні, а її продовження — тільки діти з хорошим слухом і голосом. Окремо слід попрацювати над розспівуванням голосних звуків на два склади. Головне завдання — досягти виразності й наспівності звучання.

Учні мають відчуті відмінності у характері виконання кожного куплета: перший куплет звучить як пісня, другий — як танець, третій — як марш. Допоможе їм у цьому диригентський жест учителя, який має підкреслити наспівний характер музики першого куплета; більш рухливий темп і легкий уривчастий характер звучання з показом коротшого дихання у другому куплеті; стриманіший темп, енергійне звучання — у третьому куплеті. Щоб зацікавити дітей, можна ввести в урок ігрові моменти: легкими рухами рук імітувати гру на тому інструменті, про який співається у кожному куплеті. Таке завдання допомагає учням переключатися з одного куплета на інший при виконанні усієї пісні, активізує їхнє сприймання, дає змогу визначити належність музики до певного типу.

Програмою рекомендується повторення пісні А. Філіпенка *"Ой заграйте, гударики"*, яку доцільно виконати з характерними танцювальними рухами: дівчатка тримаються за фартушки на грудях (уявні кептарики) і погойдуються у такт музиці, хлопчики тримають руки за спиною. З класу можна виділити невелику танцювальну групу. На програваннях хлопчики кладуть руки на плечі напарників і рухаються в один бік з притупом наприкінці фрази, а потім — рух у другий бік. Решта учнів співає пісню і виконує темброво-ритмічний супровід.

У процесі сприймання і виконання музики вчитель має послідовно привертати увагу школярів до окремих елементів музичної мови, і тим самим

підводити їх до усвідомлення зв'язку між характером музики й використаними засобами виразності.

У центрі наступних чотирьох уроків — пісня. Набутий досвід розучування й виконання пісень допоможе учням легко визначити їх головну ознаку — **наспівність і мелодійність**. Пісня — завжди мелодія (наспів), а мелодія — найважливіша якість будь-якої музики, у тому числі танцювальної й маршової (майже кожен танець або марш можна наспівати).

Яскравим прикладом пісенної музики стане пісня Л. Бетховена *"Бабак"*, мелодія якої надзвичайно проста і водночас виразна. Пісня має етичний зміст, яскраво виражену людяність. Важливо, щоб учні перейняли змістом цієї скромної, але внутрішньо багаті пісні, відчули її красу. Для глибшого сприйняття змісту твору доцільно розповісти школярам про нелегке життя музикантів у часи Бетховена. Слід завчасно запропонувати їм помовчати після закінчення твору, намагатися "почути його про себе". Одухотворена пауза після звучання музики найкраще повідомить про рівень музичного розвитку дітей.

Слухаючи *"Колискову"* Я. Степового, діти зроблять висновок, що пісня не обов'язково має звучати зі словами, її не обов'язково співати. Це тип музики. Назву твору попередньо не повідомляти. Нехай учні самі помітять не лише те, що пісня виконана на фортепіано, а й визначать її характер, дадуть їй назву — *"Колискова"*. При повторному звучанні *"Колискової"* запропонувати учням проспівати мелодію про себе, виконати її рухом руки, неначе граючи на уявній скрипці, беручи між фразами *"дихання"* (зміна напрямку руху). Цей прийом допоможе учням відчути й передати у русі ніжний, пісенний характер музики.

При розучуванні української народної дитячої пісні *"Бім, бом"* звернути увагу на досягнення унісона при співі мелодії на одній висоті, на формування голосних *і* та *о*, що імітують звучання дзвона. У виконанні пісні слід передати її спочатку тривожний, а наприкінці жартівливий характер.

На прикладі цієї пісні покажемо, якою має бути вокально-хорова робота, щоб відповідати духу програми. Якщо вчитель ставить перед собою завдання навчити учнів правильно відкривати рот при співі голосних *і* та *о*, що вельми важливо, але досягатиме цього поза музичним образом, він може витратити чимало часу без належного результату. Проте коли діти відчувають характер музики і у своєму виконанні прагнуть передати звучання дзвона, вони розуміють, що ці голосні не випадкові у цій пісні, а допомагають зобразити власне звучання дзвона, і звучать краще при правильному положенні рота. Набуття співацьких навичок і вмінь має ґрунтуватися на сприйнятті образної сфери пісні й усвідомленні природи музичного мистецтва.

На передостанніх уроках чверті учні отримують уявлення про те, що різні типи музики можуть "зустрічатися разом". Пошукова ситуація створюється виконанням пісні Н. Яремчука *"Гей ви, козаченьки"*. На запитання вчителя: "Що це: пісня чи марш?" — учні відповідатимуть по-різному, що викличе у класі "творчий конфлікт". Підвести їх до висновку, що у цьому творі різні типи музики зустрілися й утворили пісню-марш. Уявлення про те, що типи музики можуть "зустрічатися", закріпити під час розучу-

вання української народної пісні-маршу *"Козак"* і виконання коломийки *"Як мені ся сподобала"* (пісня-танець).

Розвитку теми "Кити" (типи музики) зустрічаються разом" сприятиме слухання *"Танцю з кубками"* з балету П. Чайковського *"Лебедине озеро"*. Звернути увагу дітей на підкреслено важкий крок (ходу) в першій і третій частині, на легку танцювальність — у середній. Слухаючи твір повторно, учні виконують музику в русі: у крайніх частинах рухами рук підкреслюють сильні частки (наперемінно лівою і правою руками), а в середній (танцювальність) — пальцями.

На підсумковому уроці дати змогу учням пригадати музику, що звучала у класі протягом чверті. Повторення музичного матеріалу має наголошувати на уявленні про пісню, танець і марш як на головних типах музики. Щоб перевірити, наскільки вільно школярі засвоїли тему чверті, доцільно використати нові твори, наприклад: *"Український танець"* Ю. Щуровського, *"Вальс-жарт"* Д. Шостаковича тощо. Підкреслити, що у житті ми постійно зустрічаємося з піснями, танцями і маршами, що свідчить про їх величезне значення для людини.

II ЧВЕРТЬ

◆ Про що говорить музика

Тема чверті має важливе значення у розкритті специфіки музичного мистецтва, взаємозв'язків музики і життя. Заглиблення у тему дасть змогу учням відчути красу життя, пізнати внутрішній світ людини, її ставлення до інших людей, природи тощо.

Оскільки основу змісту музики складає вираження внутрішнього світу людини, з перших уроків необхідно цілеспрямовано формувати у дітей вміння сприймати музику як мистецтво вираження, в якому зображальні деталі, навіть суттєві, відіграють здебільшого другорядну роль. Музичні заняття у цій чверті мають підвести учнів до висновку, що музика виражає внутрішній світ людини (її настрій, почуття, думки), а не зображує лише різноманітні рухи людини, певні життєві події, картини природи тощо.

На першому уроці звернути увагу школярів на тому, що найпоширенішими почуттями дорослих і дітей є радість і сум. Ці почуття знайшли відображення у численних музичних творах. Запропонувати учням пригадати такі твори і деякі з них зіграти.

Розучуючи українську народну пісню *"Дударик"*, звернути увагу дітей на жалісливі інтонації, якими виражається смуток за людиною, котрої вже немає, але яка залишила про себе добру згадку. Передати цей настрій у виконанні допоможе робота над плавним звуковеденням, проспівуванням голосних звуків, умінням утримувати дихання протягом усієї фрази. Цьому сприятимуть пластичні рухи, що імітують протяжну гру на скрипці.

Близька за образним строем беларуська народна пісня *"Перепілонька"*, яку доцільно спочатку виконати на фортепіано, даючи учням можливість визначити тип музики та її настрій. Передати цей настрій допоможе робота над виразністю виконання.

П'єса Л. Бетховена *"Весела. Сумна"* дає змогу підвести дітей до самостійного визначення контрастних образів в одному творі. Назву п'єси заздалегідь не повідомляти. Після визначення настрою музики можна запропонувати учням дати назву твору. З'ясувати, як змінюється характер твору, якщо зіграти лише першу його частину або тільки другу.

Повторно звертаючись до п'єси на наступному уроці, продовжити слухання її частин у різній послідовності для визначення змін у характері музики в цілому. При виконанні лише двох частин можна висловити таку думку: "Після веселощів настає сум". І загальне враження від музики буде сумним. Якщо зіграти цю п'єсу так, як написав автор, думка твору змінюється; "Після веселощів може настати сум, але після суму знову повернеться веселий настрій". Доцільно запропонувати учням передати характер музики у рухах: "веселу музику" — легкими кистьовими рухами, "сумну" — плавним рухом руки, ніби граючи на скрипці.

З'ясувати з дітьми, що "Весела" нагадує танцювальну музику, а "Сумна" — ближча до пісні. Підвести їх до висновку, що музика може бути не просто піснею, а схожою на пісню, не просто танцем, а близькою до танцю. Такий висновок буде забіганням до теми третього класу, що є характерним прийомом засвоєння тематичного матеріалу програми. З огляду на це, підкресливо, що тема будь-якої чверті закріплює попередню і сама не зникає у наступній темі. Навпаки, вона поглиблюється, повторюючись на якісно новій основі, в іншому контексті.

У творах, що звучатимуть на уроках, учні відчують різні настрої, скажімо, тривогу в українській народній пісні *"Бім, бом"*, світлий настрій у поспівці *"Дзвінкий дзвінок"*, забарвлений сумом — у поспівці *"Знову дзвінок"* радісне збудження — у п'єсі В. Косенка *"Дощик"* тощо. Наголошувати на думці, що музика може виражати найрізноманітніші почуття людини, які хвилюють слухачів і виконавців.

Поглибленню теми чверті сприятиме цілеспрямована вокально-хорова робота на уроці. Зокрема, для вираження світлого і радісного настрою поспівки "Дзвінкий дзвінок" слід співати дзвінко, наспівно, не форсуючи звучання. Поспівка "Знову дзвінок" вимагає зовсім іншого характеру співу — протяжного і приглушеного. Образний зміст української дитячої пісні "Бім, бом" ставить нові виконавські завдання перед учнями — виразити наростання тривожного настрою і хвилювання.

Наступне питання, яке мають з'ясувати учні, — "Чи може музика виражати характери людей?". Відповідь на це питання вони спочатку знаходять при слуханні фортепіанних п'єс Д. Кабалецького *"Три подруги"* ("Пустунка", "Плакса", "Злюка"). Сказати, що композитор написав музичні портрети трьох зовсім різних дівчаток і запропонувати визначити за характером музики характери дівчаток. У створеній пошуковій ситуації діти зможуть самостійно дати назву всім п'єсам і визначити у кожній п'єсі виражений характер. Можна спростити завдання: спочатку сказати, як ці п'єси називаються, з потім зіграти їх у іншому порядку. Коли діти справляться із завданням, з'ясувати, що допомогло їм розпізнати у музиці характер кож-

ної дівчинки. Обґрунтовуючи відповідь, учні, як правило, називають музику Злюки сердитою, злою, колючою. Плакси — сумною (ніби сльози капують). Пустунки — швидкою, веселою.

Діти намагаються дати більш розгорнуті характеристики героям п'єс, придумуючи певні сюжети. Завдання вчителя — звернути увагу на те, як композитор зумів виразити звуками музичні портрети дівчаток. Корисно, наприклад, порівняти темп, характерні динамічні "зітхання" у "Плаксі" й різкі акценти — у "Злюці".

Що ще надає Злюці сердитого характеру? Для цього можна зіграти п'єсу "Злюка" у двох варіантах: так, як вона написана, і без дисонуючого нижнього голосу. Як змінився характер мелодії? (Іншим разом мелодія стала прозоришою, більш легкою, і Злюка виявилась не такою сердитою). Можна зіграти п'єсу "Пустунка" повільно і спокійно, "Плаксу" — швидко і голосно, а "Злюку" — тихо і ніжно. Така зміна образного змісту музики дасть змогу школярам відчувати виразне значення різних елементів музичної мови, що стане забіганням до теми четвертої чверті "Що таке музична мова?".

Перед слуханням п'єси Д. Кабалецького *"Впертий братик"* запропонувати дітям визначити, скільки в ній дійових осіб (назву п'єси попередньо не повідомляти). З'ясувати характер кожного персонажа. При повторному слуханні твору бажано, щоб учні знайшли такі пластичні рухи, які б передавали добрий, лагідний характер сестрички, що вмовляє братика, і характер впертого братика.

Підвести учнів до думки, що музика може не тільки виражати окремі характери, а й передавати стосунки дійових осіб, їх зіткнення.

Українська народна пісня *"Я коза ярая"* дасть можливість школярам передати у власному виконанні характер казкового персонажу (Кози), наділеного людськими рисами.

Наступна підтема чверті — *"Чи може музика що-небудь зображати?"*. Учні переконуються у стверджувальній відповіді, слухаючи п'єсу Д. Кабалецького *"Труба і барабан"*. Перед виконанням п'єси, назву якої завчасно не повідомляти, запропонувати дітям уявити, що до класу зараз увійдуть два хлопчики, що грають на різних музичних інструментах. На яких інструментах вони грають? Школярі дійдуть висновку, що на фортепіано можна зобразити звучання двох зовсім різних інструментів — труби і барабана. З'ясувати, чи почули учні ритм маршу у виконанні на барабані, а інтонації бойової пісні — у виконанні на трубі. Важливо, щоб діти помітили не тільки зображальний характер п'єси (грає труба і барабан), а передусім відчували її виразність — упевненість, рішучість мелодії.

Українські народні пісні *"Ige, ige gig, gig"* і *"Качка йде"* дадуть змогу учням у власному виконанні зобразити ходу людини і качки, а пісня *"Бім, бом"* — імітувати удари дзвона.

Яскравим прикладом зображення руху в музиці стане *"Попутна"* М. Глінки. Коротко розповісти дітям про історію створення твору, присвяченого пуску першого в Росії потягу, дати завдання визначити загальний настрій музики (радісне хвилювання, ліричний епізод і знову схвилювана скоромовка). При

повторному слуханні п'єси запропонувати школярам вслухатися у фортепіанний супровід, відчувати, як у ньому зображено стрімкий рух потягу, перестук коліс. Можна запитати дітей, чи міг би композитор зобразити поїзд, що стоїть на місці? Чи міг би художник на одній картині показати, як поїзд рушає з місця, набирає швидкості, сповільнює рух і зупиняється? Обговорення цих питань допоможе школярам відчувати специфіку музики як часового мистецтва, здатного передавати явища навколишнього світу в русі й розвитку.

Наступна грань теми чверті — *Чи може музика зображати картини природи?* Учні слухають два твори М. Сільванського — *"Світанок"* і *"Ніч на річці"*. Назву творів попередньо не повідомляти, а запропонувати дітям визначити, яку пору зобразив композитор (ранок, вечір, день або ніч), який настрій виразив своєю музикою. Зосередити увагу дітей не тільки на зображальних моментах, а передусім на емоційній виразності музичних картин. Щоб вони глибше зрозуміли зв'язок природи з почуттям людини, можна звернутися до їхнього життєвого досвіду, запитавши, який настрій викликає у них ранішня краса чи річкові простори у місячному сяйві тощо.

Накопичені у цій чверті музичні враження дають змогу детальніше спитися на питанні співвідношення виразальності й зображальності у музиці. Нехай вони пригадають твори, в яких виражені різні почуття й настрої, думки й прагнення людини, зображені різноманітні рухи, а також картини природи — пташиний спів, дзюрчання струмків, зимова заметіль чи весняний дощик тощо.

Звернути увагу дітей на те, що зображальність у музиці відіграє вторинну роль. Вона потрібна композиторові для того, щоб уточнити свій задум, зробити твір зрозумілішим слухачеві. Саме тому виразальність і зображальність у музиці взаємопов'язані. Так, мелодія *"Попутної"* М. Глінки виражає радість схвильованого подією люду, а супровід зображує гомінний стукіт коліс. Якщо зняти із цього твору стукіт коліс, мелодія залишиться, хоча й не буде такою виразною. Якщо опустити мелодію, залишивши стукіт коліс, музика зникне. Підкреслимо, що зображаючи рух, передаючи картини природи, композитор прагне передусім виразити почуття людини, її особистісне ставлення до того чи іншого явища. Зображальні деталі можуть доповнити музичний образ, зробити музику яскравішою, зрозумілішою, вони потрібні як засіб посилення й виразності.

На узагальнюючому уроці роздуми учнів про музику, яка звучала протягом чверті, про нові твори мають підсумувати їх до висновку про те, що музика передусім *виражає* внутрішній світ людини (її стани, настрої, почуття, думки), а *не зображує* різноманітні рухи людини (кроки, танцювальні рухи тощо), звукові сигнали, звуки і шуми довкілля тощо.

III ЧВЕРТЬ

◆ Куди ведуть нас пісня, танець, марш

Ця тема є логічним продовженням попередніх і виводить дітей на вищий рівень сприймання пісні, танцю і маршу. Вони чують їх інтонації у фраг-

ментах із симфоній, опер, балетів, інструментальних концертів тощо. Тим самим учні готуються до осмислення таких понять, як *пісенність, танцювальність і маршовість* у 3-му класі, та *музичний образ і музична драматургія* — у 6-му класі.

Центральне місце у навчальному репертуарі чверті посідають дитячі опери *"Вовк і семеро козенят"* М. Ковалю і *"Лисичка, Котик і Півник"* К. Стеценка. Школярі ознайомлюються з дійовими особами опер-казок у різноманітних формах музичної діяльності: співають окремі теми, виконують їх у рухах, інсценують. У такий спосіб вони стають виконавцями хоча й маленьких, але справжніх партій оперних персонажів.

Ознайомлення з творами оперного, балетного і симфонічного жанрів, пізнання їх особливостей сприяють накопиченню музично-слухового досвіду, необхідного для досягнення у наступній чверті різноманітних засобів музичної виразності, засвоєння часткових знань про голоси співаків і окремі інструменти симфонічного оркестру.

Головне завдання перших уроків чверті полягає у тому, щоб учні зрозуміли, що той, хто навчився розрізняти у музиці пісню, танець і марш, може *"увійти"* до будь-якої *"музичної країни"* — опери, балету, симфонії, концерту.

"Вовк і семеро козенят" — одна з таких *"країн"* (опера). Розповісти школярам, що опера — це великий музичний спектакль, у якому дійові особи не говорять, а співають. В опері багато учасників: співаки, хор, музиканти оркестру. Оперу слухають у театрі. Дійові особи спектаклю виступають на сцені, а оркестр розміщений в оркестровій ямі перед сценою.

Перед розучуванням хору *"Семеро козенят"* розповісти дітям про події, що відбуваються в опері. Мама Коза поклала своїх дітей Всезнайку, Бодайку, Топтушку, Болтушку, Мазилку, Дразнилку і Малюка спати і заспівала їм колискову пісню. Вовк, підкрившись до хатки, підслухав пісеньку Кози. Коли мама Коза пішла на базар, козенята стали пустувати і співати веселу пісню.

Розучуючи цю пісню, визначити з учнями тип музики (пісня-танець-марш); характер виконання маршового епізоду — бадьоро, підкреслюючи сильні частки і загострений пунктирний ритм; танцювального (*"Весело..."*) — легко, з гумором, акцентуючи вершину кожного двотакту; пісенного (*"Ну давайте, братці..."*) — плавно, із розспівами, поступовим наростанням звучності до кульмінації. Надалі хор виконується із включенням дитячих музичних інструментів: маршова музика підкреслюється барабаном (пульс), танцювальна — бубном (ритм), пісенну виконує соліст (Малюк).

Крім хору *"Семеро козенят"*, учні розучують також хор *"Цілий день співаєм, граєм"*, теми Мами-кози, Всезнайки, Топтушки, Бодайки. Зокрема, пісню Мами-кози належить прослухати спочатку у фортепіанному виконанні й визначити характер музики (колискова). Якому персонажу опери відповідає така музика? При розучуванні пісні особливу увагу звернути на виразність виконання, спів фраз на одному диханні (цьому сприятиме використання прийому пластичного інтонування).

З темою Малюка учні ознайомлюються у грі, в якій використовуються різноманітні "військові" рухи відповідно до характеру музики. Зокрема, учень, що виконує роль Малюка, може дати "команду" класу: віддати честь, повернутися направо чи наліво, крокувати на місці тощо. На перший довгий звук мелодії Малюк виконує один із рухів, а клас повторює його на наступному довгому звукові. Така музична гра, побудована за принципом відлуння, привертає увагу до особливостей фразування, співвідношення довгих і коротких звуків мелодії. Можна запропонувати учням виділяти пульс маршу ударами на уявному або справжньому барабані.

Теми інших козенят діти засвоюють у записі від уроку до уроку. Завершує цю роботу слухання на одному з уроків наприкінці чверті сцени з другої дії опери "*Вовк і семеро козенят*". Спочатку школярі пригадують теми персонажів опери: співають хори "*Семеро козенят*", "*Цілий день співаєм, граєм*", коліскову Мами-кози, теми Всезнайки, Топтушки, Бодайки, беруть участь у виконанні тем Болтушки, Дразнилки, Мазилки, рухаються під "*Войовничий марш*" Малюка. Теми козенят і Мами-кози виконують солісти, а хор "*Семеро козенят*" співає увесь клас. Кульмінацією уроку стане перше слухання всієї сцени у записі. Діти із захопленням відгукуються на появу знайомих героїв, безпомилково визначають нову для них тему Вовка. Доцільно звернути увагу учнів на те, як змінюються інтонації в темі Вовка (спочатку мелодія ніби нагадує наспівну мову Мами-кози, і лише басовий регістр голосу Вовка виявляє неприродність наслідування співу Кози); дати їм можливість висловити своє ставлення до зображених подій, розуміння таких моральних понять, як добро і зло, що впливають з ідеї казки.

Подібний підхід доцільно використати і при ознайомленні учнів з оперою К. Стеценка "*Лисичка, Котик і Півник*". Школярі слухають дует Котика і Півника "Ой, як добре жить у згоді...", розучують теми Лисички ("Півнику-брату, ясний соколику...", "Долом, долом, долиною"), теми Котика ("Ти мій брате Півнику...", "Що ж мені робити?"), тему Півника ("Котику-брату, несе мене лиска").

Слухаючи і розучуючи тему Лисички ("Півнику-брату, ясний соколику..."), звернути увагу дітей на виразні інтонації Лисички, яка улесливо вмовляє Півника відчинити двері. Інструментальний супровід пісні звучить злобісно й жорстоко, а звернення до Півника — вкраділиво, м'яко, настирливо.

Тему Котика ("Ти мій брате Півнику...") прослухати спочатку у виконанні на фортепіано, не називаючи попередньо, чия це тема. З'ясувати з учнями, хто з дійових осіб опери-казки може бути таким рішучим, упевненим та сміливим. Тема побудована на мажорних інтонаціях й вольовому ритмі маршу (в першій частині).

Після прослуховування теми Півника ("Котику-брату, несе мене Лиска...") звернути увагу дітей на жалібні інтонації Півника, що увесь час повторюються, на те, якими засобами зображується у музиці рух. Розучуючи тему, досягати вираження у співі подібних інтонацій.

Коли ці та інші теми добре засвоєні дітьми, окремий урок доцільно присвятити слуханню сцени з першої дії опери. Учні беруть участь у вико-

нанні тих партій, які вони засвоїли. Підкреслимо, що ключем до захоплюючого спектаклю, в якому "не говорять, а співають", стала пісня, яка ввела дітей в оперу.

Наголосимо на важливості саме такої послідовної підготовки учнів до сприйняття опери як синтетичного жанру музичного мистецтва. Попереднє засвоєння тем дасть змогу сприймати оперу не як щось нове, незрозуміле, а як складне ціле, що виростає зі знайомих елементів.

Використання учнями вже відомих пісень, танців й маршів дає можливість знайомити їх з іншими складними жанрами — з балетом, симфонією, інструментальним концертом. Зокрема, "*Танець маленьких лебедів*", здебільшого знайомий дітям, треба слухати спочатку в фортепіанному звучанні, а потім — у виконанні симфонічного оркестру як фрагмент балету. Так само слухати і "*Вальс*" з балету "*Попелюшка*". Дохідливо розповісти учням, що балет — це великий музичний спектакль, в якому, на відміну від опери, не співають, а танцюють.

Однією з кульмінацій чверті має стати слухання сцени з балету "*Попелюшка*" С. Прокоф'єва. Спочатку нагадати учням головну тему "*Вальсу*" і знову прослухати його у симфонічному звучанні, запропонувавши дітям передати пластичними рухами рук метричну пульсацію, характер музики, її динамічні наростання і спади. Важливо, щоб школярі відчули не лише ритм танцю, а й радість Попелюшки, яка вперше в житті йде на бал, її тривогу і розгубленість від того, що здійснилась її мрія.

Перед слуханням усього фрагмента нагадати учням про події, що відбуваються у цій сцені: добра Фея проводить на Попелюшку на бал, де вона зустрічає прекрасного принца, і лише бій годинника нагадує щасливий, радісно-схвильований дівчині про необхідність залишити палац. Про все нове, що вони почують (і світлу, чарівну тему доброї Феї, ширше звучання самого вальсу, й тривожну музику "злого" годинника, й сумну мелодію Попелюшки), нехай розкажуть самі. Щоб діти не захоплювалися переказом сюжету казки, важливо підвести їх до роздумів про виражені в музиці почуття і настрої, про образи добра і зла, втілені у контрастних музичних темах.

Українська народна танцювальна пісня "*Ой лопнув обруч*" введе школярів до інструментального концерту. Другий фортепіанний концерт І. Берковича (фінал) дасть змогу самостійно впізнати знайому мелодію української пісні а нових барвах — звучанні симфонічного оркестру і фортепіано. Уявлення про концерт як своєрідне змагання солюючого інструменту й оркестру поглибить слухання української веснянки "*Вийди, вийди, Іванку*" та фіналу Першого концерту для фортепіано з оркестром П. Чайковського. Зосередити увагу дітей на тому, як лірична веснянка перетворилася в концерт на стрімку танцювальну тему.

Розучування російської народної пісні "*Во поле береза стояла*" стане підготовкою до слухання фіналу Четвертої симфонії П. Чайковського. У виконанні дітей пісня має прозвучати по-різному: від плавного спокійного до швидкого темпу. Це допоможе учням простежити зміну її характеру від куплету до куплету, а потім почути, як у симфонії П. Чайковського ця пісня перетворилася на симфонічну мелодію.

Збагаченню уявлень про симфонічну музику сприятиме слухання Симфонії невідомого автора першої половини XIX ст., у якій звучить козачок. Учнім вже знайома українська танцювальна музика, тому їх зацікавить завдання простежити, як змінився народний танок у симфонічному творі, які інструменти звучать у ньому. Підвести дітей до висновку, що і пісня, і танок привели їх до симфонії.

У такий спосіб у цій чверті вирішується проблема залучення школярів до складних форм музичного мистецтва. Завдяки ставленню до пісні, танцю і маршу не як до найпростіших, найелементарніших жанрів, а як до трьох головних сфер музики, учням відкривається різноманітний світ великого музичного мистецтва. Вони самостійно роблять висновок, що в симфонії можна зустріти і пісню, і танець, і марш, але цю музику ніхто не співає, не танцює, не крокує — її виконує симфонічний оркестр. У балеті танці танцюють, під марші крокують, однак пісень не співають, хоча іноді їх грають і танцюють (адажіо — найспівучіші сторінки балету). В опері пісні співають, танці танцюють, марші крокують. Цей висновок виступає ключовим знанням, що виводить учнів на вищий рівень сприймання музики.

IV ЧВЕРТЬ

◆ Що таке музична мова

Тема чверті узагальнює музично-слуховий досвід та знання учнів і на цій основі підводить їх до осмислення виразності музичної мови та своєрідності змісту музичних творів. Школярі вже мають деякі уявлення про елементи музичної мови, розрізняють жанрові ознаки пісні, танцю і маршу, виявляють їх у музиці пісенного, танцювального і маршового характеру, знають про виразні та зображальні можливості музичного мистецтва.

Тепер перед ними постає нове завдання — сприйняти й осмислити виразне значення різних елементів музичної мови (мелодії, ритму, метру, ладу, темпу, тембру, динаміки, гармонії, регістру, фактури, виконавських штрихів тощо) у їх взаємозв'язку і взаємозалежності.

Провідним методом пізнання стане аналіз музичних творів. Учні мають не лише відчутти емоційний зміст музики, а й на доступному для них рівні пояснити, за якими ознаками вони розрізняють різні пісні, танці й марші, з'ясувати, якими засобами композитор виразив певне життєве явище. Тому на чільне місце виходить проблема співвідношення у музиці змісту й форми. Вслухаючись у музичну мову різних творів, школярі роздумують над тим, чим зумовлена своєрідність їх змісту.

Цьому сприятиме використання прийому "руйнування" початкового образу, коли зміна будь-якого елемента музичної мови, суттєво впливаючи на музичний образ у цілому, підкреслює естетичну виразність зміненого елемента, його значення у структурі музичного образу.

На першому уроці вчитель ставить запитання, роздуми над якими вводять учнів у тему чверті: "За якими ознаками можна визначити, що один марш написаний для іграшкових солдатиків, а інший — для справжніх? Чому так

легко можна відрізнити вальс від польки? Чому не можна переплутати музику веселу із сумною?" Не слід відразу чекати вичерпних відповідей на ці питання від учнів — це справа багатьох уроків. Учителю також не варто поспішати з поясненнями. На цьому уроці доцільно підвести дітей до висновку, що звуки, за допомогою яких композитор творить музику, вельми різні: високі й низькі, голосні й тихі, швидкі й повільні, плавні й уривчасті, рухаються вгору чи вниз. Саме звідси починається своєрідність кожного музичного твору.

Уявлення учнів про виразне значення елементів музичної мови розвиваються на прикладі знайомої пісні Л. Бетховена "**Бабак**" з її плавним звуковеденням, повільним темпом, неголосним звучанням. Можна запропонувати дітям рухами руки підкреслити м'який характер пульсації, динамічні зміни, кульмінаційні вершини фраз і усієї пісні в цілому.

Слухаючи п'єсу Д. Кабалевського "**Зайчик дратує ведмежатка**", запропонувати учням визначити, скільки дійових осіб у цій п'єсі (назву твору завчасно не повідомляти), однакові чи різні у них характери. Пізнати у музиці зайчика і ведмежатка допоможе зіставлення високих і низьких звуків, повільного й швидкого темпу: зайчик удвічі швидше й у високому регістрі повторює музику ведмежатка, неначе дратує його. Активізації музичного сприймання, виразнішому відчуттю мелодичного діалогу сприятиме виконання пульсу чи динамічного рисунка обох мелодій.

Аналіз фортепіанних п'єс Д. Кабалевського "**Три подружки**" покаже залежність образного змісту музики від характеру руху мелодії, звуковедення, темпу й динаміки, штриха.

Ця ж залежність виявиться і при розучуванні української народної пісні "**Як гіждемо літа**". Виконання пісні пов'язати з її танцювальним характером: у приспіві інтонації гопака підкреслити танцювальними рухами.

Знайому веснянку "**Вербовая дощечка**" доцільно виконати з використанням нотного запису. Це допоможе учням краще відчутти звуковисотну будову мелодії (висхідний і низхідний рух, повторення звука на одній висоті), її зв'язок із вираженням настрою. Спрямувати увагу дітей на з'ясування питання, чому цю пісню слід співати м'яко, лагідно, світло.

У цілому весь хід аналізу інструментальних творів і виконуваних пісень має спрямовуватися на сприйняття засобів виразності у їх взаємодії, на усвідомлення музичної мови як носія образного змісту музики.

Складніше завдання постає у зв'язку зі слуханням п'єси Л. Бетховена "**Весела. Сумна**" — учням треба співвіднести побудову твору з його емоційним характером. П'єса знайома дітям — у другій чверті вони визначали у ній два настрої, два музичні образи. Яку думку хотів виразити композитор, повторюючи веселу музику після сумної? Запропонувати школярам порівняти швидкий рух з повільним, танцювальний характер з пісенним, порівняно тісне розміщення звуків у середньому регістрі з ширшим (глибокі басы й співучі верхні звуки). Важливо, щоб учні усвідомили, якими засобами виразності створюється настрій кожної частини твору.

Подібне завдання ставлять і при аналізі "**Танцю з кубками**" із балету "**Лебедине озеро**". Підкреслювання рухами рук маршової ходи у крайніх

частинах виявить відмінність музики від маршу — в ній відчувається тридольність, характерна для танцювальної музики. Участь у виконанні танцю-маршу допоможе усвідомити, якими засобами створюється танцювально-маршовий характер музики, яскравіше відчуті тричастинну побудову твору.

Осягнення виразності елементів музичної мови відкриває нові можливості у вокально-хоровій роботі — учні дедалі ширше залучаються до самостійної виконавської інтерпретації пісень.

Протягом чверті вчитель звертає увагу дітей на такий засіб виразності у музиці, як тембр. Учні мають достатній слуховий досвід для осягнення цього поняття, адже вони неодноразово визначали виконавців музики, музичні інструменти, вслухалися у різне звучання голосів дійових осіб музичних спектаклів (опер) тощо.

Засвоєнню поняття **тембр** сприятиме зіставлення його з кольором, забарвленням у живописі. До уроку доцільно підготувати два однакових малюнки, виконаних звичайним олівцем і в кольорі (наприклад, яблуко чи помідор). Висновок діти зроблять самі: малюнок залишається той самий, а змінюється лише забарвлення. Перехід до музики аналогічний: будь-яку знайому пісню виконати спочатку на фортепіано, далі заспівати соло і хором. Звернути увагу школярів на те, як зі зміною тембру змінюється характер музики.

Виразальні й зображальні можливості тембру в музиці яскраво розкриваються у симфонічній казці С. Прокоф'єва *"Петя і Вовк"*. Завдання, що поставив перед собою композитор, — відоме: в образній формі ознайомити дітей з музичними інструментами симфонічного оркестру. Кожен герой казки має свій, відмінний від інших, музичний образ, створений звучанням певних інструментів. Бажано, щоб учні зрозуміли, чому ту чи іншу тему грає саме цей інструмент, сприйняли його виразні й зображальні можливості у створенні музичного образу.

Ознайомлюючи дітей з темами дійових осіб казки, не варто розповідати її зміст. Вони дізнаються про нього, слухаючи музику. Можна лише сказати, що вони слухатимуть не просту, а симфонічну казку, яку виконує симфонічний оркестр. Музику і слова казки написав С. Прокоф'єв. У кожного героя цієї казки є своя музика, за якою легко визначаємо його характер.

Далі доцільно використати такий прийом: записати на дошці імена дійових осіб казки: Петі, Пташки, Качки, Кицьки, Вовка, Дідуса, Мисливців. Слухаючи якусь тему, учні мають визначити, кому з героїв казки вона належить, та обґрунтувати свою думку.

Тему Петі грають струнні смичкові інструменти — скрипки, альти, віолончелі. Чи випадково саме цю тему грають ці інструменти (найспівучіші, найближчі до людської мови)? Мелодію Пташки — легку, високу, що нагадує пташине щебетання, — виконують на флейті. Гобой звучить не так прозоро, як флейта. У казці його звучання подібне до крякання Качки. Звучання мелодії Кицьки на *кларнеті* виразно передає її м'які, скрадливі рухи. **Фагот** — найбільший з дерев'яних духових інструментів. Виконуючи тему Дідуса, фагот звучить низько, дещо хрипло. Тему Мисливців викону-

ють усі дерев'яні духові інструменти (флейта, гобой, кларнет і фагот). Відразу три **валторни** сильно й гучно виконують тему Вовка.

Запропонувати учням подумати, чому, наприклад, композитор доручив тему Пташки флейті, а не валторні чи фаготу. Як звучатиме тема Качки у виконанні на флейті? Це дасть змогу з'ясувати, як діти співвідносять певний тембр з характером того чи іншого образу.

Слухаючи увесь твір, спрямувати увагу учнів на розпізнавання тембрів дійових осіб та їхній зв'язок з подіями опери. Запропонувати порівняти симфонічну казку з операми *"Лисичка, Котик і Півник"* й *"Вовк і семеро козенят"*, виявити спільне між ними (музичні казки) і відмінне — в одних творах (операх) дійові особи співають, у симфонічній казці дійовими особами є тембри різних інструментів і виконується вона симфонічним оркестром.

Узагальнюючі уроки чверті мають не лише збагатити учнів новими враженнями і спостереженнями, а й підсумувати набуті знання, підвести дітей до висновку, що орієнтація у типах музики, її виразальних і зображальних можливостях, розуміння музичної мови дають змогу увійти до будь-якої музичної "країни", відчуті й пережити зміст будь-якого твору.

Заключний урок-концерт повинен продемонструвати досягнутий другокласниками рівень музичного розвитку, їх слухацької та виконавської культури. Проведення цього заходу має велике виховне значення, тому він мусить бути ретельно підготовленим.

Бажано, щоб програму заключного уроку-концерту учні складали разом із учителем, щоб до неї були включені їхні улюблені твори. Необхідно обов'язково використати незнайомі твори, аби виявити уміння школярів сприймати нову музику, роздумувати над нею. Увесь хід заключного уроку має спрямовуватися на те, щоб дати учням можливість відчуті себе повноцінними слухачами і виконавцями, продемонструвати присутнім рівень знань і вмінь, утвердитися у своєму ставленні до музики як змістовного мистецтва.

Орієнтовний план заключного уроку-концерту

Н. Яремчук. *"Гей ви, козаченьки"* — вхід до класу.

Поспівка "Йшла лисичка" — виконання.

Українська ігрова пісня "А ми просо сіяли" — виконання.

Л. Бетховен. *"Весела, Сумна"* — слухання, визначення настрою і побудови твору.

Хор "Семеро козенят" — виконання.

С. Прокоф'єв. *"Петя і Вовк"* — визначення тем і відповідних музичних інструментів.

М. Лисенко. *"Враження від радісного дня"* — слухання (вперше), визначення настрою і будови твору.

А. Філіпенко. *"Веселий музикант"* — виконання.

Українська народна пісня в обробці М. Дремлюги "Як діждемо літа" — виконання у русі.

Українська народна пісня "Поголяночка" — виконання разом з усіма присутніми на уроці.

Українські трісті музики (за вибором учителя) — вихід із класу.

Уроки музики у 3-му класі піднімають учнів на новий рівень досягнення особливостей музичного мистецтва.

У першій чверті учні мають сприйняти й усвідомити пісенність, танцювальність і маршовість як найважливіші властивості музики, що виростають з пісні, танцю й маршу.

Тема "Інтонація" дає уявлення про зв'язки музики з мовою, про музику як мову, що виражає почуття людини. З інтонацій складається музика, тому наступна тема — "Розвиток музики". Цей розвиток, у свою чергу, приводить до різної побудови музики, звідси тема останньої чверті — "Будова (форми) музики".

Засвоєння означених тем ґрунтується на набутих школярами знаннях і вміннях, виконавських навичках, на інтонаційно-слуховому досвіді дітей і передбачає постійне розкриття життєвих зв'язків музики через зіставлення подібних і відмінних інтонацій і тем, елементів музичної мови, частин музичного твору, прийомів розвитку, жанрових особливостей тощо. Важливо, щоб музична мова твору ставала для учнів засобом сприймання й розуміння його образного змісту.

Вокально-хорова робота спрямовується на подальший розвиток навичок дзвінкого, наспівного, легкого співу, поступове розширення співацького діапазону вгору і вниз. До кінця навчального року, якщо робота вчителя буде правильною, яскраво виявлятимуться вікові особливості розвитку співацького голосу: з'явиться дзвінкість, посиляться звучання, збагатиться тембр, стане чистішою інтонація. Однак не треба поспішати з надмірним розширенням діапазону, оскільки це завдасть лише шкоди дітям. Співацький діапазон третьокласника на кінець навчального року має бути у межах *go* першої — *re* другої октави.

Особливу увагу слід приділити розвитку вокального слуху школярів, під яким розуміється здатність розрізняти якість звучання голосу, контролювати й оцінювати свій спів і спів товаришів. З цією метою необхідно частіше залучати учнів до оцінки якості співу, його діагностики, обговорення виконавського плану.

У цьому класі учні засвоюють елементарні правила нотопису, тривалості (чверть, восьма, половинна, шістнадцята, ціла) й відповідні їм паузи; дістають уявлення про тон і півтон, знаки альтерації, крапку біля ноти, стійкі та нестійкі ступені ладу; співають по нотах і за ручними знаками поспівки і пісні з використанням усіх ступенів (*ЙО-ЛЕ-ВІ-НА-ЗО-РА-ТІ*); співають за абсолютною нотацією. Важливо, щоб засвоєння нотної грамоти не стало самоціллю, а органічно пов'язувалося зі співом та грою на музичних інструментах, було засобом розвитку музичної культури школярів.

◆ Пісня, танець, марш переростають у пісенність, танцювальність, маршовість

За традицією перший урок чверті слід розпочати з розповідей учнів про літні музичні враження. Бажано, щоб ці розповіді перемежовувалися хоча б невеликими фрагментами музики, щоб на уроці прозвучали зразки відомих дітям типів музики. З одного боку, це сприятиме повторенню матеріалу другого класу, а з другого — підготовці школярів до сприйняття головних сфер музики на новому рівні узагальнення.

Введенню учнів у тему чверті сприятиме слухання увертюри до опери Ж. Бізе "*Кармен*", в якій вони почують уже знайомий їм "*Марш тореадора*". Здатність відчутти не лише маршову музику, а й пісенну і танцювальну, послужить основою для осмислення пісенності, танцювальності й маршовості як особливих якостей музики, пов'язаних з піснею, танцем і маршем.

Уявлення про ці якості музики поглибить слухання фрагментів із балету Р. Щедрина "*Горбоконик*". Після їх звучання запитати дітей, чи не почули вони чогось близького до пісні, танцю або маршу. Підвести учнів до висновку, що хоча ці епізоди — не пісня, не марш, не танець, однак музика "*Ночі*" пов'язана з піснею, "*Золотих рибок*" — з танцем, "*Царя Гороха*" — з маршем.

Розучуючи українську обжинкову пісню "*Котився снопочок*", підкреслити такі її якості, як плавність, протяжність, співучість. Такою ж є й інша жниварська пісня — "*Вгору, сонінко*". Виконуючи ці пісні, досягати м'якого, наспівного звучання.

У поспівці "*Ми третьокласники*", що є своєрідним епіграфом до музичних занять у 3-му класі, підкреслити пісенний характер. Засвоєнню мелодії поспівки сприятиме її нотний запис. Поспівка є головною темою "*Класного рондо*" Д. Кабалецького, що вибудується пізніше, коли до цієї теми додадуться ще два епізоди — маршовий і танцювальний.

Заглибленню у тему чверті сприятиме детальний розгляд теми "*Пісенність*". Прикладом мелодійної наспівної музики послужить пісня Я. Степового "*Літо минулося*". Бажано, щоб учні самі помітили розспівний характер мелодії, визначили характер її виконання — м'яко, протяжно. Співучість мелодії можна підкреслити рухом руки, що імітує гру на скрипці.

Третя частина Симфонії соль мінор В. Сокальського стане зразком пісенності в інструментальній музиці. Звернути увагу учнів на виразність мелодії, пройняту інтонаціями українських народних ліричних пісень.

Головну мелодію "*Ранку*" Е. Гріга із сюїти "*Пер Гюнт*" вчити як вокаліз, щоб підкреслити пісенний характер музики (співається не пісня, а пісенна мелодія). Спів без слів ще більше виявить плавність, протяжність і наспівність мелодії. Можна чергувати спів голосних *у - о - а* по фразах, що покаже поступове "просвітлення" мелодії в її русі до кульмінації.

Після слухання фрагмента "*Ранку*" у виконанні симфонічного оркестру звернути увагу школярів на те, що найяскравіше звучання виникає тоді,

коли головну мелодію "співають" скрипки — найспівучіші інструменти симфонічного оркестру.

Дума кобзаря *"Ой не чорна то хмара над Україною стала"* з опери М. Лисенка *"Тарас Бульба"* стане прикладом пісенності у вокальній музиці. Важливо, щоб учні самостійно визначили пісенний характер твору, проїнялися красою музично-епічної оповіді. Для поглиблення вражень учнів доцільно до процесу слухання прочитати текст думи, пояснити архаїчні слова (бусурмани, сдвab, шарлата тощо).

Розучуючи українську народну пісню *"Дівка Явдошка"*, досягати вираження жартівливого характеру пісні. Звернути увагу дітей на її незвичну побудову: починається із заспіву пісенного характеру, а в приспіві виражена танцювальність. Визначенню відмінностей у характері частин пісні допоможе робота над відповідними вокально-хоровими навичками. Слід прагнути до легкого, наспівного й рухливого звучання, чіткої дикції. Наголо-симо на важливості виховання у дітей усвідомленого ставлення до дикції: щоб пісня звучала наспівно і водночас виразно, слід намагатися чітко про-мовляти кожне слово, протягуючи голосні звуки.

Наступна грань теми чверті — **танцювальність**. Прикладом танцювальної музики стане насамперед українська народна пісня *"Виїшли в поле косарі"*, яку доцільно розучувати за допомогою нотного запису та ручних знаків. До-сягненню легкості й рухливості виконання сприятиме спів мелодії на склад ля. Особливу увагу звернути на вираження у співі танцювального характеру пісні.

Поспівку *"Дівчатка ми"* слід розучувати за допомогою нотного запису і ручних знаків. Виконувати її треба легко й граціозно, дещо пустотливо, підкреслюючи її танцювальний характер.

Після слухання українського народного танцю і фіналу симфонії невідомого автора (козачок) запропонувати учням визначити, яких якостей набув народний танок у симфонічному творі.

Узагальненню поняття танцювальність допоможе слухання *"Арагонської хоти"* М. Глінки. У цьому симфонічному творі, побудованому на мелодії іспанського танцю "Хота", учні почують яскраву танцювальність, помітять витонченість звучання струнних інструментів. Глибшому сприйняттю танцювального характеру твору сприятиме залучення дітей до виконання музики на таких інструментах, як бубон, трикутник, кастаньети. Виконавський план доцільно скласти разом із учнями, враховуючи музично-ритмічний розвиток твору. Школярам можна запропонувати самостійно обрати такі інструменти для ритмічного супроводу, щоб під час виконання танцю підкреслили його своєрідний іспанський характер.

Ще одна грань теми чверті — **маршовість**. Прикладом маршової музики послужить українська народна пісня в обробці Я. Степового *"Гей, там на горі Січ іге"*, яку слід співати енергійно й водночас наспівно, передаючи маршовий характер і дотримуючись чіткого ритму.

Розучуючи з учнями поспівку *"Ми хлопчики"*, прагнути передачі маршового характеру звучання мелодії, яскраво вираженого у квартових за-кличних інтонаціях і в пружному маршовому ритмі.

"Запорізький марш" Є. Адамцевича стане зразком маршовості в інструментальній музиці. Увагу учнів звернути на виразність музики, проїнятої інтонаціями українських козацьких і танцювальних пісень.

Узагальненню поняття маршовість сприятиме слухання фрагмента третьої частини *"П'ятої симфонії"* Л. Бетховена. Щоб поглибити музичне сприй-мання дітей, доцільно попередньо розучити мелодію з цієї частини. Учням можна сказати, що з музикою композитора вони вже знайомі, зіграти по-чаток відомих їм творів (*"Бабак"*, *"Весела. Сумна"*, *"Марш"*, *"Варіації на тему Дреслера"*). Запропонувати дітям назвати ім'я композитора. Додати, що в його творах часто звучить героїчна музика. П'ята симфонія — один із найяскравіших прикладів саме такої музики.

Мелодія із симфонії вимагає вольового, активного характеру виконання з точним дотриманням ритмічного рисунка, чіткої дикції, співу на актив-ному диханні. Вивчати її слід за допомогою нотного запису.

Слухаючи фрагменти симфонії, звернути увагу учнів на розвиток му-зики, чергування теми долі з темою страху й скорботи. З'ясувати, яких якостей набуває знайома їм мелодія у симфонічному творі.

Слухаючи прелюдії Ф. Шопена, учні дійдуть висновку, що так само, як існують пісні-марші й пісні-танці, є пісенно-маршова й пісенно-танцюваль-на музика. На уроці прозвучать дві прелюдії, у яких виражені найважли-віші риси творчості Ф. Шопена: у першій (№ 7) — ніжна любов до польсь-ких народних пісень й особливо до танців (у цьому разі до мазурки), у другій (№ 20) — мужність, що наближає його музику до музики Л. Бетхо-вена, сум, який він відчував, думаючи про страждання пригніченого поль-ського народу.

Характер кожної прелюдії діти мають визначити самостійно: у ліричній *Сьомій прелюдії* пісенність поєднується з ритмами польського танцю (ма-зурки); у суворій, скорботній *Двадцятій прелюдії* — з важкою, розміре-ною ходою траурного маршу. Однак ці п'єси — не мазурка і не траурний марш, а ніби спогад про них.

Щоб поглибити емоційний відгук дітей, можна запропонувати їм при повторному сприйманні *прелюдії № 7* виразити рухами руки танцювальну пульсацію музики із зупинками на довгих звуках наприкінці фраз, гнучку динаміку й агогічні зміни, кульмінацію твору. Цьому сприятиме й розпо-відь учителя про життя і творчість великого польського композитора.

Полонез ля мажор Ф. Шопена стане зразком маршово-танцювальної музики. Одні учні почують у ній танцювальність, інші — урочисту ходу. Обидві відповіді правильні, оскільки це танець-хода. Необхідно пояснити, що полонез виник у Польщі, під його звучання розпочиналися бали і свята. Щоб діти краще відчули урочисту повільну ходу цього танцю, можна за-пропонувати їм підкреслити пульс музики пружними рухами рук, що імі-тують кроки.

Узагальнюючи тему чверті, підвести учнів до думки, що у музиці велику роль відіграють **пісні, танці й марші**, але ще більшу — **пісенність, танцю-вальність і маршовість**.

Пісенність — коли музика пронизана співучістю, пісенною мелодійністю, але не обов'язково призначена для співу; **танцювальність** — коли музика прийнята танцювальними ритмами, але не обов'язково під неї танцювати; **маршовість** — коли музика прийнята маршовими ритмами (похідними, урочистими, траурними), але не обов'язково під неї крокувати. Саме ці властивості музики роблять її близькою, доступною й зрозумілою слухачам.

II ЧВЕРТЬ ◆ Інтонанція

З інтонаційною природою музики учні знайомляться вже у першому класі, хоча поняття інтонації у цей час для них не є предметом спеціальних спостережень. Зокрема, діти розпізнавали інтонації головних типів музики — пісні, танцю і маршу, характерні інтонації народних танців, відчували діалогічність побудови пісні З. Левіної *"Що нам осінь принесе?"*, розпізнавали інтонацію ходи у *"Марші"* С. Прокоф'єва тощо. Цьому сприяло постійне виявлення життєвих зв'язків музики, прагнення до інтонаційної виразності виконання пісень. Лагідно й рішуче, ніжно і натхненно співаючи фрази з пісень, учні знаходили ту характерну інтонацію, що ставала основою образу виконуваного твору.

У цій чверті музично-слуховий досвід школярів, їхні музичні враження, набуті знання про засоби музичної виразності узагальнюються на вищому рівні — інтонація розглядається як основа музики, як носій її життєвого змісту. Подібно до слова, інтонація — єдність звука і змісту. Проте на відміну від обмеженого набору фонем у звуковому матеріалі слова у музиці інтонація опирається на звук у всій повноті його властивостей: численні темброві відтінки, способи артикуляції, відмінності темпу, ритмічного рисунка, рівня динаміки. Слово називає явище, інтонація ж змушує відчувати і пережити його. Саме тому Б. Асаф'єв назвав музику мистецтвом інтонованого смислу.

Музична інтонація — втілення художнього образу в музичних звуках. Вона функціонує за участю досвіду музично-змістовних і позамузичних асоціативних уявлень слухача і черпає свою виразність передусім з мовної інтонації, жестів і пластики тіла людини.

У сфері музично-мовних інтонацій виділяються інтелектуальні, емоційні, вольові, зображальні, монологічні (заклики, заклинання, оповіді, ораторська промова), діалогічні (бесіда, суперечка, репліки-перепитування, заперечення тощо) інтонації. Вражає здатність музики відтворювати найрізноманітніші рухи — бурхливі, граціозні, незграбні, нерішучі, виражати легкість, невагомість, стрімкість, енергійність, поспішність, непорушність, зліт і падіння тощо.

Наприклад, вкрадливі рухи кішки, незграбна хода качки у симфонічній казці *"Петя і Вовк"* С. Прокоф'єва, граціозний танець Анітри із сюїти *"Пер Гюнт"* Е. Гріга.

Найважливіша якість музичної інтонації — здатність до типізації: вона виражає не лише одномоментні, плинні рухи і стани, а й фіксує узагальне-

ний зміст, накопичений тривалим періодом функціонування музики. Системі музичних інтонацій складають **емоційно-експресивні інтонації** (інтонації *зіпхання, знемоги, радості, героїчного піднесення*, інтонації *драматичної або ліричної музики* тощо); **предметно-зображальні** (що імітують, наприклад, дзюрчання струмка, припливи хвиль, біг кінноти, дзвони тощо); **музично-жанрові** (відтворення рис *маршу, баркароли, танцю* тощо); **музично-стильові** (відтворення типових рис музики *Л. Бетховена, Й. Баха, С. Прокоф'єва* тощо); інтонації *типізованих у музиці засобів (мажорність, пулктирний ритм, мелодичний рисунок, "пусті квінти"* тощо) [49, с. 26-301].

В основі змісту конкретного твору можуть лежати різні види інтонацій. Наприклад, переважати експресивно-емоційні або типізовані ладоінтонації й бути відсутніми зображальні інтонації. При цьому основою цілісності твору є який-небудь один вид інтонації.

Часові межі інтонацій вкрай нестабільні, різноманітні й варіативні. У своїй звуковій протягності вони простягаються від системи творів одного стилю до одного звука.

До найширших за часовою характеристикою належать інтонації індивідуальних композиторських стилів, оскільки вони визначають художню своєрідність багатьох творів одного автора. Однак для підготовленого слухача відомі йому твори композитора можуть зводитися до кількох характерних інтонацій, мотиву, фрази, акорду, що кристалізують індивідуальний стиль композитора.

Слуховий досвід, накопичений молодшими школярами, стає основою у відчутті стилю певного композитора, виховання здатності визначити автора нової, не почутої раніше музики. Доступними і зрозумілими дітям у початковій школі стають П. Чайковський, А. Бетховен і Ф. Шопен, С. Прокоф'єв і А. Хачатурян, М. Лисенко і В. Косенко. Яскраві риси творчості цих композиторів добре запам'ятовуються учнями. Звичайно, на цьому етапі розвитку їх музичної культури потрібно подавати найхарактерніші, доступні для дитячого сприйняття твори вищезгаданих композиторів.

Накопичений музичний досвід, усвідомлення специфіки і виразних засобів музичного мистецтва підводять учнів 3-го класу до узагальнення теми *"Інтонанція"*. Ця тема розкривається шляхом осмислення важливості інтонаційних нюансів у мовній і музичній інтонаціях; зіставлення подібних або контрастних інтонацій, що розкриває значення різних засобів виразності для створення певних життєвих образів; з'ясування того, як у *"зерні-інтонації"* розкривається характер цілого твору.

Перший урок чверті розпочинається з читання уривка відомого учням вірша. Спочатку прочитати його без інтонації, а потім — виразно. Порівняння обох варіантів підведе учнів до усвідомлення ролі мовної інтонації у повідомленні певного змісту. Підкреслити, що розмовна мова і мова музична, хоч і є самостійними, мають чимало спільного.

Виконання української народної пісні *"Се наша хата"* допоможе учням зрозуміти, що музиці, як і мові, властива інтонаційна осмисленість. Музична інтонація підсилює виразність поетичного тексту пісні, тому її

мелодію треба співати виразно, підкреслюючи логічні наголоси у фразах, виділяючи смислові й кульмінаційні вершини.

В інтонаціях пісні Д. Кабалевського *"Хто чергові?"* відчутна виразність мови дітей, які розповідають про обов'язки чергового в класі. Нехай учні самі визначають і порівнюють запитальні та стверджувальні інтонації у поетичному й музичному текстах: запитальна фраза *"Хто чергові?"* закінчується висхідним рухом мелодії, що надає їй невизначеності, а низхідний рух до тоники фрази *"Кращі ми чергові!"* надає мелодії завершеності й утвердженості. Інтонаційну виразність пісні діти повинні передати у виконанні.

В українській народній пісні *"Зайчик та лисичка"* діти відчують інтонації діалогу. Щоб виконання було виразним, клас доцільно поділити на дві групи (запитання — відповідь).

Слухання пісні С. Прокоф'єва *"Базика"* дасть змогу продовжити розмову про прагнення композиторів наблизити музику до мовних інтонацій. Нехай учні замисляться над тим, як інтонаційні особливості музики розкривають характер героїні п'єси: дівчинка намагається показати себе розсудливою, та стрімка скоромовка характеризує її як базіку. Перед слуханням твору варто виразно прочитати однойменний вірш А. Барто.

Порівняння творів, які мають різну інтонаційну виразність (запитальну, розповідну і стверджувальну в пісні *"Хто чергові?"*, діалогічну (запитання — відповідь) у пісні *"Зайчик та лисичка"*, скоромовку і розмірену переконаність у пісні *"Базика"*, гумористичну в *"Гуморесці"* В. Косенка) дасть змогу школярам переконатися, що посилення і послаблення звучання, сильні та слабкі частки, акценти, паузи, розділові знаки є і у музиці і в розмовній мові.

Красива виразна мова неначе прагне наблизитися до музики, а музика, у свою чергу, багато в чому близька до розмовної мови. Виразності музики і мови сприяє чергування сильних і слабких часток, смислові наголоси.

Осмислення подібності й відмінності музичної та розмовної мови стане основою сприйняття й осягнення "зерна-інтонації" як найменшої виразно-смислової частинки музики. Засвоєння цього поняття є наступною гранню теми чверті.

Необхідно розповісти дітям про те, що музична фраза, мелодія, п'єса, навіть великий твір виростають з одного-двох або кількох "зерен", які називаються інтонацією. У "зерні-інтонації" міститься зародок мелодії, ритму та інших елементів музичної мови, а також характер музики.

На кількох уроках учні визначають головні інтонації у різних творах, передусім у знайомих. Підштовхнути їх до висновку, що головною інтонацією музика може розпочатися (*"Хто черговий?"*), звучати у середині твору (*"Перепілонька"*) або в кінці (тема третьої частини *П'ятої симфонії* Л. Бетховена). Важливо, щоб діти зрозуміли, що саме за допомогою інтонації вони розрізняють знайому музику.

У беларуській народній пісні *"Перепілонька"* жалібна (низхідна) інтонація на словах *"ти ж моя"* визначає характер усього твору (співається про хвору перепілоньку). Перед виконанням пісні зіграти її "зерно-інтонацію" і запропонувати учням визначити спочатку характер цієї інтонації, а потім характер музики, яка може з неї "виросли". Діти, безперечно, впізнають і

назвуть знайому їм пісню, в основі якої лежить жалібна інтонація, що з'являється у середині твору. Спів по нотах уривка пісні з головною інтонацією сприятиме кращому запам'ятовуванню цієї інтонації, яка поєднує низхідний рух мелодії з характерним ритмом, осягненню її виразного значення у створенні сумного, задумливого, жалібного характеру пісні. Нехай учні подумают, яким звуком і динамікою необхідно виконувати пісню, щоб розкрити її зміст і передати характер.

Доцільно запропонувати дітям порівняти інтонації *"Перепілоньки"* і *"Плакси"* Д. Кабалевського та знайти спільне для них: низхідний рух мелодії й майже однаковий ритмічний рисунок. Характерні інтонації учні знайдуть і в інших п'єсах Д. Кабалевського — *"Пустунка"* і *"Злюка"*. Зокрема, інтонації *"Пустунки"* звучать у швидкому темпі, увесь час змінюється напрям руху мелодії. Вуглуваті, крикливі інтонації *"Злюки"* підкреслюються голосним і різким звучанням акордів. Підвести школярів до висновку, що у цих п'єсах головна інтонація пронизує увесь твір.

Слухаючи *"Пустунку"*, *"Плаксу"* і *"Злюку"* у виконанні різних груп симфонічного оркестру, учні зрозуміють, що тембр як виразальне забарвлення музики може значно впливати на яскравість інтонації.

У хорі М. Леонтовича *"Діду мій, дугаріку"* школярі почують головну інтонацію, що пронизує увесь твір. Звернути увагу на звучання басів і тенорів (вступ до хору), що імітує звучання дуди (зображальна інтонація).

Основу всієї мелодії української народної пісні *"Щедрик"* становить одне "зерно-інтонація" із чотирьох звуків. З цієї скромної інтонації М. Леонтович створив відомий в усьому світі хор *"Щедрик"*, який, наслідуючи народний звичай, передає традиційні новорічні привітання й побажання родинного щастя, добробуту та успішного господарювання.

У п'єсі Е. Гріга *"Весільний день у Трольхаугені"* головну увагу дітей звернути не на мелодичну побудову інтонацій, як це було до цього часу, а на характерну ритмічну інтонацію, що пронизує увесь твір. Школярам можна запропонувати виконати "перегуки" у ритмічній інтонації.

На виразному значенні ритму для створення мужнього, героїчного характеру головної інтонації наголосити при виконанні мелодії з третьої частини *П'ятої симфонії* Л. Бетховена. Слухаючи цю частину, зосередити увагу учнів на тому, що героїчна інтонація у ній звучить не на початку, а наприкінці кожної з трьох побудов.

Підкреслимо, що не треба формально давати дітям завдання визначити "зерно-інтонацію" у творі, оскільки не в кожній музичній побудові на слух можна виділити одну головну інтонацію. Часто говорять лише про характерний інтонаційний комплекс.

Наступна грань теми — виразальні та зображальні інтонації у музиці. До цього питання учні вже зверталися у попередніх класах, знають, що музика може виражати настрої, почуття й характери людей, зображати рухи людини або різноманітні звуки, шуми та явища навколишнього світу. Тому приклади зображальних і виразальних інтонацій вони наведуть самі, спираючись на власний музичний досвід. Зображальні: *гзвін* (*"Бім, бом"*),

пух поїзда ("Попутна"). Виразальні: сум ("Літо минулося"), злість ("Злюка"), радість ("Дівка Явдошка") тощо.

Слухаючи "Награші Лукаша" з опери В. Кирейка "Лісова пісня", учні помітять поєднання у задушевних сопілкових мелодіях зображальних і виразальних інтонацій.

Яскравим прикладом зображальної музики стане "Політ джмеля" М. Римського-Корсакова з опери "Казка про царя Салтана". Музика настільки виразна, що учні почують дзижчання джмеля.

П'єса В. Косенка "Дощик" теж містить зображальні інтонації. Можна використати такий прийом: перед слуханням твору повідомити його назву й запропонувати відповісти на питання: Який дощик зображує композитор у творі? З чого це видно? Бесіда з учнями сприятиме усвідомленню естетичної виразності музичних інтонацій, підведе до висновку, що виразальні й зображальні інтонації найчастіше знаходяться у нерозривній єдності.

Пісня Т. Потапенко "Котеня і цуценя" стане зразком гумору, вираженого у музиці. Гострі ритмічні інтонації у вступі надають усій пісні жартівливого, танцювального, пустотливого характеру. Розучуючи її, досягати поєднання ритмічної чіткості з наспівністю, м'якого закінчення фраз. Пісню слід виконувати так, щоб гумор відчувався не лише в словах, а й у музиці (гострий ритм, точне дотримання тривалостей, характерне підкреслювання окремих часток).

Один з останніх уроків чверті присвячується виконанню колядок і щедрівок, розповіді про народні традиції зустрічі Нового року, про пісні й обряди, які супроводжували ці події. Запропонувати школярам виділити головні інтонації у виконуваних творах.

Узагальнюючий урок має наголосити учням, що інтонація — основа музики й від її яскравості залежить і яскравість музики, що мелодію, як і речення, не можна створити з безглузого набору звуків. Це інтонаційно осмислена побудова.

Музичну інтонацію, на відміну від мовної, записують точно за висотою і тривалістю.

Тема "Інтонація" тісно пов'язана з розумінням розвитку музичних образів, тому вона логічно продовжується у темі наступної чверті — "Розвиток музики".

III ЧВЕРТЬ

◆ Розвиток музики

Музика — мистецтво, що розкривається перед слухачем у звуковому потоці як розподілений у часі зміст. Тому не існує музики без розвитку, навіть коли вона зображує спокій і нерухомість.

У філософському значенні: розвиток — це процес зміни, результатом якого є виникнення нової якості. Відповідно до цього: розвиток музики — це процес відображення почуттів, настроїв, думок людини у їх динаміці й якісному перетворенні.

В основі розвитку музики лежать інтонаційні та тематичні зміни, які забезпечуються засобами музичної виразності. Спостереження за розвит-

ком музики у процесі її сприймання і виконання дають змогу досягнути образний зміст твору, осмислити виразність музичної мови. Засвоєння теми чверті є важливим етапом формування музичної культури школярів.

Введення у тему чверті відбувається у ході розучування і виконання пісні Л. Кніппера "Чому ведмідь взимку спить". Пісня демонструється у рухливому темпі, виразно. Дітям, як правило, вона подобається, і вони охоче переказують її зміст, розповідають про персонажів: ведмеда, дятла і лисицю.

Перед повторним виконанням пісні поставити учням завдання визначити, скільки куплетів у пісні, чи однакова в них мелодія, як виконується кожний куплет. Звернути увагу дітей на виразність мелодії й ритму, на темп, агогіку, нюанси.

Працюючи над піснею, необхідно досягати такої передачі смислу тексту, щоб слухачі могли зрозуміти, про що в ній співається. На прикладі цієї пісні учні мають помітити, що одну й ту саму мелодію можна заспівати по-різному: голосніше, тихіше, уривчасто, наспівно, повільніше чи швидше. Залежно від цього змінюється і смисл того, що виражається чи зображається.

Пісню слід розучувати за допомогою нотного запису, у *до мажорі*. Вчитель, водячи указкою по нотах, співає мелодію, називаючи ноти, а далі — на склад *ga (gy)* та зі словами. У співі на склад *ga* спочатку акцентується кожен звук, потім фраза співається повільніше і протяжніше, виділяються лише сильні частки. Звернути увагу на однаковий початок перших двох фраз та їх різне закінчення. Підкреслити відмінності у мелодії цих фраз.

У третій фразі доцільно зосередити увагу на ритмі: тут одні восьмі тривалості, співати їх необхідно чітко і тихо, виділяючи наголошені звуки в словах "барлозі", "дорозі". Мелодія останньої фрази така сама, як і в другій фразі, але в ній є сповільнення, після якого різко змінюється темп від повільного до швидкого. Усе це слід чітко показати виразним диригентським жестом.

Після розучування пісні слід обговорити з учнями її виконавський план. Перший куплет виконується спокійно (у лісі взимку спокій), другий — прискорено, з хвилюванням, голосніше (ведмідь наступив лисиці на хвіст), третій — знову спокійно, повільно (ведмідь заліз у барліг, і знову в лісі настав спокій).

Наголосити на тому, що таке виконання пісні є яскравим прикладом виконавського розвитку музики (композитор написав для всіх куплетів однакову мелодію, а учнівське виконання надало їй розвитку, руху, зміни характеру). Поштовхом до розвитку послужив літературний текст. Зміна темпу, характеру звучання, динамічних відтінків залежно від змісту і є виконавським розвитком у музиці.

У симфонічній казці "Петя і Вовк" С. Прокоф'єва розвиток закладено в самій музиці, незалежно від виконання, як це буває у куплетній пісні. Запропонувати учням визначити інтонацію, з якої "вирастає" тема Петі, простежити, як вона змінюється (розвивається) протягом усієї казки, залежно від тих подій, що в ній відбуваються: Петя з безтурботного хлопчика перетворюється на героя. Відповідно до цього й тема Петі змінюється від пісенно-танцювальної до заключного урочистого маршу.

Доцільно нагадати учням не тільки тему Петі в її перетвореннях, а й інші важливі епізоди казки. Діти повинні зрозуміти, що розвиток теми тісно пов'язаний із сюжетом — його розвиток стає основою розвитку образу Петі.

Слухання фрагментів симфонічної казки "*Петя і Вовк*" поглиблює знання учнів про прийоми розвитку музики (виконавські, динамічні, темпові, жанрові, ладові). Тут важлива точність постановки питань. Зокрема, спрямуванню уваги дітей на усвідомлення розвитку тем Петі й пташки сприятимуть такі питання: "Як ми чуємо, що Петя і пташка розмовляють? Як ми дізнаємося, що Петя і пташка спімали вовка? Звучання яких інструментів допомагає нам розпізнати образи героїв казки? Чому?" Запропонувати учням простежити, як зіставлення і зіткнення різних тембрів, пов'язаних з дійовими особами казки, сприяють розвитку музики (тембровий розвиток).

Слухаючи тему качки, можна поставити такі питання: "Коли змінюється тема качки? Чому і як вона змінюється? Якими засобами відбувається розвиток цієї теми (від спокійної неквапної мелодії до панічного руху і далі — до сумного кінця)?"

Розучування поспівки І. Арсєєва "*Гра в слова*" сприяє усвідомленню учнями розвитку музики на основі зміни ладового забарвлення (ладовий розвиток). Діти мають відчутти і передати у власному виконанні контрастний характер двох образів.

Спів по нотах цієї поспівки дасть змогу засвоїти поняття **лад** шляхом зіставлення **мажору** і **мінору**, закріпити розуміння учнями знаків альтерації та ознайомити із записом динамічних відтінків — **forte** і **piano**.

У нотному запису контрастним кольором доцільно виділити **знаки альтерації**, які з'являються перед нотою **фа** і впливають на ладове забарвлення мелодії. Пояснити, що у перших двох фразах знак **дієз** збільшує відстань між **мі** й **фа**, надаючи звучанню мелодії світлого характеру. Лад цієї мелодії **мажорний**. У наступних фразах знак **бекар** зменшує відстань між цими нотами, що надає мелодії більш м'якого, притемненого забарвлення. Про таку мелодію говорять — **мінорна**, бо вона написана у **мінорному лагу**.

Пояснити учням, що у нотному запису існують знаки, які вказують на силу звучання музики — динаміку. Образний зміст поспівки "*Гра в слова*" вимагає при виконанні контрастної динаміки **forte** і **piano**.

Яскравим прикладом динамічного розвитку стане п'єса Е. Гріга "*Ранок*" із сюїти "*Пер Гюнт*". Звернути увагу дітей на те, як композитор зображає музичну картину сходу сонця, розвиваючи основну тему і "передаючи" її різним групам симфонічного оркестру.

Розучування української народної пісні "*Верховино, світку ти наш*" дасть змогу розкрити наступну грань теми — жанровий розвиток. Пісня складається із широкого протяжного заспіву й швидкої коломийки. На першому уроці учні розучують заспів (прослухавши перед тим у запису всю пісню). Звертається увага на дотримання ритму (протягування довгих і спокійне, вчасне виконання коротких звуків затактів) та економний розподіл дихання.

Розучувати приспів пісні слід у повільному темпі, щоб діти добре засвоїли вигадливу мелодію й подолали ритмічні труднощі. У швидкому темпі приспів доцільно спочатку заспівати на склад **ля**, що сприятиме вираженню його танцювального характеру, а надалі вже зі словами.

Виконуючи пісню "*Верховино, світку ти наш*", досягати яскравого виконавського розвитку музики. Акцентування уваги учнів на жанрових відмінностях між заспівом і приспівом підведе їх до висновку про велике виразне значення жанрового розвитку в музиці.

Закріпленню уявлень учнів про жанровий, динамічний, темповий, тембровий прийоми розвитку музики сприятиме слухання симфонічної "*Гуцульської рапсодії*" Г. Майбороди, в основі якої лежить мелодія пісні "*Верховино, світку ти наш*". Простежити різноманітні прийоми розвитку в цьому творі, з'ясувати, яких нових якостей набула відома мелодія пісні у симфонічному звучанні (симфонічний розвиток).

Прикладом сюжетного розвитку музики, що йде від словесного тексту, стане *дует Одарки і Карася* з опери С. Гулака-Артемовського "*Запорожець за Дунаєм*". Звернути увагу учнів на те, як розвивається музичний діалог (гнівні інтонації Одарки переходять до сліз і голосінь; простодушно-хитруваті інтонації Карася, що намагається виправдатися перед дружиною).

Слухання, вже знайомих прелюдій Ф. Шопена № 7 і № 20 зосередить увагу учнів на інтонаційно-мелодичному розвитку музики, що виростає з однієї інтонації.

Учні повинні відчутти світлу ліричність, поетичність Сьомої прелюдії, простежити за зміною пісенно-танцювальної інтонації у ритмі мазурки (але це не мазурка), підкресливши рухом руки стремління мелодії до вершини (кульмінації).

У прелюдії № 20 школярі почують урочисто-жалібний характер ритмоінтонації скорботної ходи. Ця інтонація, неначе сковуючи мелодію, пронизує увесь твір. Запитати дітей, як зміниться загальна ідея твору, якщо заключні акорди виконати не на **diminuendo** (наче змиряючись з долею), а на **forte** (віра у перемогу).

Слухання двох п'єс Ф. Шуберта — *Вальс ля бемоль мажор* і *Алегретто до мінор* — поглибить знання учнів про ладогармонійний розвиток музики. У вальсі цей розвиток відображає зміну почуттів: легкий смуток передано затіненими барвами (мінор), а радісний настрій — світлими (мажор). При повторному прослуховуванні твору доцільно використати прийом "вільного диригування", що сприятиме осмисленню вражень.

В алегретто яскраво передано діалог світла й тіні: музична фраза у мінорі — питання, музична фраза у мажорі — відповідь. Звернути увагу дітей на подальший розвиток музики: напруженість діалогу, ладова невідзначеність, утвердження мінору в закінченні.

П'єса Е. Гріга "*У печері гірського короля*" стане прикладом того, як композитор може використовувати різноманітні прийоми розвитку для створення яскравого музичного образу. Перед слуханням п'єси запропонувати

учням пригадати, яку музику Е. Гріга вони вже слухали ("Ранок"), що вони знають про композитора.

Розповісти, що Е. Гріг жив у містечку Трьольгаугені. Ця назва означає "пагорб троллів". Ельфи, гноми, троллі — персонажі норвезьких народних казок, усі вони живуть у горах, їх король сидить на троні в печері, а навколо нього розважаються фантастичні істоти.

В основі твору — одна маршоподібна тема, що незмінно повторюється. Спочатку вона звучить у найнижчому регістрі, насторожено і таємничо. Поступово мелодія стає все вищою, посилюється звучність, прискорюється темп, який наприкінці п'єси стає стрімким. Здається, ніби казкові мешканці печери закружляли у стрімкому вихорі. Раптом усе переривається різкими акордами. Ще двічі мелодія прагне відновити свій нестримний біг, але настійливі акорди, ніби владні жести печерного повелителя, зупиняють дикий танок.

Слухаючи музику, учні повинні розпізнати інтонації маршу, в якому весь час повторюється одна й та сама мелодія. Проте характер її змінюється завдяки прискоренню темпу, наростанню звучності, тембровим змінам. Осмисленому сприйняттю цих прийомів розвитку сприятиме супровід п'єси легким плесканням у долоні: рівними частками у характері музики, від ріпа до forte.

Зробити висновок, що у п'єсі в єдності використані різноманітні прийоми музичного розвитку: *інтонаційно-мелодичний* (зміна характеру теми від настороженого до схвильованого, збудженого), *динамічний* (зміна звучності від pianissimo до громоподібного forte), *темповий* (від повільного до стрімкого), *тембровий* (від низького, густого до пронизливо-напруженого), жанровий (від вкрадливої ходи до фантастичного танцю).

Узагальненню теми чверті сприятиме слухання симфонічної казки С. Прокоф'єва "*Петя і Вовк*". Поставити учням завдання простежити за розвитком теми кожної дійової особи і розвитком усієї музики у цілому. Наприклад, як був зображений у казці Петя, як змінювалася тема качки тощо.

Підштовхнути дітей до думки, що мелодію легко засвоїти й впізнати тоді, коли вона побудована на яскравих інтонаціях, і неможливо запам'ятати, якщо інтонації невиразні. Симфонічну казку "Петя і Вовк" неможливо було б дослухати до кінця, якби у музиці не було яскравих інтонацій, що легко запам'ятовуються.

Увесь узагальнюючий урок повинен проходити з постійним нагадуванням, що інтонація і розвиток — корінні основи музики. Розуміння і відчуття цих найважливіших якостей музики стануть передумовою сприймання й усвідомлення побудови (форм) музичних творів.

IV ЧВЕРТЬ

◆ Будова (форми) музики

Головне завдання цієї чверті — формування свідомого сприйняття учнями одно-, дво-, тричастинних форм, *рондо* і варіацій в їх органічному зв'язку зі змістом музики.

Вивчення теми "Будова (форми) музики" базується на засвоєнні усіх попередніх тем, накопиченні школярами значного музично-слухового досвіду, розвитком виконавських навичок. Вона є логічним продовженням тем "Інтонація" та "Розвиток музики" і посідає важливе місце у процесі пізнання специфіки музичного мистецтва, формування музичної культури школярів.

Зазначимо, що виховання вміння визначати побудову твору не є самоціллю — обрана композитором форма втілення образного змісту має стати засобом його осягнення і переживання.

Зміст теми буде засвоєний глибше, якщо учні у своїх роздумах про музику оперуватимуть такими поняттями, як **пісенність, танцювальність, маршовість, виразальність і зображальність, інтонація, розвиток музики, форма музики** тощо.

На першому уроці слід згадати про те, що в музиці, як і в розмовній мові, є свої розділові знаки, котрі поділяють мелодію на фрази. Проаналізувати кілька відомих творів і показати, як вони поділяються на фрази ("*Веселий музикант*" А. Філіпенка — дві фрази, українська народна пісня "*Галя по сагочку ходила*" — чотири фрази). Поділ на фрази складає структуру мелодії. Підкреслити, що відчуття і розуміння розділових знаків у музиці — важлива умова її осмисленого й виразного виконання.

Виконання української народної пісні "*Се наша хата*" сприятиме закріпленню поняття про одночастинну форму та її структуру (поділ на фрази). Нагадати учням, що ще в другому класі до одночастинних творів вони відносили пісні без приспіву й твори, побудовані на одному музичному матеріалі, які не містять контрастних частин.

Ще одним прикладом одночастинної побудови стане французька народна пісня "*Пастух*". Пісню розучувати по нотах, що допоможе учням виділити музичні фрази, розставити знаки дихання, які збігатимуться у даному разі з розділовими знаками у літературному тексті. Звернути увагу на точний спів початкової інтонації (чиста квінта і велика секунда), доспівування до кінця половинних тривалостей, збереження наспівності у рухливому темпі. Можна запропонувати учням самостійно знайти фрази, що закінчуються на тоніці.

Після розучування мелодії усім класом запропонувати учням виконати канон. Спочатку він може прозвучати так: перший голос співають усі діти, другий — вчитель. На наступних уроках продовжити роботу над двоголосним звучанням канона у виконанні двох груп учнів, які постійно змінюються.

Уявлення про естетичну виразність двочастинної форми учні отримають при сприйманні "*Пісні Сольвейг*" Е. Гріга. Після слухання лише першої частини вони сприймуть її як одночастинний твір. Цьому сприятиме й розучування мелодії першої частини. Коротко розповісти зміст п'єси Г. Ібсена "Пер Гюнт", про дівчину Сольвейг, яка багато років чекає коханого і сумує за ним.

Визанне виконання мелодії потребує широкого дихання і гнучкого фразування: початок фрази слід виконувати з відчуттям руху до вершини, а закінчення — з невеликим сповільненням. Кожну фразу підкреслити динамічними наростаннями і спадами.

Слухання усієї "*Пісні Сольвейг*" спрямувати на усвідомлення учнями двочастинної побудови твору і смислового значення такої форми. Звернути увагу дітей на естетичну виразність двочастинної побудови "*Пісні Сольвейг*": наспівна сумна мелодія поступається місцем більш рухливій, світлішій, танцювальній; плавний рух — гострому ритмові; мінор — мажорові; першу частину слід співати зі словами, а другу — без слів. Усе це допомагає відчувати зміну настрою Сольвейг, перехід від сумних роздумів до світлої надії. Підвести учнів до висновку, що зміна частин у творі пов'язана зі зміною характеру музики, розвитком почуття, настрою.

Виразне значення тричастинної форми школярі зрозуміють після слухання *Експромта ля мінор* М. Лисенка і п'єси "*Весела. Сумна*" Л. Бетховена. Повторення першої частини утверджує головну думку твору.

Наступна грань, теми — форма **рондо**. Осягненню принципу побудови рондо (чергування головної теми і контрастних епізодів) сприятиме самостійне складення учнями рондо із мелодій трьох вивчених раніше поспівок: "*Ми третьокласники*", "*Дівчатка ми*", "*Ми хлопчики*". Спочатку з'ясуємо, яка з цих поспівок є головною: про хлопчиків, дівчаток, чи увесь клас? (Звичайно, про увесь клас!).

Пропонуємо заспівати усім класом головну поспівку, далі хлопчики співають свою мелодію. Знову звучить головна поспівка, після якої вже дівчатка співають свою мелодію. І нарешті втретє звучить поспівка "Ми третьокласники", підкреслюючи головну думку побудови. У такий спосіб головна мелодія повторюється тричі, а між повтореннями по одному разу звучать епізоди дівчаток і хлопчиків. Пояснити, що така побудова музики, коли головна тема повторюється не менше трьох разів, а між повтореннями щоразу звучать нові епізоди, називається *рондо* (з фр. rond — коло, круговий танок, де головну мелодію — тему — виконують усі, а епізоди — солісти у центрі кола).

Поглибленню уявлень учнів про рондо сприятиме слухання "*Весняного рондо*" Б. Фільд і "*Рондо в турецькому стилі*" В. Моцарта.

Наступною гранню теми є *варіаційна побудова* музики. Розкриття принципу побудови варіацій як форми, в якій одна й та сама мелодія повторюється кілька разів, розпочати з виконання української народної пісні "*Ой, на горі жито*" у такий спосіб: перший куплет співати одностайно, другий — канонно, третій — з підголосками. Так виникне маленька варіаційна форма (тема й дві варіації). На цьому прикладі пояснити, що тема змінюється, варіюється (звідси й назва форми — варіація, що завжди складається з теми і кількох варіацій).

Іноді головна мелодія залишається незмінною, а варіюється лише супровід. Дати учням можливість самим визначити форму варіації у творах Ю. Щуровського ("*Ой єсть в лісі калина*"), М. Різоля ("*Їхав козак за Дунай*"), М. Сильванського ("*А вже весна*").

Звернути увагу на принципову відмінність між двома формами — **рондо** й **варіації**. У рондо контрастне зіставлення головної мелодії, що не змінюється, і кількох різних епізодів; у варіаціях — поступова зміна, варіювання однієї теми (мелодії).

Узагальнюючи тему чверті, підвести учнів до умовного поділу відомих їм типів музики на три групи, кожна з яких відбиває певний спосіб вираження музичного змісту. До першої групи належить музика, яка виражає один характер, один настрій (*одночастинна форма*), до другої — музика, що виражає поступовий, послідовний розвиток, зміну одного характеру, настрою (*варіації*); до третьої — музика, в якій контрастно зіставляються два різні настрої, характери (*дво- й тричастинна форми*) або три й більше різних настроїв, характерів (*рондо*).

Підкреслити, що найважливішими принципами побудови музики є **повторення** (просте, змінене — варіативне) і **контраст**.

Оскільки тема "Будова (форми) музики" є узагальнюючою стосовно інших тем 3-го класу, зосередити увагу на перевірці засвоєння учнями таких понять, як *пісенність, танцювальність, маршовість, сприймання і розуміння інтонації й розвитку як основ будь-якої музики взагалі, усвідомлення різних типів побудови музичних творів як загальних закономірностей розвитку*.

Підсумкові уроки (у тому числі й урок-концерт) мають бути сплановані так, щоб учні отримали повне уявлення про те, що нового вони дізналися за навчальний рік, як навчилися сприймати й виконувати музику, роздумувати над нею, які твори стали улюбленими тощо.

Орієнтовний план заключного уроку-концерту

Є. Агамцевич. "*Запорізький марш*" — вхід до класу.

Поспівка "*Ми третьокласники*" — виконання.

Українська народна пісня в обробці М. Дремлюги "*Як діждемо літа*" — виконання.

Е. Гріг. "*Пісня Сольвейг*" — виконання мелодії першої частини, слухання.

Українська народна пісня "*Вийшли в поле косарі*" — слухання.

Ф. Шуберт. *Вальс ля бемоль мажор* — слухання.

Українська народна пісня "*Верховино, світку ти наш*" — виконання.

М. Лисенко. *Експромт ля мінор* — слухання.

Українська народна пісня "*Ой, на горі жито*" — виконання.

М. Глінка. *Арагонська хота* — слухання, участь у виконанні.

Д. Кабалевський. "*Класне рондо*" — виконання.

Українська народна пісня "*Їхав козак за Дунай*" — виконання разом з присутніми на уроці.

■ УРОКИ МУЗИКИ У 4-МУ КЛАСІ

Оскільки 4-й клас — це завершальний етап початкової освіти, то уроки музики мають підсумувати матеріал попередніх класів, узагальнити музичний досвід школярів. Учні продовжують ознайомлюватися з музикою, розширюють уявлення про традиції та своєрідність музичного мистецтва свого народу й інших народів світу.

Теми чвертей цього класу підводять дітей до усвідомлення ролі музики у житті суспільства, встановлення зв'язків між музикою різних народів, сприяють глибшому засвоєнню школярами таких закономірностей музич-

ного мистецтва, як зв'язок музики з життям, єдність змісту і форми, зв'язок народної й професійної творчості тощо.

Тема першого півріччя — *"Музика мого народу"*. Головне завдання вчителя полягає у тому, щоб допомогти учням відчутти й усвідомити інтонаційні особливості, своєрідність музичного надбання народу, відчутти спільність і відмінність народної та композиторської творчості. Саме з цих позицій має відбуватися узагальнення і подальше збагачення музично-слухового досвіду дітей. Протягом попередніх років навчання учні ознайомилися з багатьма творами української народної та професійної музики. Накопичені враження, досвід дають їм змогу виділити найхарактерніші особливості української музики.

Відчуття дітьми краси рідного краю, материнської пісні, народного мистецтва, почуття гордості за свій народ, національну культуру не можуть розвиватися без виховання любові й поваги до культури інших народів. Ця тема органічно пов'язана з темою другого півріччя — *"Між музикою мого народу і музикою інших народів немає неперехідних меж"*. Завданням учителя на цьому етапі стане допомога учням в досягненні національної своєрідності музичного мистецтва різних народів.

Учні мають засвоїти універсальність музичної мови, з'ясувати деякі стилістичні особливості музики різних народів на якісно новому етапі узагальнення художніх вражень.

Ознайомлюючись з музичним розмаїттям, школярі повинні збагатити власні уявлення про історію і побут народу, відчутти глибоку духовну сутність, спільність життєвого змісту музики різних націй, усвідомити постійне взаємозбагачення національних музичних культур.

Важливо, щоб учитель не зводив уроки до вирішення суто навчальних завдань — ознайомлення з окремими жанрами народної й професійної музики різних народів.

Тематичний зміст програми наголошує на відчутті школярами інтонаційних особливостей музики свого та інших народів. Порівняння інтонацій за подібністю й відмінністю — головний методичний прийом на заняттях з четвертокласниками. Зокрема, порівняння першої частини *Української симфонії* М. Калачевського та українських народних пісень *"Ой, на горі та й жінці жнуть"*, *"Ой гуля-гуля, гусоньки, на став"*, а також увертюри до опери М. Лисенка *"Тарас Бульба"* і української народної пісні *"Засвітали козаченьки"* підтвердить велике значення народних джерел у творчому доробку композиторів.

Школярі із зацікавленням вслухаються в знайомі з дитинства інтонації у творі Л. Бетховена *"Українська"*, де вони звучать "не по-українському", з німецькими акцентами; впізнають знайомі народні танцювальні інтонації в *"Гопаку"* з балету А. Хачатуряна *"Гаяне"*, де вони звучать по-вірменському. Порівняння інтонацій української народної пісні *"Журавель"* з піснею азербайджанського композитора Г. Гусейнлі *"Курчатка"* сприятиме засвоєнню особливостей музики народів Закавказзя.

Слід підвести учнів до думки, що зв'язки між культурами різних народів є неодмінною умовою розвитку всієї світової культури.

Передові музиканти завжди виявляли і виявляють глибокий інтерес до життя й музики не лише свого народу, а й до народів інших країн світу. Інтерес цей збагачував композиторів, не позбавляючи їх національної самобутності. Наприклад, Л. Бетховен залишався великим німцем у своєму "українському" квінтеті, так само як М. Равель — французом в "іспанському" *"Болеро"*, або М. Глінка — росіянином в *"Арагонській хоті"*, П. Чайковський — росіянином у своєму Концерті для фортепіано з оркестром, у фіналі якого звучить українська народна веснянка; у *Другій симфонії*, однією з тем котрої стала українська народна пісня *"Журавель"* тощо.

У четвертій чверті на матеріалі теми другого півріччя потрібно розглянути також такі узагальнюючі питання: *"Що ми дізналися про композиторів, виконавців і як навчилися виконувати музику самі? Що ми знаємо про слухачів і якими слухачами стали самі?"*

Для відповіді на ці питання слід активізувати набутий учнями слуховий досвід, уміння виділяти деякі особливості музичної мови різних композиторів, найхарактерніші ознаки їх творчості, чути і визначати склад виконавців, виконувати музику тощо. Роздуми учнів над цими питаннями, включені в контекст уроку і чверті, стануть своєрідним підсумком не тільки навчального року, а й всього періоду початкового навчання.

Учителю варто враховувати вікові особливості сприймання музики четвертокласниками. Зауважимо, що ці особливості визначаються передусім збільшенням обсягу життєвого й музичного досвіду дітей. Як і в попередніх класах, сприймання дітей все ще тісно пов'язане з руховими відчуттями.

Виховання навичок музичного сприймання досягається поступовим ускладненням музики, глибшим аналізом творів різного характеру в межах одного жанру, розширенням уявлень про жанри.

Практична діяльність четвертокласників стає більш усвідомленою і цілеспрямованою. Слід навчати їх самостійно використовувати набуті вміння, оцінювати власну виконавську діяльність.

Активність учнів є основою стійкості уваги. У цьому класі діти за своїми віковими особливостями можуть утримувати увагу протягом уроку, але це залежить від художньої насиченості навчального матеріалу, різноманітності й доцільного темпу уроку.

Якщо співацьке виховання у попередніх класах було правильним, то у 4-му класі голоси дітей починають звучати особливо привабливо. У хлопчиків голос набуває дзвінкості й сріблястості, у дівчаток — індивідуального тембрового забарвлення. Відчуваючи силу власного голосу, школярі намагаються співати якомога голосніше, що порушує злагодженість роботи співацького апарату і звук втрачає рівність, дзвінкість і політність, стає тьманим і безбарвним. Відтак, важливим завданням на цьому етапі стає досягнення рівності звучання голосів у всьому діапазоні.

Учні повинні усвідомлювати, що гарний спів характеризується наспівним, легким, взятим без напруження звуком. Великого значення набуває правильний, красивий спів самого вчителя.

Розучуючи пісню, корисно її сольфеджувати, вчити мелодію у помірно-му темпі й з середньою силою звучності; виконуючи пісню без супроводу, досягати виразності кожної фрази при співі на складі та зі словами.

У роботі над ансамблем і строем слід прагнути повного розуміння школярами змісту й характеру музики, динамічного розвитку кожної фрази і всього твору в цілому. Лише глибоке проникнення у задум композитора надасть виконанню художньої цілісності й образності.

У роботі над двоголоссям не варто закріплювати хорові партії за певними учнями. Доцільніше поділити клас умовно, щоб групи легко могли обмінюватися партіями. Розучування кожної партії проводиться з усіма учнями. З метою розвитку гармонійного слуху слід продовжувати виконання пісень під акомпанемент, який не дублює мелодію. Головне завдання двоголоного співу — виховання у дітей відчуття краси й колориту багатоголосого звучання, прагнення оволодіти мистецтвом хорового співу.

Досвід показує, що розвиток умінь двоголоного співу залежить від того, наскільки методично правильно здійснюється перехід до двоголосся. Якщо дотримуватися традиційної думки: спочатку досягти красивого співу в унісон, а вже потім переходити до двоголоного, то необхідні навички виробляються зі значним запізненням. Ефективнішою є паралельна робота над співом в унісон і елементами двоголосся. При цьому учні вчать не лише багатоголосому співу, а передусім багатоголосому слуханню, умінню співати свою партію й водночас чути інші.

З огляду на виконавські завдання виникає необхідність активного використання нотного запису під час уроку.

Процес роботи над піснею повинен завжди бути художнім спілкуванням школярів із музикою. Вибір прийомів розучування пісні має зумовлюватися її художнім образом та інтонаційним строем. Наприклад, розучуючи українську народну пісню в обробці М. Леонтовича "**Женчикок-бренчикок**", слід звернути увагу дітей на світлий і прозорий колорит музики, граціозну грайливість, жартівливі інтонації танцювальної пісні. Переживання її емоційно-образного строю, прагнення виразити своє ставлення до виконуваного спонукатиме дітей поводитися і співати відповідно до настрою твору. Необхідно створювати на уроці такі умови, за яких четвертокласники самі пропонуватимуть варіанти виконання пісень. "*Так пігходить? А так? Як же краще виконати?*" — такі питання мають постійно звучати у класі в процесі творчої роботи над піснею.

І ЧВЕРТЬ

◆ Музика мого народу

За традицією перший урок розпочинається розповідями учнів про літні "зустрічі" з музикою. Запитати учнів, чи звернули вони увагу на те, чому серед пісень, які вони співали або слухали у попередніх класах, одні називалися народними, а інші пов'язані з ім'ям певного композитора. Які це пісні? Деякі з них учитель може нагадати, проспівавши мелодію або зігра-

вши її на інструменті. Розповісти учням про джерела і традиції української народної музичної творчості.

Багатою музична скарбниця українського народу накопичена ним за віковічну історію. Свої пісні й інструментальні награвання народ творив упродовж століть, передаючи їх від покоління до покоління, досягаючи довершеності й високої мудрої простоти, залишаючи у них лише найцінніше, створюючи численні варіанти. Навіть найгеніальніша людина не змогла б за своє коротке життя виконати подібну роботу. Звідси найвища художня цінність кращих зразків народної музики, їх неперевершена краса й досконалість.

Тисячі чудових народних пісень, що збереглися до наших днів, хвилюють багатством народного генія. Нас чарують мелодійні пісні й думи, барвисті коломийки та ліричні хороводи, троїста музика і перебори кобзи-бандури. Ця музика — народна історія, жива, яскрава, соковита, сповнена пристрасті й правди. "Віки мужності й звитяги, віки з шаблею в боях і за плугом на кровію политому полі, віки мук на невольничих торговицях трьох материків і віки боротьби проти татарських, турецьких, монгольських та інших орд, віки надії в очах і сльози на віях, віки журби в серці і нескореної думи на чолі, грозові ночі повстань і тугою пересновані дні жіночого чекання, дівочої вірності — така наша народна пісня", — писав відомий український письменник М. Стельмах [39, с. 19].

На відміну від народних пісень, автори яких невідомі, композиторські пісні мають своїх авторів і виконуються так, як написали їх композитор і поет. Часто композиторські пісні за своїм характером і змістом схожі на народні, тому про них говорять, що вони написані в народному дусі, народному характері.

Запропонувати учням прослухати без слів і супроводу мелодії двох пісень (української народної "**Ой гуля-гуля, гусоньки, на став**" і "**Bigai-tali журавлі**" В. Івасюка) і визначити, опираючись на власний досвід, яка з них народна, а яка написана композитором. Не слід вимагати від учнів аргументованої відповіді, адже чіткі критерії для розрізнення народної й композиторської музики відсутні. Головне у такому завданні полягає в тому, щоб діти, відчули інтонаційну своєрідність народної пісні.

Коли четвертокласники самі або за допомогою вчителя сформулюють правильну думку, доцільно показати їм (також без слів і супроводу) будь-яку композиторську мелодію у народному дусі, наприклад "**Зоре моя вечірняя**" Я. Степового. Розбіжності у відповідях учнів на питання: "Народна це пісня чи композиторська?" допоможуть зробити висновок, що композиторську музику іноді важко відрізнити від народної тому, що вона написана в народному дусі.

Розвиваючи думку про те, що музика композиторів проростає з народної музики, ще раз треба підкреслити, що народні мелодії зберігаються в емоційній пам'яті композитора і своєрідно виявляються в його власних мелодіях. Так виникає музика у народному дусі.

Відтак введення учнів у тему чверті здійснюється шляхом створення пошукових ситуацій, в яких "правильні" й "неправильні" відповіді стають основою для початкового ознайомлення і подальшого дослідження теми чверті.

Наступні кілька уроків розкривають зв'язок музики з життям народу, його трудовою діяльністю. Продовжуючи оповідь про те, як створювалася народна музика, розповісти про побутування у народі календарних пісень. Український народ з давніх-давен зберігав давньоруські звичаї свят і пов'язаних з ними пісень річного землеробського кола, якими супроводжувалися зустріч Нового року, прихід весни, збирання урожаю тощо. Зокрема, головними піснями літньо-осіннього циклу були жниварські пісні.

Жнива — підсумок важкої праці хлібороба. В Україні до початку жнив готувалися як і до великого свята, так і до важкої відповідальної роботи, коли доводилося працювати від світанку до смеркання, незважаючи на спеку й спрагу. У перший день жнив одягнені у святкове вбрання селяни урочисто вирушали до схід сонця на поле, де найкраща жниця починала зачинку. Сніп із першого ужинку ("воєвода") ввечері встановлювався на покуті.

Пісні, що виконувалися під час жнив, умовно можна поділити на три групи: 1) зажинкові — ті, що величають вправних жниць, перший сніп, бажають почати роботу в добрий час, пророкують хороший урожай; 2) власне жниварські, в яких замість величальних мотивів звучать скарги на важку працю, втому, зажерливість господарів, які до ночі тримають голодних наймитів-женців на полі; 3) обжинкові, в яких знову відчувається бадьорість, оптимізм, задоволення з того, що вдалося завершити найважчий етап хліборобського року.

Обжинковий обряд сповнений поезії й краси. На вижатому полі жінці залишали кілька стеблин — "бороду", зерно з них витрушували у розпушену серпами землю — на майбутній врожай. Коло "бороди", ніби дякуючи ниві, клали хлібину і воду, лягали і качалися по ниві, щоб повернути собі вироблену силу. З останнього вижатого збіжжя в'язали сніп ("дід" або "осталець"), що мав символізувати достаток, запоруку нового доброго врожаю, бо вилучене з нього зерно першим ляже у землю під час нового осіннього посіву. Жінки робили ще й вінок, на завершення праці його несла у село найкраща жниця. Прикрашений червоною стрічкою останній сніп із піснями несли додому або господареві, який наймав жінців. У піснях величалися роботящі руки, звучали піднесені й урочисті порівняння — віночок, як сонце, як золотого, звитий із перлів, він світить як зірка тощо [14, с. 87].

Повертаючись до вже відомих народних пісень "*Котився снопочок*", "*Косарі*", розучуючи пісню "*У понеділок раненько*", можна запропонувати учням визначити, до якого саме типу жниварських пісень вони належать.

Продовжуючи розучування пісні Я. Степового "*Зоре моя вечірняя*", проаналізувати поетичні образи вірша Т. Шевченка, скласти виконавський план пісні. Співаючи її, прагнути легкого наспівного звучання. Щоб поглибити враження учнів від пісні, доцільно розповісти їм про життя Т. Шевченка у засланні на Аралі, де він написав поему "Княжна", уривок з якої покладено в основу пісні. На уроці варто використати репродукцію картини Т. Шевченка "Місячна ніч на Кос-Аралі".

У попередніх класах школярі неодноразово слухали троїсту музику і вже мають деяке уявлення про цей своєрідний український інструментальний ансамбль. Слід розповісти їм про історію виникнення троїстої музики.

Учням з дитинства доводилося бачити народні інструменти, а багатьом навіть грати на них, адже звичайна сопілка є не просто іграшкою, а народним інструментом. Сказати, що троїсті музики — найпоширеніший у минулому в Україні тип народного інструментального ансамблю. Створення троїстої музики як основи розвитку народної інструментальної творчості було великим досягненням у житті простого народу.

Відомо, що східні слов'яни (українці, беларуси, росіяни) з найдавніших часів користувалися музичними інструментами: бубнами, тарілками, рогами, трубами, сопелями, гусями, гудками тощо. Згодом виділилися суто національні інструменти — російська балалайка, українська кобза або бандура, беларуські цимбали, які поповнили загальнослов'янський інструментарій.

В Україні впродовж віків विकристалізувалися різноманітні за складом народні інструментальні ансамблі. Спочатку в них провідну роль посідали гусярі. Та з поширенням скрипки утворюється новий вид ансамблю. Він зберігся й донині, відіграючи визначну роль у народному музичному побуті.

Цей ансамбль назвали троїстою музикою тому, що до його складу входили три виконавці: скрипаль, цимбаліст (або виконавець на іншому інструменті) й бубніст. У центральних областях України найпоширеніші типи троїстої музики — скрипка, басоля і бубон; скрипка, цимбали, бубон або барабан — у західних областях. Нерідко до складу ансамблю додається сопілка.

Дітям буде цікаво почути поетичну легенду про троїстих музик, створену гуцулами. Три легіні — скрипаль, цимбаліст і сопілар — закохалися в одну дівчину. Вибираючи собі нареченого, красуня запропонувала їм прилюдно змагатися у грі: чиє виконання визнають найліпшим — за того вийде заміж.

Кожен із парубків грав на своєму інструменті найулюбленішу мелодію. Та виконання було таким майстерним, що жоден не одержав переваги. Тоді дівчина звеліла їм зіграти одну й ту саму пісню, але й цього разу надзвичайно важко було виявити найкращого...

Залишилося останнє: грати легіням разом. Та від сумісної гри народилася нечувана досі чарівна музика і народ вирішив — не слід розлучати легінів. А музику ту назвали троїстою музикою.

У наш час, залишивши за собою традиційну назву, українські інструментальні ансамблі значно розширили свій склад: струнні інструменти представлені скрипкою, басолею або контрабасом, цимбалами, інколи бандурою; духові — флейтою, кларнетом, сопілкою, зрідка трубою; клавішні — гармонією або баяном; ударні — барабаном разом з мідними тарілками чи бубном. Усі вони зустрічаються в народних ансамблях у найрізноманітніших поєднаннях. Проте є такі, без яких укомплектування неможливе — це скрипка й цимбали.

Звернути увагу четвертокласників на своєрідне звучання троїстої музики. Нехай діти самі спробують визначити, які інструменти звучать. Хорошим доповненням до розповіді може стати наочний матеріал: малюнки, фотографії, слайди із зображенням музичних інструментів.

Наступним етапом роботи буде порівняння за характером двох творів: українського народного награву "*У кузні*" й "*Урожайної*" К. М'яскова. Школярі повинні визначити, який з творів є народним, а який — композиторським.

Наприкінці вересня один урок слід присвятити виконанню жнивварських пісень. Учні заходять до класу під звучання пісні В. Філіпенка *"Поле моє, поле"*. Запропонувати їм визначити, народна чи авторська пісня звучала? Чим це можна довести?

Звернути увагу школярів на відмінність пісні *"Поле моє, поле"* і українських жнивварських пісень, на те, як у них розкривається працьовитість і душевна щедрість українського народу. Необхідно підкреслити, що зміст жнивного обрядового циклу пісень — похвала ниві, врожаю, сонцю, господарю, трудівникам, незважаючи на те, що часто-густо доводилося збирати хліб на чужому полі.

Жнивварські пісні відзначаються винятковою простотою та реалістичністю, надзвичайною щирістю і лагідністю. Вони ніби оповиті золотим променем літнього сонця, образ якого у них незмінно присутній. Навіть мотиви втоми жінок від важкої праці під гарячим сонцем втілені у світлих образах.

Роздуми учнів про зображення у жнивварських піснях трудового життя народу доцільно пов'язати із сьогоденною працею людей села.

Наступна грань теми — новий жанр української народної пісенної творчості: **жартівливі й жартівливо-танцювальні** пісні. Пісні цього жанру стали вираженням віри народу в свої сили, любові до життя; у них знайшов вияв природний гумор, відобразилися кращі якості людини праці — розум, спритність, дотепність.

На відміну від ліричних пісень, котрі можуть виконуватися і в гурті, й на самоті, жартівливі пісні потребують масовості, бо розраховані на співучасть, на те, щоб дотеп, жарт був почутий, розрадив і розвеселив слухачів. Жартівливі пісні часто виконуються як приспівки до танцю. Розучуючи з дітьми народну жартівливу пісню *"Сієв мужик просо"*, слід вказати на її характерні особливості: жвавість, простоту мелодії, чіткість ритму, повторення короткого головного мотиву, виразне розмежування фраз цезурами. Від добродушного гумору до в'дливих глузувань — такий широкий настрій діпазон жартівливих пісень.

Такі ж особливості властиві й танцювальним пісням, які здебільшого виконуються соло або хором у супроводі народних інструментів. Ілюстрацією послужить народна танцювальна пісня *"Дощик"*.

Друга частина *"Української симфонії"* М. Калачевського є майстерною симфонічною розробкою відомої народної танцювальної пісні *"Дівка в синах стояла"*, сповненої м'якого, але задирливого гумору. В ній у формі діалогу передано побутову сценку між дотепною дівчиною і парубком-боягузом, що не хоче виходити на побачення, бо у дівчини *"батько лихий, мата лиха, ..миші лихі"*. У симфонії використано лише першу частину пісні, її заспів.

Учитель має звернути увагу четвертокласників на те, як звучить народна мелодія на початку твору, весь час змінюючись і розкриваючись новими гранями, як вона змінюється у середньому епізоді (мінорний лад), як варіаційно розвивається у заключному епізоді.

Нестримним танцювальним рухом сповнена остання, четверта частина *"Української симфонії"* — життєрадісний, святково-піднесений фінал. В

основу фінала покладено дві народні мелодії: *"Ой гівчино, ти моя мати"* (головна тема) і *"Ой джигуне, джигуне"* (побічна). Необхідно простежити разом з учнями, як розвиваються ці теми, завдяки чому весела, запальна головна тема перетворюється на урочистий гімн, що завершує симфонію.

Новим для дітей стане жанр **коломийки** (назва походить від міста Коломиї, що на Івано-Франківщині). Здавна в Україні популярні невеликі задекорувано-веселі й сатирично-жартівливі, а часом і сумні ліричні пісні, в яких стисло, але водночас дотепно й образно змальовувалося життя народу, його морально-естетичні погляди. Мелодії коломинок не закріплювалися за певним текстом, а становили основу для імпровізації нових текстів, зближених між собою темою чи сюжетом. Цей жанр народної пісні поширений у західних областях України.

Вивчаючи коломиїку, увагу дітей доцільно звернути на характерні для цього жанру особливості: чіткий і гострий, нерідко пунктирований і синкопований ритм, швидкий темп, дводольний розмір, своєрідна метроритмічна формула:



У народному побуті жартівливо-танцювальні коломиїки часто зіставляються з ліричними, стриманими у русі заспівами, утворюючи контраст до них. Доречним прикладом може бути вже відома учням народна пісня *"Верховино, світку ти наш"*.

Коломиїки виконуються переважно з інструментальним супроводом. При цьому спів нерідко поєднується з танцем, тому численні коломиїки можна віднести до вокально-танцювального жанру. Поєднання пісенної основи з мімікою і хореографією надає коломиїкам ще більшої жвавості, своєрідної життєвої динамічності й енергії. Запропонувати саме так виконати вивчену коломиїку.

Фінал *Симфонії соль мінор* невідомого автора початку XIX ст. є найяскравішою частиною симфонії щодо майстерності у створенні картини українського побуту. Він увесь пройнятий стихією запального народного танцю *"Козачок"*.

Для втілення картин народних веселощів невідомий автор обрав форму **рондо-сонати**. Це дало змогу висвітлити головний характер-образ у темі-рефрені, зіставити з нею граціозно-ліричний образ дівочого танцю, мужній, з відтінком героїки образ танцю козака-запорожця, ввести пісенний епізод і все це майстерно узагальнити у головній танцювальній темі. Змістовність, образне багатство твору дають підставу вважати Симфонію соль мінор визначним зразком музичного мистецтва початку XIX ст.

Запропонувати учням порівняти теми фіналу, визначити його будову і відповісти на питання: *"Якими засобами виражена у музиці сцена народного гуляння?"* Сказати, що **козачок** (або *"козак"*) — це масовий танець швидкого темпу та двочастинного розміру; виконується парами, рядами, солістами. Виконавці імпровізують танцювальні рухи, змінюють фігури —

ліричні, героїчні, пародійно-жартівливі. Серед виконавців часто виділяються солісти, яких гурт оточує колом, — між ними розгортається змагання.

У цій чверті прозвучать уже відомі учням українська народна пісня *"Верховино, світку ти наш"* і *"Гуцульська рапсодія"* Г. Майбороди. Детальніше спинитися на аналізі рапсодії. У вільному розвитку кількох контрастних тем композитор розгортає картини життя і природи Карпатського краю. Звернути увагу учнів на невеликий вступ до рапсодії, який нагадує награвання на трембіті, що ніби відлунує в горах, відтворюючи панораму Карпат; на контрастну радісно променисту головну тему, що втілює картину народного свята; на ліричну тему народної пісні *"Верховино, світку ти наш"*, що сприймається неначе спогад про минуле, як вираження почуття любові до рідного краю, захоплення його красою. Простежити разом з учнями, як розвивається ця тема: від сумної самотньої мелодії (флейта-пікколо) на фоні тремоло литавр на *pianissimo*, немов далекий відгомін гірської луни чи грому, до урочистого й переможного звучання.

Слухання однієї з найпопулярніших українських народних пісень *"Реве та стогне Дніпр широкий"* слід розпочати з розповіді про її автора Д. Крижанівського — маловідомого композитора-аматора, скромного вчителя латинської мови Белградської чоловічої гімназії, що на Одещині. Пісня створена на вірш з поеми Т. Шевченка *"Причинна"* і була вперше видана у 1886 р.

Можна запитати учнів: *"Чому, незважаючи на те, що автор пісні відомий і вона ще у XIX ст. багато разів видавалася в авторському варіанті, ми називаємо цю пісню народною, а не композиторською?"*

Розмірковуючи над цим питанням, школярі мають сказати про те, що народність твору визначається його величезною популярністю, виникненням багатьох варіантів, що у співацькому побутуванні спрощувалися і водночас набували наспівнішого й виразнішого характеру. Як ілюстрацію можна порівняти кілька фраз у авторському і народному варіантах, показуючи розбіжності мелодії.

Відомо багато народних пісень, що виникли як результат індивідуальної творчості. Та згодом імена авторів забулися, а твори їх стали чисто фольклорними, тобто усними і безіменними. Час стер з народної пам'яті ім'я автора пісні *"Реве та стогне Дніпр широкий"*, але її життя продовжується, вона увійшла до пісенної класики українського народу.

Розучування та виконання українських народних колискових пісень *"Котику сіренький"* та *"Ой, ходи́ть сон коло вікон"* розкриває учням особливості одного з найдавніших жанрів народної пісенної творчості.

Цей своєрідний фольклорний жанр позначений високим поетичним світосприйняттям, глибиною мелодійного звучання, багатством образів. Усю любов, ніжність, бажання бачити своє дитя щасливим, розумним, здоровим і гарним мати вкладає у невибагливі слова і простеньку мелодію, організовану ритмом гойдання колиски. Монотонний тихесенький наспів і пестливі лагідні слова мають заспокоїти, приспати дитину. Вчитель може пригадати з учнями образи колискових пісень: сон-дрімота ходи́ть коло вікон і заглядає у шибки; на воротах стоїть кіт у червоних чоботях, легеньким помахом

крил ігтах поза точком приносить кашу з молочком; лише зозуля, примостившись на покуті, не поспішає — хоче сплести тутого барвистого віночка з рути-м'яти; десь далеко-далеко виряджається козак у військо, щоб бусурмани не заповнили сестрицю тощо.

На наступних уроках значне місце відводиться накопиченню й узагальненню музичних вражень учнів, розученню і виконанню народних пісень, котрі вводять дітей у світ яскравих образів, глибоких переживань. Школярі мають переконатися у тому, що народна і композиторська музика, що зросла на народній основі, виражають найрізноманітніші почуття і думки людей, розкривають життя народу в усій його повноті й багатстві.

На узагальнюючому уроці чверті необхідно підкреслити, що пісенна творчість українського народу, що складалася і збагачувалася впродовж століть, є золотим фондом української музичної культури, усним літописом життя нашої Батьківщини, її жива, яскрава, сповнена барв і істини, історія, яка розкриває усе життя народу.

Наголосити на тому, що для професійних композиторів народна пісня стала невичерпною скарбницею прекрасних мелодій, образів й ідей. Тому так дбайливо і уважно ставляться вони до народної творчості, збирають і записують народні пісні, створюють обробки для різного виконання, використовують у своїх творах.

II ЧВЕРТЬ

◆ Музика мого народу (продовження)

На першому уроці учні ознайомлюються з новим жанром українського фольклору — історичними піснями. Герої пісень цього жанру — історичні особи або безіменні герої, подвиги яких викарбувалися у народній пам'яті. Історичні пісні здебільшого виникали у самому вирі бурхливого життя народу. Їх творцями, як правило, були учасники подій або їх свідки, котрі фіксували засобами слова та музики усе побачене, пережите в деталях і подробицях.

Особливості народних історичних пісень влучно охарактеризовані М. Гоголем: *"Історик не повинен шукати в них вказання дня і числа битви або точного пояснення місця... Але коли він захоче пізнати справжній побут, стихії характеру, всі найтонші відтінки почуттів, хвилювань, страждань, радощів описуваного народу, коли захоче вдихнути дух минулого віку, загальний характер всього цілого і кожного окремого, то він буде задоволений цілком: історія народу розкриється перед ним у ясній величі!"*¹.

Найдавніші історичні пісні долинули до нас із XV ст., з часів турецько-татарського лихоліття, пожеж, руїн. Зокрема, пам'ять про героїв боротьби українського народу з турками і ординцями понад 350 років тому — Петра Сагайдачного та Михайла Дорошенка — донесла до наших днів маршова козацька пісня *"Ой на горі та й жєнці жнуть"*.

¹ Гоголь М. Про малоросійські пісні // Твори: У 3 т. — Т. 3. — К., 1952. — С. 394.

...Хвилюються на пагорбах дозрілі жита, черкають серпами жінці, а розігнувши натомлені спини, бачать, як увесь видолонок неначе зацвів червоним маком — то йде запорозьке військо. Жінці ще здалека впізнають молодцюватого Дорошенка, що веде козаків, доброю посмішкою проводжають бувалого у бувальцях Сагайдачного, що йде собі, не поспішаючи, і розкурює свою знамениту ляльку...

Ціла картина з життя далекого минулого нашого краю. Український народ-хлібороб з давніх-давен жив мирною працею, обробляючи землю, вирощуючи жито-пшеницю. Але, відбиваючись від кочівників, загарбників з півдня і заходу, змушений був виділяти найбойовішу, волелюбнішу, найхоробрішу частину свого населення для оборони, ту частину, що сформувала козацьку звичаю вольницю.

Розучуючи пісню "*Ой на горі та й жінці жнуть*", звертаємо увагу на її характерні особливості, притаманні іншим історичним пісням: хоровий спів без супроводу з розгорнутим своєрідним народним багатоголоссям поліфонічного складу, типові для українського багатоголосся терцові й квінткові паралелізми, розспівування окремих складів слова, відносно вільний рух кожного голосу.

Важлива грань теми — **українська народна дума**. Цей національно своєрідний жанр склався у період визвольних воєн українського народу за свободу і незалежність. Дума — це епічна чи епіко-лірична словесно-музична художня оповідь-спів у супроводі кобзи (бандури) або ліри. У ній відображена неписана історія українського народу, героїчні й трагічні її сторінки. У більшості дум розповідається про важливі історичні події в Україні, про характер народу, його працьовитість, волелюбність, мужність і стійкість у боротьбі із загарбниками й гнобителями. Думи істотно вирізняються з фольклорного моря української пісенності.

Характерною рисою народних дум та історичних пісень є їх сюжетність, насиченість розповідними елементами, хоча у них присутні й ліричні відступи. У них немає міфологічних образів, надприродних сил, тут діють люди певного часу, як з позитивними якостями (патріотизм, мужність, волелюбність тощо, так і з негативними (зрадництво, боягузтво, скупість тощо). До істотних рис творів цього жанру належить також перебільшення, завдяки чому підкреслюються типові риси позитивного героя-богатиря.

Для композиції дум властиве дотримання певної послідовності у викладенні зображуваних подій і вчинків героя. Обов'язкові такі елементи: вступ (заспів), епічна розповідь (розгортання сюжету) і кінцівка (славослав'я). Думи не мають звичайних, як у піснях, строф (куплетів). Особливо важливу роль у створенні художніх образів, характеристиці героїв і в оцінці їхніх вчинків відіграють епітети і порівняння. Виконання дум одним співцем-кобзарем або лірником відзначається варіативністю й імпровізаційністю, неповторністю виконавського стилю.

Твір "*Маруся Богуславка*" належить до своєрідного тематичного циклу "невільницьких дум", сповнених високого емоційного напруження, гарної мольби і прокляття землі й вірі бусурманській. Особливу увагу дітей

необхідно звернути на високий моральний дух героїв — незважаючи на багаторічні поневолення у турецькій неволі, козаки не втрачають надії на повернення на рідну землю, сповнені почуття власної гідності, стійкості, дотримуються національних звичаїв.

Дума "*Іван Богун*" відображає один із епізодів визвольної боротьби українського народу проти польської шляхти. Повстання народу очолив гетьман Богдан Хмельницький. На його заклик український народ одностайно піднявся на боротьбу і здобув блискучі перемоги над шляхтою. Одним із соратників Богдана Хмельницького був вінницький полковник Іван Богун.

Хоча за текстом думи дія відбувається у Вінниці, в її основі на наш погляд, можуть лежати події, пов'язані з битвою під Уманню.

Взимку 1654—1655 років в Україну вторглися татарські орди з метою грабунку і надання військової допомоги шляхетській Польщі. 10 січня 1655 р. польсько-татарське військо облягло Умань. Захистом міста керував прославлений полковник Іван Богун. Умань була оточена високими валами і глибокими ровами. Щоб зробити вали недоступними, Богун наказав обливати їх водою і перетворити на слизькі льодяні гори.

На допомогу обложеним з Білої Церкви виступив Богдан Хмельницький з військом. Під Аматовом козацьке військо зупинилося для відпочинку, оточивши табір рядами возів. 19 січня польське військо зі своїми союзниками-татарами облягло табір. Облога тривала 4 дні.

Оточеним не вистачало провіанту, дошкуляв сильний мороз. У запеклих боях значні втрати понесли обидві сторони. Сили оборонців танули. Проте у вирішальний момент Богун зі своїми загонами непомітно вийшов із Умані, вдарив у тил польсько-татарському війську і після кровопролитного бою з'єднався з військом Хмельницького. Внаслідок важких і тривалих боїв просування ворога углиб України було зупинено.

Аналізуючи твір, звертаємо увагу учнів на своєрідні ознаки цього жанру: на імпровізаційно-речитативний оповідний характер мелодики, основаної на варіюванні мелодичних зворотів і послівок, на залежність музичного ритму від ритміки тексту, на поетичні паралелізми, метафори, образи й символи.

Розповіді школярам про кобзарів — прадавніх героїчних співців України, які відчували горе і муки народу, відгукуючись на болі й радощі всього живого. Відомо, що назва **бандура** походить від грецької "*пандура*". Проте немає сумніву в тому, що кобза, попередник бандури, бере свої витоки з глибини віків, коли виразниками народного духу були уславлені бояни й гусяри. Кобзарі брали участь у бойових походах і народних повстаннях, були чутливими до плачу і стогону бідняків і скривджених людей, не цуралися виголошувати весільні величальні пісні.

Без натхненної думи й пісні кобзарів навряд чи під силу було б гетьману Богдану Хмельницькому підняти на визвольну боротьбу весь народ України. Пізніше, коли Січ було зруйновано, саме кобзарі повертали сучасників до минулого, нагадуючи, хто вони, чий діти, ким закуті в ланцюги кріпачтва. Недарма Т. Шевченко книгу своїх віршів назвав "*Кобзарем*", утвердивши цим невмирущість народних співців. Відомими виконавцями дум були

Остап Вересай, Михайло Кравченко, Гнат Гончаренко, Євген Адамцевич, Федір Кушнерик, Євген Мовчан та інші.

На уроці доцільно використати вірш Т. Шевченка "Перебендя" та репродукцію картини В. Касіяна до цього твору. І поетом, і художником створено образ кобзаря. Враження учнів можна поглибити також демонструванням репродукції картини М. Дерегуса "Народження пісні" або "Дума про козака-бандуриста".

Після виконання пісні "*Ой на горі та й жінці жнуть*" бажано запитати учнів, якими засобами поезії й музики виражаються у творі мужність, відвага, рішучість народу у прагненні відстояти незалежність батьківщини. Можна також цю пісню порівняти з думою "*Іван Богун*". Особливу увагу дітей слід звернути на спільні риси творів (тематизм, епічний характер) і жанрові відмінності (історичні пісні мають куплетну будову з розгорнутим багатоголоссям поліфонічно-гармонічного складу, а думи відзначаються вільним віршованим розміром, імпровізаційно-речитативним характером виконання; для історичних пісень характерним є хоровий спів без супроводу, для дум — сольний спів в інструментальному супроводі).

У цій чверті перед четвертокласниками постане одна із загадкових і захоплюючих сторінок історії української культури, пов'язана з ім'ям легендарної піснетворки Марусі Чурай, про яку ще в минулому сторіччі ходило чимало легенд і переказів. Хто вона? Витвір народної фантазії чи історична особа? На це питання поки що немає точної відповіді. А тим часом усе, що стосується Марусі Чурай, межує з легендою.

Хвилюючи оцінку цій прекрасній легенді дав М. Стельмах. Її доцільно зачитати дітям: "Є прадавні скарби, що намертво лежать у землі, і є живі скарби, що йдуть по землі, ідуть від покоління до покоління, огортаючи глибинним чаром людську душу. До таких скарбів належить і народна лірична пісня.

Погортайте сторінки сивих віків, вчитайтеся в прості й хвилюючі слова пісень, віднайдіть золоті ключі мелодій — і вам відкриється багато поетичних таємниць, ви почуете голоси творців, імена яких розгубила історія, та так загубила, що вже навряд чи й знайдемо багатьох сяків, чия поетична нива, ставши народною, квітує й сьогодні по нашій землі.

І тільки інколи, крізь тумани часу, окреслиться схожа на легенду постать творця. До таких легендарних постатей належить народна поетеса Маруся Чурай.

Судячи з пісень, які їй приписують, ця дівчина була народжена для любові, але не знала її радощів і всі свої надії, все любляче серце по краплині сточила в неперевершені рядки, що й зараз бентежно озиваються в наших серцях і вражають глибиною і щирістю висловленого в них почуття, довершеністю форми, чарівністю мелодії...

Три віки ходять пісні, приписувані Марусі Чурай, по нашій землі, три віки любові вже подаровано людям. Попереду — вічність, бо велика любов і велика творчість — невмирущі¹.

¹ Дівчина з легенди. Маруся Чурай. — К.: Дніпро, 1974. — С. 7.

За легендами й переказами Маруся Чурай була чудовою співачкою. Саме під час співу народжувалися поетичні тексти і мелодії, які швидко поширювалися у народі й в більшості своїй збереглися до наших днів. Дослідники поки що називають близько двадцяти пісень, приписуваних Марусі Чурай. Серед них "*Засвітали козаченьки*", "*Віють вітри, віють буйні*", "*Летить галка через балку*", "*На городі верба рясна*", "*В кінці греблі шумлять верби*", "*Ой не ходи, Грицю*", "*Грицю, Грицю, до роботи*" тощо.

За народними переказами, пісня "*Засвітали козаченьки*" була складена під час визвольної війни українського народу проти польської шляхти під проводом Богдана Хмельницького. Піднявся на боротьбу з польськими поневолювачами і Полтавський полк, у якому начебто служив коханий Марусі — козак Григорій. Для дівчини розлука з коханим стала важким ударом. Тому складена нею пісня сповнена болю й страху перед невідомим. У наші дні вона виконується у маршовому темпі, але зовсім інакше співали її колись — повільно, проникливо, виповнюючи кожний рядок глибоким сумом:

Засвіт встали козаченьки
В похід з полуночі,
Заплакала Марусенька
Свої ясні очі...

Коли згодом темп пісні змінився і вона з ліричної перетворилася на бойову козацьку, перші два слова, очевидно, через незручність артикуляції зазнали змін, тому й маємо у сучасному варіанті "засвітали" (проте відомо, що, готуючись до походу, козаки вставали засвіт, тобто вдосвіта, і скликали їх зовсім не свистом, а ударами литавр).

Необхідно звернути увагу школярів на особливу виразність тексту й мелодії, котра створює неначе зриму картину козацького війська, нестримного у своєму русі вперед.

На уроці слід прослухати також одну із сучасних українських дум (за вибором учителя).

Важливе місце у програмі посідає увертюра до історико-героїчної опери "*Тарас Бульба*" М. Лисенка, основоположника української національної композиторської школи. Зазначивши, що в основу опери покладено однойменну повість М. Гоголя, доцільно пригадати з учнями сюжет і героїв повісті, зачитати уривок з твору, в якому описано загибель козацького полковника Тараса Бульби.

Аналізуючи твір, слід окремо спинитися на художньо-виразному значенні героїчної й ліричної тем увертюри, наступного маршового епізоду. Можна запитати учнів: "Які виразні засоби використав композитор, щоб підкреслити героїчний характер першої теми? Як змінюється музика далі? Який характер середнього епізоду? Якими засобами зображується похід запорозького війська? Як передаються у музиці інтонації плачу? Яка головна думка увертюри?" Доцільно звернути увагу школярів на близькість героїчної й ліричної тем увертюри до народних пісень, на художньо-виразне значення використаної у творі мелодії пісні "*Засвіт встали козаченьки*".

У підсумковій бесіді доцільного наголосити, що опера "*Тарас Бульба*" — дорогоцінний скарб української культури — постійно входить до репертуару українського театру, з успіхом ставиться на сценах багатьох країн.

Наступна грань теми — **лірична пісня** як жанр української народної творчості. Тематичний і змістовний діапазон ліричних пісень надзвичайно широкий — про щасливе і нещасливе кохання, підневільне одруження, про безрадісну долю жінки, сирітську чи вдовину долю тощо. Лірична пісня несе високу народну мораль: вона завжди стає на сторону покривдженого, багатству протиставляє красу душі, розрахунку — кохання, поетизує працьовитість, доброту-щедрість, вірність. Хоч би про що йшлося у ліричній пісні, вона завжди зворушує щирістю і безпосередністю. У цих творах яскраво вимальовується вдача людини, через призму її переживань передається характер усього народу.

Значне місце серед ліричних пісень посідають гуртові чоловічі пісні — козацькі, бурлацькі, чумацькі, солдатські, рекрутські. Вони розповідають про самотню смерть чумака або козака у степу, про гірку долю рекрута, кріпака, бурлаки. Мелодії цих пісень пройняті драматизмом, напруженою експресією.

Одним із найпоширеніших у піснях про кохання є мотив розлуки. І це не випадково: період розквіту фольклорного мистецтва українського народу припадає на XV-XVII ст. — час лицарської звитяги, далеких походів, запеклих боїв. Цілі роки минали для козаків, їх дружин і коханих у розлуці, що й знайшло своє відображення у численних народних ліричних піснях.

На прикладі народної пісні "*Ой гуля-гуля, гусоньки, на став*" школярів слід показати особливості народного багатоголосся: хоровий спів без супроводу з розгорнутим підголосковим багатоголоссям, з типовими для народних пісень терцовими та квінтовими паралелізмами, відносно вільним рухом кожного голосу. Необхідно вказати на яскраву своєрідність підголоскових творів. Пісню заспіває соліст. Заспів і продовження лінії заспіву хором становить головну мелодію. На цьому фоні виділяється дзвінкий підголосок соліста (горак).

Запропонувати окремим дітям виконати підголосок до мелодії цієї пісні.

Учитель має сказати, що народні пісні й думи народжувалися не лише у сиву давнину, вони створюються і в наші дні. Вивчаючи сучасну українську народну пісню "*Летіли орлята*", визначити з учнями ті характерні особливості мелодії, які споріднюють її зі старовинними козацькими піснями, а також звернути увагу на інтонування другого голосу (втори), як складнішого для дитячого виконання.

Слухаючи першу частину "*Української симфонії*" М. Калачевського, звернути увагу дітей на те, як поетично й лірично звучить мелодія народної пісні "*Віють вітри, віють буйні*" у вступі, яких змін, рухливості, збудженості набуває вона у головній партії, а також яких рис набуває ця мелодія в інструментальному викладі, як розвивається музика. Головну партію слід порівняти з побічною, що будується на спокійній мелодії побутової пісні "*Йшли корови із діброви, а овечки з поля*". Вона ніби поглиб-

лює ліричні сторони головної партії. У її викладі композитор дотримується засобів народної хорової манери виконання.

Останні уроки чверті треба присвятити зимовому циклу календарних обрядових пісень. Важливою складовою частиною колись розгорнутого обряду зустрічі Нового року були колядки та щедрівки. У кожній місцевості існували свої варіанти обрядів, звичаїв, пісень, але головний їх зміст полягав у тому, щоб силою слова й обрядових дій сприяти добробуту селянської родини, пророкувати успіх у веденні господарства, багатий врожай, гарний припілд.

Походження назви **колядка** поки що остаточно не з'ясоване. Колядки співалися на Різдво, тому в них найчастіше зустрічаються релігійні сюжети — ушавлення Христа й Божої матері (Діви Марії) як втілення ідеї доброти, благочестя, материнства як основи всього живого на землі. Проте відомо багато колядок побутового змісту, тому різниця між колядками й щедрівками не завжди чітко визначена. Назва **щедрівка**, що збереглася до нашого часу лише в Україні, точніше виявляє призначення цього виду пісенності: накликати щедрість природи величальними піснями.

Щоб привернути увагу школярів до зимових календарних пісень, учитель може докладно розповісти про обряди колядування та щедрювання. Колядували переважно хлопці, ходячи по дворах із саморобною зіркою; у новорічну ніч щедрювали переважно дівчата, а в перший день Нового року головна роль відводилася дітям, що мандрували від хати до хати, посипаючи навколо себе зерном і виголошуючи коротенькі віршики-побажання, часто гумористичного забарвлення.

У кожній оселі радо чекали приходу ватаги щедрівників — це вважалося доброю прикметою, віщувало багатий врожай і добробут. Та перед тим як зайти до хати, щедрівники мали отримати запрошення. Отож, зібравшись на подвір'ї господаря, вони співали під вікнами: "Ой чи є, чи нема пан-господар вдома?" А вже зайшовши до хати, виконували величальні пісні господареві й господарині, їх синові й доньці, іншим родичам. Коли в хаті була дівчина на виданні, їй співали щедрівку, вихваляючи вроду, працьовитість, душевність, мудрість. Саме такою є щедрівка "*Павочка ходить*", яку учні вивчали у минулому році. Пісні виконувалися впереміжку із дотепними примовками й віршованими привітаннями.

Незмінними учасниками щедрівецьких ватаг були костюмовані персонажі — Маланка (хлопець, вбраний у дівчачий одяг), Василько (дівчина, вбрана у хлопця). Дід-поводир з Козою (символ родючості й достатку), а також Чорт, Ведмідь, Циган, Циганка та інші. Кожен з них мав виконувати рольові дії: Коза — стрибати по хаті під підбадьорливі вигуки присутніх, лякати рогами дітей. Маланка — встановлювати у хаті новий "лад", викликаючи сміх у присутніх. Господарі у цей час пригощають щедрівників. Подякувавши господарям за гостинність, вони йдуть далі.

Виконуючи колядки та щедрівки, слід прагнути виразного співу, відтворення їх величального змісту. Доцільно проаналізувати з дітьми також поетичні тексти, їх образний зміст.

Узагальнюючи на заклочному уроці тему півріччя, необхідно зазначити, що *пісенна творчість українського народу — нев'януча окраса його духовної культури*. Усі сторони життя народу, його мрії й надії відтворені в піснях і легендах, казках і оповідях, у великих епіко-героїчних творах — думах. Красу і благородство душі, ширість і ласку, високий і гордий політ думки, натхнення вкладали у свої твори впродовж століть legionі безіменних народних співаків і поетів. Пісні історичні й пісні кохання, побутові й обрядові, чумацькі й наймитські, пісні про селянські повстання і класову боротьбу — вся історія народу і його побуту втілювалась у народній пісні.

При всій різноманітності жанрів *пісенність, наспівність, яскрава емоційність і ліричність* — найхарактерніші риси української народної музики та композиторської, що зросла на її основі.

Ніжні й душевні, сповнені жалю, тривоги і звитяги, сердечності і людяності, пісні нашого народу відомі своєю красою усьому світові. "Українська музика та поезія є найбільш розкішною, найбільш запашною з усіх віток на древі світової народної творчості, — стверджував А. Луначарський. — Мінорна головним своїм змістом, смутна навіть у своєму веселому пориві, українська пісня ставиться усіма знавцями на перше місце в музиці усіх народів. Українські думи, що через століття передавалися Гомерами України — кобзарями, світять своїми барвами, почуваннями, лицарством у любові й вражді, розмахом козацької відваги та філософічною вдумливістю"¹.

III ЧВЕРТЬ

◆ Між музикою мого народу і музикою інших народів немає неперехідних меж

На першому уроці йтиметься про те, що кожен народ має свої національні фольклорні здобутки. Однак у музичному мистецтві будь-яких народів можна віднайти спільні й відмінні риси. Зокрема, виникнення і побутування українського фольклору має спільну основу з фольклором інших слов'янських народів, насамперед російського і беларуського, що пояснюється їх мовною й культурно-історичною спорідненістю.

Урок бажано розпочати з розучування двоголосної поспівки "*Дружба*". Слід звернути увагу учнів на ті засоби виразності, за допомогою яких у музиці виражена ідея дружби, перегук голосів зливається в єдине звучання, у "*дружбу голосів*". Радісний настрій поспівки виражений мажорним ладом, який учні зможуть визначити самостійно, енергійними інтонаціями і маршовим ритмом. Під час роботи над поспівкою треба досягати врівноваженого звучання обох партій, щоб у перегуку вони підхоплювали мелодію, передаючи її від голосу до голосу; виділення першої (сильної) частки такту і пом'якшення другої (слабкої) при співі слова "*дружба*". Точності виконання вимагає також і ритмічний рисунок, що підкреслює маршовий характер поспівки.

¹ Луначарський А. В. Про літературу. — К.: Держ. вид-во худ. літ., 1960. — С. 615

Учитель має підкреслити, що дружба між окремими людьми, цілими народами збагачує життя, додає упевненості й сили. Щоб ця дружба була міцною, кожна людина повинна відчувати і розуміти самотньо красу музики інших народів, поважати їхню культуру і мову.

Доцільно запропонувати учням визначити подібні й відмінні риси між українським "*Гопаком*", беларуською "*Бульбою*" і грузинською "*Лезгінкою*". Краще, щоб діти самі відповіли, яким саме народам належить той чи інший танець. Доцільно показати репродукції із зображенням беларуських і грузинських народних костюмів, інструментів, творів народного прикладного мистецтва.

Своєрідність інтонаційного строю української музики та музики інших народів учні відчують спочатку інтуїтивно, відходячи з наявного музично-слухового досвіду. Тому пояснити свої відчуття вони, як правило, не можуть. Не слід вимагати від них докладних відповідей, якому народу чи композитору належить твір.

Бажано звернути увагу на важливу роль ударних інструментів у "*Лезгінці*", на таку незвичну для української музики мелодію. Можна запропонувати дітям виконати танцювальні рухи під цей танок: дівчатка передають протяжність фраз плавними рухами рук навіперемінно вправо і вліво, хлопчики підкреслюють акценти наприкінці кожної фрази сплеском або притупом.

Можна також розповісти школярам, як багато років тому російський композитор П. Чайковський, перебуваючи в Україні, із захопленням слухав веснянку "*Вийди, вийди, Іванку*", що її співали дівчата. Пізніше він включив пісню до свого Першого концерту для фортепіано з оркестром. Так, українська народна пісня знайшла друге життя у творі російського композитора, завдяки чому веснянка звучить нині не лише в Україні, а й в усьому світі, тому що немає жодного справжнього піаніста, який би не виконував Першого концерту П. Чайковського.

Виконання веснянки вимагає активного звукоутворення, вміння розподілу дихання. Важливо знайти правильний темп, не сповільнювати рух мелодії й стежити за тим, щоб вона звучала легко і плавно. Доцільно запропонувати кільком учням підкреслити на трикутнику логічні наголоси у кожному такті, що створить відчуття світлого, дзвінкого і весняного звучання.

Слухаючи фінал концерту П. Чайковського, учні повинні визначити, як звучить ця веснянка в інструментальному викладі, як із глибоко ліричної вона перетворюється на стрімку танцювальну тему. Особливу увагу необхідно звернути на зміну елементів музичної мови, що надає нового характеру звучання вже знайомій мелодії (темп, ритм, динаміка, характер звуковедення, поява гострих акцентів, яскраве оркестрування).

Слід підвести школярів до думки, що у кожного народу є своя національна музика. В одному випадку вона близька до української музики, в іншому — має істотні відмінності.

На наступному уроці центральне місце посідає зіставлення трьох пісень — української народної "*Рече та стогне Дніпро широкий*", російської на-

родної "*Вниз по матушке по Волге*" і "*Пісні про Дніпро*" російського композитора М. Фрадкіна.

Спочатку запропонувати прослухати народні пісні й з'ясувати, що їх споріднює. Підсумувати відповіді учнів: в обох піснях йдеться про великі ріки — Дніпро та Волгу. Обидві звучать широко і розспівно, у них відчувається захоплення красою рідного краю, могутньою силою народу.

Перед слуханням "*Пісні про Дніпро*" М. Фрадкіна доцільно розповісти про її "художню біографію". Ця лірико-патріотична пісня-дума створена поетом Є. Долматовським і композитором М. Фрадкіним у 1941 р., коли Україна була окупована фашистами. Є. Долматовському довелося пережити страшні дні оточення, важкий шлях по дорогах знедоленої України до лінії фронту, переправу через Дніпро. Гіркі слова "Ой Дніпро, Дніпро" жили тут, біля берегів старовинної ріки, у плачах жінок, у коротких і суворих перегуках партизанів. Ці слова поет поклав в основу пісні, якій судилося стати однією з найулюбленіших пісень періоду Великої Вітчизняної війни.

Аналізуючи твір, треба наголосити, що його створено в народному дусі. Тут у поєднанні знайшли свій вияв і російська народна пісенність, адже її написали поет і композитор — росіяни, і українська, тому що писалася ця пісня в Україні і про Україну.

Пісню "*Вниз по матушке по Волге*" бажано розучувати за допомогою нотного запису. Проаналізувати з учнями мелодію першої фрази: звуки, що її утворюють, рухаються по сусідніх ступенях, тому й початок пісні звучить наспівно і плавно. Друга фраза починається широким інтонаційним ходом вгору, що надає мелодії енергійного характеру. Відмінність між першою і другою фразами підкреслюється також ладовим забарвленням: пісня починається у мінорі, який переходить у мажор. Таке поєднання ладів є типовим для багатьох народних пісень.

Певні труднощі виникають під час виконання розспівів — кількох звуків, що розспівуються на один склад. Саме розспіви у поєднанні з плавністю мелодичного руху утворюють протяжний наспівний характер, властивий багатьом народним пісням. Розспіви слід співати зв'язно, уникаючи виконання кожного звука прийомом *non legato*, досягаючи чіткого і плавного переходу від звука до звука. Подоланню виконавських труднощів сприятиме прийом розміреного погойдування у такт музиці під час співу. Рух дає змогу краще відчувати опорні звуки мелодії й точніше відтворити її. Вся перша фраза повинна звучати на одному подиху. Починати спів слід легко і тихо, з динамічним наростанням сили голосу до вершини фрази. Доцільно спочатку проспівати обидві фрази із закритим ротом або на голосні [y], [o], [a], що сприятиме збереженню високої співацької позиції.

Продовжуючи розучування пісні "*Вниз по матушке по Волге*" на наступному уроці, звернути увагу на те, що українським і російським народним ліричним пісням притаманні наспівність, задушевність, широке розгортання мелодії, розспівування складів, підголоскове багатоголосся, відносно вільний рух голосів. Можна запропонувати школярам виконати підго-

лосок до деяких мелодій, наприклад, до другої фрази, або самим визначити, де повинен вступити хор.

Українську народну пісню "*Журавель*" доцільно розучувати з використанням нотного запису. Виконання цього твору вимагає активного звуковедення, вміння розподілу дихання. Під час співу виникають орфоепічні труднощі через неспівпадання акцентів у деяких словах і мелодії. Тому сильну частку, на яку припадає ненаголошений склад, слід співати якомога легше, вирівнюючи такі розбіжності.

Фінал *Другої симфонії* П. Чайковського за оригінальністю образів, майстерністю розвитку і цілісністю форми справедливо вважається кращою частиною циклу. Основою центрального образу фіналу є мелодія української народної пісні "*Журавель*". Тема пісні представлена в експозиції у вигляді великого варіаційного циклу, що складається зі вступу, викладу теми і чотирнадцяти варіацій. Музичний образ, що пов'язаний з народною танцювальною піснею, спочатку іскриться нестримними веселощами і завзяттям, потім набуває таємничості, а в розробці — фантастичності. Простежити з учнями, як розвивається цей музичний образ.

Варіаціям на тему пісні "*Журавель*" в експозиції протиставлена світла побічна партія, що вносить у музику фіналу ліричне начало. Зіставлення масового народного танцю з ліричною темою надає фіналу багатого емоційно-образного змісту. Фінал завершується утвердженням величного і світлого образу, святковим настроєм.

Доцільно сказати учням, що фінал *Другої симфонії* — один із прикладів великого симфонізму П. Чайковського. Музика фіналу має небагато рівних собі за яскравим вираженням народного гумору та оптимізму симфонічних творів народного характеру і стилю.

Повертаючись до виконання пісні "*Вниз по матушке по Волге*", слід пояснити учням, що у російських протяжних піснях початок пісні часто виконує соліст (або група співаків), потім мелодію підхоплює увесь хор. Такий варіант виконання можливий і для пісні "*Вниз по матушке по Волге*": широкий мелодичний хід і поява мажорного ладу на початку другої фрази зумовлюють вступ хору. Проте можна запропонувати й інший варіант: перший куплет заспіває соліст, підхоплює група співаків, другий куплет заспіває група співаків, підхоплює увесь хор. Підголосок виконує один співак. Необхідно нагадати учням, що в Росії, як і в Україні, здавна люблять імпровізувати підголоски до мелодії народних пісень.

Беларуська народна музика репрезентована піснею "*Перепілонька*" та варіаціями на її тему. Учні повинні визначити, як змінилося звучання пісні (прискорення темпу перетворило пісенну мелодію на танцювальну), помітити її варіаційний розвиток. Треба звернути увагу школярів на дещо незвичний тембр беларуського народного інструменту — цимбал. Можна порівняти народні струнні щипкові інструменти: українську бандуру, російські гуслі, беларуські цимбали. Хоча вони різні, але мають чимало спільного. Далі необхідно проаналізувати, як змінилося звучання "*Перепілоньки*" в "*Беларуському танці*" українського композитора К. М'яскова.

Розучуючи російську народну пісню "*Со вьюном я хожу*", звернути увагу школярів на особливості її побудови: мелодія складається з двох фраз, кожна з яких повторюється двічі. Подібні повтори інтонаційних структур часто зустрічаються у піснях та інструментальних награваннях російського, українського та беларуського народів. Прикладом можуть бути "*Дівка в сінях стояла*", "*Ой лопнув обруч*", "*Бульба*" тощо. Для наочності бажано записати на дошці й порівняти ритмічні рисунки пісні "*Со вьюном я хожу*" і мелодії С. Рахманінова.

Потім слід запропонувати четвертокласникам порівняти українську хороводну пісню "*А ми кривого танцю йдем*" з російською хороводною "*Со вьюном я хожу*".

Перед слуханням уривка з першої частини *Третього фортепіанного концерту* С. Рахманінова доцільно програти мелодію головної теми і запропонувати учням самостійно визначити, народна ця мелодія чи написана композитором. Звернути увагу школярів на плавність мелодії, характерну для російської ліричної народної пісні, адже вся вона побудована на поєднанні суміжних звуків, що й зумовило її наспівність.

Головну мелодію концерту радимо спочатку розучувати, називаючи ноти, а потім виконувати вокалізом, послідовно змінюючи голосні *у-о-а* по фразах. Можна запропонувати дітям уявити, як легенький вітерець то підіймає, то плавно опускає на землю невагому пир'інку і так само легко, плавно виконати мелодію. Спів бажано поєднати з рухами рук, що відповідають звуковисотному спрямуванню мелодії. При цьому треба звернути увагу на чисте інтування альтерованих ступенів гармонічного мінору, на точне виконання ритмічного рисунка, проспівування витриманих звуків. Спів дітей доцільно підтримати гармонічним супроводом на фортепіано.

Наступна грань теми — порівняння танцювальної музики українського, російського і беларуського народів, визначення її національної своєрідності.

При слуханні троїстої музики школярі мають визначити склад ансамблю, охарактеризувати звучання кожного інструмента окремо і всього ансамблю в цілому.

Прикладом російської танцювальної музики стане народна пісня "*Светит месяц*" у виконанні оркестру народних інструментів. Нехай учні пригадають відомі їм інструменти такого оркестру і візьмуть участь у виконанні твору за допомогою рухів. Наприклад, у першій варіації підкреслять пульс, імітуючи гру на балалайці; у другій — спробують передати протяжність фрази, імітуючи гру на баяні. Деякі зі школярів ударами у бубон можуть наголосити на сильних частках та акцентах, ложками — на ритмічному рисунку. Бажано, щоб план виконання учні склали самостійно. Важливо також, щоб школярі відчували зміну характеру музики від куплета до куплета і самостійно визначили будову твору.

Після слухання беларуського народного танцю "*Бульба*" і визначення його характеру необхідно підвести учнів до висновку, що при всій своєрідності танцювальної музики українського, російського і беларуського народів пісенність і розспівність є найхарактернішою ознакою кожної з них.

Ще одна грань теми чверті — ознайомлення з музикою азербайджанського, грузинського і вірменського народів. Слід звернути увагу дітей на те, як у характері музики відобразився характер народу, особливості його мови.

З'ясувати особливості азербайджанської музики допоможе робота над піснею Г. Гусейнлі "*Курчатка*". Діти, як правило, легко впізнають цю популярну пісню з перших же тактів, із великим задоволенням співають її. Розучування твору за нотним записом допоможе акцентувати увагу на тих рисах азербайджанської народної музики, що відрізняють її від української: мелодія рухається плавно, поступенево, але водночас примхливо і вигадливо, неначе змійка.

Доцільно запитати учнів: "Якого характеру надають розспіви азербайджанській пісні? Чим вони відрізняються від розспівів в українських мелодіях? Підвести їх до висновку, що якщо в українських піснях розспіви поглиблюють відчуття пісенності, то в азербайджанській музиці вони підкреслюють танцювальну основу, прикрашають мелодію вигадливим орнаментом.

Власне розуміння особливостей азербайджанської музики учні повинні втілювати у виконання пісні. Зокрема, перші слова "цип, цип..." слід співати коротко, легко і точно, за відповідними диригентськими жестами вчителя. У наспівних фразах розспіви слід виконувати легко, прикрашаючи мелодію. Зосередити увагу дітей на незвичному звучанні інтонації, яку утворюють шоста понижена і сьома підвищена ступені. Ця інтонація збільшеної секунди надає музиці особливого національного колориту. Співати слід у такому темпі, щоб встигати чітко й виразно промовляти слова.

Школярі із задоволенням виконують пісню під фонограму, коли вони, уважно слухаючи партію соліста, приєднуються до звучання дитячого хору.

Після слухання й участі у виконанні грузинського народного танцю "*Лезгінка*" необхідно підкреслити характерні особливості грузинського танцю: "гострий" ритм, яскраві акценти, велика роль ударних інструментів.

Слухаючи "*Гопак*" з балету "*Гаяне*" А. Хачатуряна, учні, без сумніву, впізнають знайомі інтонації українського народного танцю. Запитати їх: "Що незвичне вони відчули у звучанні твору? Музику якого народу нагадує звучання оркестру? Підвести школярів до висновку: як би незвично не звучала музика, якому б народу вона не належала, ми завжди зможемо відчуття її танцювального характеру.

Назву "*Колискової*" з балету "*Гаяне*" А. Хачатуряна попередньо повідомляти учням не слід. Нехай вони самостійно визначать, до якого типу можна віднести цю музику (пісня), її характер і жанр (колискова). Звернути увагу дітей на особливості музики (характерні інтонації, гнучкість мелодії, вигадливі розспіви), на звучання окремих інструментів симфонічного оркестру (гобоя, двох кларнетів, фагота з валторною і флейтою, струнних). При повторному слуханні доцільно запропонувати учням пластичними рухами передати характер музики. Запитати учнів, якому народу вона може належати.

Бажано використати на уроці репродукції двох контрастних картин, наприклад, М. Сар'яна і С. Григор'єва. Відповіді на запитання — На який

картині зображена батьківщина А. Хачатуряна? Чому ви так гадаєте? — сприятимуть глибокому проникненню у музичні образи вірменського народу.

Українську колискову народну пісню *"Ой ходить сон коло вікон"* можна порівняти з вірменською народною мелодією. За аналогією з попереднім уроком слід наголосити — як би незвично не звучала музика, якому б народу вона не належала, ми завжди зможемо відчувати колисковий характер мелодії.

Наступна грань теми — музика латиського і литовського народів. Яскравим прикладом стане латиська народна пісня *"Вій, вітерець"*. Учні без труднощів зможуть визначити, що пісенність — така ж характерна риса музичного мистецтва прибалтійських народів, як і українського. Однак вони відчують і деякі відмінності — особливий характер багатоголосся, відсутність розвинених підголосків, більш стримане звучання.

Уявлення про музику народів Прибалтики розширить слухання фрагмента другої частини кантати *"Не смійте чіпати голубий глобус"* литовського композитора Е. Бальсіса. В основу твору покладено реальні події: у перші дні війни в 1941 р. фашисти знищили піонерський табір на березі Балтійського моря.

Головна ідея кантати — несумісність дитинства і жорстокості війни. Ця несумісність відчутно передана у музиці. Образи дітей і вчителя втілені у вокальних епізодах, основаних на литовських народних пісенних інтонаціях. Образ війни виражений засобами симфонічного оркестру: різкі звучання, звуки ударних інструментів передають відчуття жорстокості і жахів війни.

Учні почують три номери з кантати: "Пролог", "Осінь", "Монолог плаща". Музика "Пролога" побудована на контрасті образів війни (оркестровий вступ) і образів дитинства (дитячий і юнацький хори, соліст Малюк).

Радістю і світлом сповнена "Осінь" — щасливий час збирання врожаю, час першого шкільного дзвінка. Йде урок музики. Учителю, а за ним діти сольмізують — спочатку звучить один голос, потім два, три тощо. "Монолог плаща" — скорботна пісня, реквієм загиблим дітям. Те, що трапилось, не повинно повторитися — ось що хотіли сказати слухачам автори цього твору. І хоча кантата виконується литовською мовою, її музика зрозуміла людям різних країн і націй.

Слухання узбецького танцю *"Мавриги"* дасть яскраве уявлення про музику народів Середньої Азії. Аналізуючи твір, необхідно звернути увагу учнів на його найхарактернішу ознаку — танцювальність, на виразну роль ударних інструментів, які супроводжують мелодію танцю. Слід підвести учнів до висновку, що в основі танцювальних рухів лежить своєрідний ритмічний рисунок. Щоб учні яскравіше відчували східний колорит музики, доцільно залучити їх до виконання ритмічного супроводу танцю (барабан, бубон, трикутник). Розучування ритмічних партій за графічним записом треба проводити під звучання мелодії "Мавриги", виділяючи сильну частку на бубні. Варто запропонувати дівчаткам "виконувати" музику легкими рухами рук, імітуючи посадку бавовни, витягування ниток, вишивання тощо.

Після слухання *"Туркменського танцю"* українського композитора К. М'яскова запитати учнів, якому народу може належати цей танець, за якими характерними ознаками вони це визначили.

На прикладі твору М. Глінки *"Не щебечи, соловейку"* доцільно з'ясувати, чи може російський композитор створити музику, що була б близькою за змістом і засобами вираження до українських народних мелодій.

Після виконання української коломийки розповісти про особливості російської народної частівки — короткої й здебільшого швидкої пісеньки з багатьма куплетами — підкреслити її жанрову подібність до українських коломийок.

Слухаючи Концерт для оркестру *"Пустотливі частівки"* Р. Щедріна, необхідно вказати на велику виразну роль тембрів різних груп оркестру (ударні й мідні духові), окремих інструментів. Особливо виділяється труба, що виконує головну мелодію на фоні пустотливого "ухання" духових у низькому регістрі. Діти мають простежити, як із лаконічної інтонації частівки "вирастає" великий оркестровий твір.

На останніх уроках чверті чільне місце посідають українські народні веснянки. Доцільно нагадати учням про побутування в Україні цього фольклорно-пісенного циклу, тісно пов'язаного з календарем сільськогосподарських робіт і родинним побутом селян.

Весна — чи не найулюбленіша пора року. Вже сама згадка про неї пробуджує радість, тривогу, нові надії. Її прихід відчують і по-своєму переживають дорослі і діти, тварини, і рослини — усе, що є живого на Землі. Не випадково наші пращури у давнину пов'язували з весною і новоліттування. Саме у березні вони відзначали Новий рік.

З давніх-давен не було села в Україні, в якому б не зустрічали прихід весни. Як тільки танув сніг і сріблястими струмками збігали води, а левади підсихали під променями весняного сонця, дітлахи зверталися до своїх неньок:

Благослови, мати,
Весну закликати!
Весну закликати,
Зиму проваджати!
Зимочка в возочку,
Літечко в човночку!

Весну, за уявленнями наших предків, на крилах приносили пташки. Тому обрядове печиво випікалося у формі пташок; діти, співаючи, носили їх по селу, провіщаючи і закликаючи весну:

Пташок викликаю
З теплого краю:
— Летить, соловейку,
На нашу землю,
Спішіть, ластівоньки,
Пасти корівоньки!

Свято зустрічі весни приурочувалося до початку льодоходу — "коли шука хвостом розбіє лід". Оскільки бажання дочекатися цього дня було великим, то у веснянках висловлювалися вихвалання йти "полонку рубати, гагілку добувати". У кожному селі до зустрічі весни готувалися з особливою ретельністю. Хлопці виготовляли зиму-опудало із соломи, зодягали його у старе лахміття і вкопували посеред левади. Сюди ж сходилися й дівчата у вишитих блузах і з віночками на голові. Хлопці спалювали солом'яну ляльку, а попіл розсіювали довкола. Це означало, що весна остаточно переборолала зиму.

Пісні весняного циклу виконувалися і в період весняних польових робіт, аж до початку літа, супроводжуючись радісними масовими іграми, хороводами, танками. На розлогій луці дівчата водили хороводи, співали пісень. Показували кумедні сценки "*Кривого танцю*", "*А ми просо сіяли*", "*Мак*", "*Занадився журавель*" тощо.

Веснянки починалися і закінчувалися масовим хороводом. Взятись за руки, дівчата робили два великих кола. Посередині, завітчана зеленню і першими весняними квітами, стояла Весняночка (у деяких районах її називали Подоляночкою). Присутні зверталися до неї:

Ой, весно, весно, днем красна,
Що ти нам, весно, принесла?

Подоляночка відповідала:

Принесла я вам літечко,
Щоб родилось житечко,
Ще й червоні квіточки,
Щоб квітчались дівочки...

У масві дівочих вишиванок палахкотіли іскристі танки, до самої півночі дзвеніли веснянки та гаївки.

З часом веснянки втратили ознаки обрядовості й увійшли до народної творчості як лірично-побутові пісні. Деякі з них стали набутком дитячого фольклору, перетворившись на такі ігри й забави, як "*Подоляночка*", "*Журавель*", "*Зайчик*", "*Просо*", "*Огірочки*".

Звичай водити хороводи, співати веснянки, забавлятися іграми, приуроченими весні, зберігся подекуди до наших днів як жива традиція.

У кожній місцевості веснянки творилися і виконувалися по-своєму, а подекуди мали й свої назви (гаївки, маївки, ягілки, гагілки тощо).

Необхідно виконати на уроках веснянки "*Женчикок-бренчикок*", "*Ой вербо, вербо*", "*Вийди, вийди, Іванку*", "*Вербовая дощечка*" тощо. Аналіз текстів пісень допоможе визначити, який зміст вкладали люди у ці твори.

Виконуючи "*Кривий танець*", доцільно нагадати учням, як виконувався цей хороводний танець у старовину. Він був традиційним у масових гуляннях на лоні природи. Його виконують ключем: почавши співати, дівчата і хлопці стають у ряд, беруться за руки. Перша дівчина веде танок помірною ходою, роблячи круті петлі, щоб учасники далеко не розходилися. Танок краще вдається, коли він має вигляд не розтягнутого, а зібраного ланцюжка, в якому переважає зустрічний рух паралельних рядів і всі учасники добре бачать і чують один одного.

Необхідно нагадати, що пісні весняного календарного циклу, поряд з іншими землеробськими піснями, належать до найдавніших здобутків культури давніх східних слов'ян, яку успадкувала культура Київської Русі. Пізніше ці календарно-обрядові пісні, що склалися і збагачувалися впродовж століть, стали основою для музичного мистецтва трьох народів — українського, російського, беларуського. Тому так багато спільних рис знаходимо у народному і професійному мистецтві цих народів.

На узагальнюючому уроці треба підвести підсумки вивчення теми чверті. Протягом усіх уроків учні слухали і виконували музику різних народів, порівнювали її з українською, відзначали спільні та відмінні риси. Найголовніший висновок, який необхідно зробити, такий: чим би не відрізнялася музика будь-якого народу від української музики, вона нам завжди зрозуміла так само, як і українська музика зрозуміла іншим народам. Музика зближує і збагачує народи, тому що мова музики інтернаціональна.

Творення й побутування української народної пісенної творчості має спільну основу і, в головних рисах, єдиний характер з фольклором інших слов'янських народів, насамперед російським і беларуським, що цілком закономірно з огляду на їх генетичну спорідненість, мовну й культурно-історичну близькість.

Слід підкреслити роль композиторів у встановленні зв'язків між музикою різних народів, наприклад: П. Чайковський і українська народна веснянка, Л. Бетховен і українська народна пісня, М. Глінка і романс у душі українських народних мелодій тощо.

Новим музичним матеріалом стануть танці різних народів із сюїти українського композитора К. М'яскова "*Дружба народів*". Запропонувати учням визначити, якому народу належать виконані танці, за якими ознаками вони дійшли такої думки.

IV ЧВЕРТЬ

◆ Між музикою мого народу і музикою інших народів немає неперехідних меж (продовження)

Перший урок розкриває учням нову грань взаємозв'язку між музичним мистецтвом різних народів. На основі ознайомлення з музикою різних народів світу, розширення уявлень про особливості їх музичного мистецтва школярі мають зрозуміти інтернаціональну сутність музичної мови.

Введення у тему чверті здійснюється на прикладі двох контрастних творів: "*Колискової*" з опери "*Поргі і Бесс*" Д. Гершвіна і жартівливої болгарської народної пісні "*Посадив полин я*". Після прослуховування цих творів учням доцільно запропонувати самостійно визначити їх образний зміст (назву творів попередньо не повідомляти). Зіставлення цих контрастних творів допоможе учням визначити характер пісень: перша — ніжна, плавна, сумовита; друга — грайлива, жартівлива. Запитати учнів, що допомогло їм визначити зміст пісень без знання англійської та болгарської мов? Підвести їх до висновку, що хоча слова пісень не зрозумілі, зрозумілою є

музична мова творів, за допомогою якої виражені певні почуття й образи. Кожен народ має свою не лише розмовну, а й музичну мову. Музична мова, на відміну від розмовної, зрозуміла нам без перекладу.

Слід також звернути увагу школярів на незвичні інтонації негритянської коліскової пісні, які істотно відрізняються від інтонацій українських коліскових пісень або пісень інших народів, на гострі ритмічні зрушення (синкопи), що підкреслюють плавність мелодії.

Ознайомлюючись з болгарською жартівливою піснею, необхідно наголосити на тій її особливості, котра надає твору жартівливого характеру — розширення від куплету до куплету останньої фрази і використання прийому скоромовки.

Розучуючи романс Е. Гріга *"Захід сонця"*, запропонувати учням визначити його образний зміст спочатку за звучанням на інструменті. Можна запитати школярів: "Який характер музики? Як він виражається? Про яку пору дня розповідає музикант — про ранок чи вечір? Які засоби виразності допомагають це відчуття?" Детально з'ясувавши зміст музичного образу, можна повідомити повну назву твору і повторно прослухати його вже зі словами у запису. Звернути увагу на те, як зіставлення мажору (в першій частині) з мінором (друга частина) дає змогу сприйняти цей твір як двочастинний. Підвести дітей до думки, що музичний образ не потребує перекладу, він може бути зрозумілим слухачам інших національностей.

Необхідно досягати виразного, емоційного і наспівного виконання романсу, зосереджуючи увагу на широті дихання, округленому і протяжному звучанні голосних. Ритмічній точності виконання мелодії сприятиме внутрішнє відчуття тридольної пульсації, що відчутна у фортепіанному супроводі.

На наступному уроці доцільно продовжити порівняння музичної мови композиторів різних країн і народів: М. Лисенка (української), Е. Гріга (норвезької), П. Чайковського (російської). Для цього бажано запропонувати учням самостійно визначити образний зміст *"Баркароли"* М. Лисенка. Увагу школярів треба спрямувати передусім на виразність музики (краса мелодії, її коливальний рух, монотонність ритмічного супроводу, що асоціюється з погойдуванням човна на хвилях, мінорний лад тощо). Слід стежити за тим, щоб четвертокласники, висловлюючи враження від музики, не захоплювалися фантазуванням з приводу почутого. Учителю має підкреслити, що навіть зображаючи картини природи, композитор насамперед виражає ставлення до неї людини, її лірично-меланхолійний настрій, а також пояснити, що італійське слово *баркарола* означає: пісня на воді. Звідси й характерний образний зміст *"Баркароли"* М. Лисенка.

П'єси *"Ранок"* Е. Гріга і *"Осінь пісня"* П. Чайковського за своєю мелодійністю і поетичністю близькі до музики М. Лисенка. Можливо, учні самі знайдуть їх спільні риси. У ході аналізу важливо підвести школярів до висновку, що близькість музичної мови композиторів різних народів не випадкова: їх споріднює любов до свого народу і його пісень, до рідної природи. Можна не знати ні норвезької, ні української, ні російської мов, але відчувати й розуміти музику і норвезьку, і українську, і російську,

тому що між музичною мовою будь-яких народів є чимало спільних рис, бо мова музики є мовою інтернаціональною.

Продовжуючи розучування пісні *"Захід сонця"*, прагнути інтонаційної виразності виконання, легкості й наспівності звучання. Цьому сприятиме застосування знайомого прийому — передавати рухом руки протяжність і характер фрази. Можна також зосередити увагу дітей на останніх словах тексту ("Скоро сонце пропаде за алою полозою") і на інструментальному завершенні цієї поетичної картини. Досвід показує, що краса музики настільки полонить школярів, що виконавські труднощі вони з успіхом долають.

Порівнюючи пісню Я. Степового *"Зоре моя вечірня"* з піснею Е. Гріга *"Захід сонця"* запитати учнів: "У чому спільність цих творів у зображенні вечірньої картини природи? Чим відрізняються ці пісні?" Дати змістовні відповіді на ці питання допоможе учням інтонаційний аналіз музики, порівняння мелодій і поетичних текстів.

Розучуючи чеську народну пісню-танець *"Полька"*, необхідно звернути увагу учнів на її ритмічні особливості (синкопи), які надають мелодії запального танцювального характеру. Щоб школярі самостійно з'ясували виразне значення синкопи, треба застосувати прийом руйнування початкового образу: заспівати мелодію, замінивши синкопу ритмічною групою з двох восьмих і чвертної. Діти відразу помітять, що зміна ритму веде до зміни характеру музики у цілому. Водночас, коли одна частина учнів виконує твір, інша має відтворювати його ритмічний рисунок.

Яскравим прикладом любові композиторів до пісенної спадщини інших народів, є *"Українська"* Л. Бетховена. Слухаючи цей твір, учні помітять, що українську мелодію німецький композитор виклав по-своєму, і вона набула невластивого їй характеру. Це цілком природно, адже скориставшись українською мелодією, Бетховен не перестав бути німецьким композитором. Він любив і вивчав українські та російські народні пісні й використовував їх як головні теми у своїх творах. Звернення великого німецького композитора до українського музичного мистецтва підтверджує думку про те, що між музикою українського народу і музикою народів світу немає неперехідних меж.

Наступна грань теми — ознайомлення з польською музикою. Доцільно нагадати учням *Прелюдії № 7 і № 20*, які їм доводилося слухати ще в третьому класі.

Розучуючи польську народну пісню *"Жайворонок"*, слід прагнути легкого наспівного звучання, передачі витонченого танцювального характеру твору.

"Мазурка" Ф. Шопена стане ще одним прикладом слов'янської музики. Підкреслити, що композитор любив пісні й танці свого народу і часто звертався до них у своїй творчості. Танець мазурка вперше з'явився у Польщі, але з часом став відомим у усьому світі.

Виконання української народної пісні *"Женчикок-бренчикок"*, порівняння її з *"Мазуркою"* Ф. Шопена дасть змогу учням виявити спільні риси у цих творах і дійти висновку про взаємовплив і взаємопроникнення музики різних народів.

Слухання першої частини *Симфонії № 40 (соль мінор)* В. Моцарта доцільно підготувати розучуванням головної теми симфонії. Слід досягати легкого і м'якого співу затактових початків фраз і їх закінчень на слабких частках. Виразне виконання мелодії сприятиме глибшому емоційному проникненню в естетичний зміст твору.

Після слухання симфонії треба звернути увагу на лірично-схвильований характер музики, на яскраві динамічні контрасти у ній. У головній темі експозиції слід підкреслити виразне значення ритмоінтонації, з якої "вирастає" схвильовано-трепетна мелодія першої частини. Можна простежити також, як розвивається ця інтонація.

Варто зосередити увагу учнів на чергуванні звучання окремих груп інструментів і всього оркестру, на красі їх звучання. Можна запропонувати школярам уявити себе диригентами. Прийом "вільного диригування" продемонструє вміння дітей передати за допомогою рухів яскраві контрасти звучання — від трепетно-ніжного, схвильованого до енергійно-мужнього.

Аналіз твору можна закінчити з'ясуванням таких питань: "Чому музика австрійського композитора В. Моцарта хвилює нас, викликає яскраві враження, глибокі почуття? Як змогли б ми сприйняти цю симфонію, якби між музикою різних народів були якісь неперехідні межі? Чому мова музики може бути зрозумілою всім, хто її любить і займається нею?"

Можна також поставити учням питання, якими починалися музичні заняття у першому класі: "З чого складається музика?". Підсумовуючи відповіді дітей, запитати: "Що ж ми дізналися про композиторів, виконавців, слухачів?" Якими виконавцями і слухачами стали самі?". Ці питання треба з'ясувати на конкретному матеріалі уроку: пригадати твори В. Моцарта, характерні риси його творчості, на прикладі Симфонії соль мінор проаналізувати набуті навички слухання музики, на прикладі української народної пісні "*Корольок*" показати досягнуті успіхи у хоровому співі.

Роздуми школярів над поставленими питаннями, включеними у контекст цих і наступних уроків, стануть своєрідним підсумком усього періоду навчання у початкових класах.

Останні уроки чверті мають узагальнити теми 4-го класу і водночас підсумувати музичні заняття у початковій школі. Слід їх спланувати з урахуванням підготовки до заключного уроку-концерту.

Радимо залучити учнів до активного обговорення програми концерту, включити до неї твори, які їм найбільше сподобалися і запам'яталися і які вони хотіли б почути та виконати на заключному уроці.

Учитель повинен прагнути, щоб учні у своїх відповідях виявили вміння оперувати ключовими й частковими знаннями: про жанри і форми, засоби музичної виразності, особливості народної музики, зв'язок музики з життям, про композиторів і виконавців тощо; показали б знання нотної грамоти, уміння виразно й осмислено виконувати музику. У побудові уроку доцільно дотримуватися послідовності засвоєння матеріалу попередніх уроків при домінуючій ролі тем 4-го класу. Головне, щоб у роздумах дітей з

приводу музики, у виконанні творів відчувалися досвід сприймання музики, зацікавлене ставлення до музичних творів, музичної діяльності.

Пропонуємо розробку сценарію заключного уроку-концерту, який може стати стимулом для творчих пошуків і підготовки вчителем власного сценарію відповідно до можливостей та інтересів класу, своїх професійних можливостей.

Учні заходять до класу під "*Запорізький марш*" Є. Адамцевича. Запитати: "Яка музика звучала? Хто міг би бути автором твору? Мелодія якої народної пісні тут використана? Який оркестр виконував марш?"

Далі виконуються українська народна жнивська пісня "*У понеділок раненько*", українська народна колядка "*За селом веселим*", українська народна веснянка "*Вийди, вийди, Іванку*". Бесіду слід продовжити запитаннями: "Що об'єднує ці пісні? Якому народу вони належать? Як пов'язані ці пісні з життям народу? Чому ці пісні називаються народними? Як побутували у народі календарні пісні? Хто потрібен для того, щоб музика з'явилася на світ, щоб музика жила? Хто є творцем народних пісень? Як могла народна пісенна творчість досягти неперевершеної краси і досконалості?"

Потім у запису виконується фрагмент фіналу *Першого концерту для фортепіано з оркестром* П. Чайковського. Запитання для обговорення цього твору: "У який жанр привела нас народна пісня? Який тип розвитку використав композитор? Яких якостей набула мелодія в інструментальному концерті? Як розвивається музика? Чому російський композитор звернувся до мелодії української пісні? У яких творах П. Чайковський також звертався до українських народних мелодій? Які це пісні?"

Учитель грає мелодію пісні, незнайомої учням. — "Якому народу може належати ця пісня? Чому ви так гадаєте? Які пісні, близькі цій пісні за характером, ви вивчали у класі?"

Виконується пісня Я. Степового "*Зоре моя вечірняя*". Варіант запитань: "Чому ви так м'яко і лірично виконали твір? Чим він нагадує народні пісні? Як виникають композиторські пісні в народному дусі? У яких відомих творах також відбита картина вечірньої пори?"

Виконується пісня Е. Гріга "*Захід сонця*". Бесіда за запитаннями: "Яке почуття виражене у творі? У чому виявляється його спільність з попереднім у відображенні вечірньої картини природи? Що спільного і відмінного в інтонуванні обох пісень? Чи може музика відтворити інші картини природи?"

Слухається фрагмент першої частини *Симфонії соль мінор* В. Моцарта. Продовжити бесіду запитаннями. "Що ми знаємо про автора симфонії? Які його твори слухали? За якими ознаками ми можемо впізнати музику В. Моцарта? Чому австрійський композитор своєю музикою хвилює нас, викликає глибокі почуття. Чи змогли б ми сприйняти цей твір, якби між музикою різних народів були якісь неперехідні межі?"

Мелодія пісні Г. Гусейнлі перенесе учнів у далекий Азербайджан. Після виконання твору необхідно з'ясувати характерні особливості музики азербайджан-

ського народу, чим близька нам ця пісня, чому ми можемо відчувати і розуміти музику різних народів?

Наступним твором, що прозвучить на уроці, стане узбецька народна пісня-танець *"Мавриги"*. Запитання до цього твору: *"Якому народу належить ця музика? Які образи вона викликає? Що у цій музиці головне — мелодія чи ритм?"*. Запропонувати учням виконати ритмічний супровід до танцю, характерні танцювальні рухи.

Звучить тріоїста музика. Доцільно запитати: *"Чим відрізняється ця музика від музики туркменського народу? Чи буде вона близькою слухачам іншої національності? Пояснить свою думку. Що ми знаємо про тріоїстих музик? Які інструменти входять до цього ансамблю? Які народні інструменти ми знаємо?"*.

Учитель виконує незнайому учням мазурку Ф. Шопена. Продовжити бесіду запитаннями: *"Якому композитору може належати ця музика? Якому народу належить танець мазурка? Які його характерні особливості? Яка українська народна пісня, вивчена у класі, близька за характером польській народній мазурці?"* Запропонувати учням виконати пісню *"Женчичок-бренчичок"*; пригадати, до якого циклу календарних землеробських пісень її можна віднести і чому.

Контрастом до веснянки стане пісня *"Ой на горі та й жінці жнуть"*. Четвертокласники повинні відповісти, які сторінки народної історії відбиті у творі, до якого жанру він належить, які характерні особливості українських історичних пісень, до якого жанру можна віднести українську народну пісню *"Засвітали козаченьки"*?

Новою на уроці стане дума *"Корсунська перемога"*. — *"До якого жанру належить цей твір? Що таке дума? Що характерно для композиції дум? Чим вони відрізняються від історичних пісень? Як виконуються думи?"*

Звучить увертюра до опери *"Тарас Бульба"* М. Лисенка. Бесіда з учнями за питаннями: *"Що ми знаємо про композитора опери, про саму оперу? Які фрагменти з опери слухали? Який характер увертюри?"*

Музика яких народів споріднена з музикою українського народу? Які твори беларуського чи російського народів запам'яталися? Якщо дозволяє час, бажано виконати один із названих творів.

Підсумовуючи урок, треба нагадати учням, з чого вони починали музичні заняття у першому класі, як тема за темою розкривалася перед ними музика. Показати, яких результатів вони досягли у слуханні, співі, в умінні роздумувати про музику, в оволодінні музичними знаннями. Домашнім завданням на літні канікули буде слухання музики. Про найяскравіші свої враження треба розповісти на першому уроці музики у наступному навчальному році.

На закінчення уроку учні разом з батьками і гостями співають українську народну пісню *"Чом, чом, чом, земле моя"*. Вихід з класу здійснюється під звучання тріоїстої музики.

■ МЕТОДОЛОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

Провідним завданням музичної педагогіки є художньо-творчий розвиток дітей. Учитель має розвинути чутливість учнів до музики, ввести їх у світ краси й добра, відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань. Великого значення у цьому процесі набуває вміння цілеспрямована навчально-виховна робота у загальноосвітніх школах. На її якості позначаються насамперед проблеми, пов'язані з пошуком ефективних шляхів, визначенням кінцевої мети, завдань і методів музичного виховання дітей, вибором конкретної навчальної програми тощо.

Доводиться констатувати, що усталені шляхи музичного виховання школярів не завжди ефективні, що проблеми, які при цьому виникають, лежать не стільки у площині практики, скільки у площині їх теоретичного осмислення. Усе більше виявляється методологічна невизначеність головних понять музичної педагогіки, а звідси й різне тлумачення музично-педагогічних явищ, різне бачення проблем. Саме тому пошук ефективних шляхів музичного виховання пов'язується насамперед із теоретичними дослідженнями у сфері педагогіки, психології, музикознавства, а також тих наук, які живлять їх своїми ідеями. Вивчення методологічних проблем теорії й практики музичного навчання і виховання сприятиме систематизації накопиченого знання, служитиме основою подальшого педагогічного пошуку.

Методологія будь-якої науки включає різні рівні наукових знань. Загальна методологія характеризується системою знань узагальнюючого, універсального рівня. Йдеться, насамперед, про закони і категорії діалектики. Часткова (спеціальна) методологія є сукупністю як загальнофілософських, так і локальних методологічних знань і методів дослідження, на які опирається конкретна наука. Виходячи з цього, методологія музичної педагогіки, як часткова, є системою знань про основи теорії музичного навчання і виховання, принципи і способи дослідження музично-педагогічних явищ.

На основі аналізу філософської та спеціальної літератури окреслимо сучасну методологічну базу музичної педагогіки.

На філософському рівні осмислення суті музичного навчання і виховання особливо важливе значення мають положення щодо необхідності досягнення естетичної насолоди від сприймання творів мистецтва (Арістотель); погляди Гегеля на такі специфічні закономірності музики, як часова її природа, "непредметний" характер змісту, діалектичний зв'язок засобів художньої виразності. Цінною є думка Г. Плеханова про те, що мистецтво виражає ідеї й морально-естетичні норми ставлення людини до дійсності не прямим, а опосередкованим шляхом, тому так званий "ідейний зміст" художнього твору полягає не в тих довільних і нерідко вульгарних ідеологічних тлумаченнях, а в його здатності активізувати емоційно-оцінні, художньо-пізнавальні та інші реакції особистості.

Сучасні філософи вказують на зростання ролі мистецтва у формуванні особистості, посилення його впливу на масову свідомість — розвиток засо-

бів масової комунікації й інформації значно розширив межі проникнення мистецтва у життя людей. Важливою є думка про те, що *функції найдосконалішого мистецького твору реалізуються лише за наявності відповідної культури художнього сприймання* (І. Зязюн, М. Каган, В. Кудін, Л. Левчук та інші).

Підкреслюється парадоксальність складного зв'язку мистецтва і виховання, оскільки вся історія культури показує, що *мистецтво справді виховує лише тоді, коли воно не оголено-дидактичне, не моралізує, не проповідує, а в живих художніх образах відтворює багаті й несподівані колізії життя і часу* (К. Горанов).

Мета художника — не повідомляти якісь істини слухачеві, глядачеві, читачеві, й не намагатися повчати його, а встановлювати з ним уявне спілкування і тим самим залучати до своїх цінностей. Тим самим мистецтво, у тому числі музика, виступає способом цілісного виховання духовного світу особистості, а не лише художнього чи естетичного виховання, як це часто стверджується [18, с. 306].

Методологічно важливим для музичної педагогіки є ставлення до художнього образу як багатопрошаркового явища, яке у різний час може бути сприйняте по-різному навіть одним і тим самим слухачем. Таке розуміння багатозначності образного змісту — вихідна передумова здійснення виховного впливу на дітей засобами музики.

Слід враховувати зміни у наукових поглядах на проблему художнього сприймання. Уявлення про пасивність сприймання змінилося тезою про його активну природу, виявлення особистісного смислу твору як необхідної умови повноцінного сприймання. Вчені обґрунтували положення про неоднозначність змісту музичного твору, принципову множинність його виконавських, музикознавчих і слухацьких інтерпретацій. Зведення суті мистецтва до виконання ним лише ґносеологічної функції витіснене розумінням його багатфункціональної природи.

Для музичної педагогіки велике значення має такий методологічний висновок: *чим більшу цінність має мистецтво, зокрема музика, для особистості, тим повніше актуалізується естетичне ставлення до неї у процесі сприймання.* Тому музичне сприймання має супроводжуватися переживанням цінності твору, бути ціннісним за своєю природою. Ціннісність сприймання визначає вибірковість ставлення до певних музичних творів, залежність їх осягнення від ціннісної орієнтації дітей, їх світогляду.

Методологічним орієнтиром для розвитку музичної педагогіки стало визнання філософами невичерпності художнього твору, багатозначності його змісту, специфічності художньої інформації, що здатна розширюватися і збагачуватися завдяки включенню й у новий контекст суспільного й індивідуального життя. Відтак учитель не може ставити мету знайти якийсь еталон сприймання музичного твору, прагнути до єдино можливого результату аналізу, нав'язувати учням своє відчуття музики. Методологічною установкою при аналізі музичного твору має стати така закономірність: *творча активність художнього сприймання прямо пропорційна складності му-*

зичного твору, різноманітності й повторності музичних вражень, мірі доступності й трудності сприймання.

Глибшому проникненню у музично-педагогічні проблеми сприяє висновок М. Кагана про те, що *спілкування з творами мистецтва не може зводитися лише до художніх завдань.* Думка про “самоцільність” спілкування з мистецтвом як із “предметом” естетичного задоволення застерігає від вузькодидактичного підходу до сприймання і виконання музики школярами [18, с. 294].

Суттєвим для музичного навчання є методологічне положення про необхідність міжособистісного контакту вчителя й учнів, який повинен ґрунтуватися на рівноправності учасників навчального процесу. *Вміння вислухати учня, стати на його позицію, вважати її такою ж самоцінною, як і свою власну, є необхідною умовою занять музикою, створення творчої атмосфери на уроці. Поза особистісним спілкуванням між учителем і учнями така атмосфера виникнути не може.*

Таким чином, загальну методологію процесу музичного виховання складають знання про мистецтво як форму суспільної свідомості, багатофункціональну природу мистецтва, свосвідність впливу мистецтва на людину, суспільну психологію; сутність творчого процесу створення, виконання і сприймання творів мистецтва; активну природу художнього сприймання як способу реалізації естетичного ставлення особистості до мистецтва; невичерпність, багатозначність змісту художнього твору, принципову множинність його теоретичних, виконавських і слухацьких інтерпретацій, “самоцінність” спілкування людини з мистецтвом тощо.

Філософське осмислення суті мистецтва, його ролі у суспільному й особистому житті кожної людини, закономірностей художнього пізнання дійсності сприятиме формуванню у вчителя методологічних установок, які дають змогу йому орієнтуватися у численних теоріях і концепціях, правильно розуміти й оцінювати педагогічні факти і явища.

Загальнонаукову методологічну основу музичного виховання складають насамперед ключові положення таких провідних концепцій сучасного музикознавства, як концепції інтонаційно-фабульної і комунікативної природи музики (В. Медушевський), художньо-музичної діяльності як творчого процесу (Є. Назайкінський), взаємозв'язку соціального й особистісного у процесі музичного сприймання (О. Костюк) тощо.

Музикознавці вказують на *важливий методологічний орієнтир музичного виховання — навчити дітей розумінню музики як мистецтва інтованованого смислу, що функціонує у загальній системі естетичних ставлень.* Інтонаційна належність музики до певної епохи визначає різноманітні комунікативні можливості музичного мистецтва. Звідси логічно випливає підхід до музичного сприймання як художнього спілкування дітей з музикою. У педагогічному аспекті цей підхід визначає увагу до виховання здатності емоційно-образного сприймання музики з акцентом на інтонаційно-образний досвід дітей, на розкриття життєвих зв'язків музики. *Учитель з перших кроків має орієнтувати дітей на осмислення інтонаційно-пластичних витоків музики, самостійну інтерпретацію її художнього світу.*

Стимулом для розвитку сучасної музичної педагогіки має стати також ідея Б. Асаф'єва про триєдність музичного мистецтва, в якому нерозривно пов'язані створення, виконання і сприймання музики.

Висновок про глибинну спільність усіх видів музичної діяльності націлює вчителя на формування музичного мислення, тобто здатності до художньо-музичного пізнання дійсності.

Важливою методологічною проблемою музичної педагогіки є розкриття співвідношення об'єктивного і суб'єктивного у музичному сприйманні. Тут особливого значення набуває думка В. Медушевського про роль суб'єктно-особистісного ставлення до музики у процесі її пізнання, необхідність виявлення слухачем особистісного смислу музичного твору. *Ніщо не замінить слухачеві чи виконавцю роботи його власної думки, тому слід довірливіше ставитися до емоційних вражень учнів, спиратися не тільки на музичні знання, а й на широкі життєві та художні асоціації. Нав'язування школярам певної інтерпретації музичного твору, нерідко чужої їм, призводить до зниження активності музичного слуху.* Учні позбавляються можливості самостійно мислити, усвідомлювати й систематизувати музичні враження.

Під час сприймання музики художній і життєвий досвід слухача "включається" у процес творення суб'єктивного музичного образу. Слухач ніби "пристосовує" художній зміст до свого духовного світу і водночас внутрішньо перебудовується згідно з логікою розвитку музичних образів. Отже, *індивідуальність музичного сприймання — об'єктивна необхідність, пов'язана з особистісним смислом.* Тому розвиток індивідуальності музичного сприймання є умовою його формування.

Методологічне значення для музичної педагогіки має висновок В. Медушевського про наявність у музичному творі двох прошарків змісту — явно вираженого смислу і глибинних соціокультурних інтерпретацій (за О. Потєбнею — ближчого і подальшого значень). Явно виражені смисли закріплені інтонаційною формою музики, їх сприймання опирається на семіотичну основу культури (систему жанрів, стилів, мови). Глибинні (подальші) значення резонансно збуджуються художнім світом твору, виникають при взаємодії ближчого змісту музики з історичним (культурним і життєвим) контекстом. Така діалектика ближчого і подальшого значень змісту є джерелом безмежних можливостей вияву індивідуальності слухачів [24, с. 152].

Методологічного значення набуває проблема адекватності музичного сприймання. Якщо адекватним вважати сприймання, яке характеризується повнотою задуму композитора і виконавця, то далеко не кожен учень може піднятися до цього рівня. Музикознавці підкреслюють, що проблема адекватності пов'язана не тільки з якісним рівнем сприймання, а й з його відповідністю соціальним оцінкам і нормам. Адекватне сприймання — це осягнення музики у світі музично-мовних, жанрових, стилістичних і духовно-ціннісних принципів культури.

Щоб реальне сприймання стало адекватним, слухач повинен на основі оволодіння музичною мовою, жанрово-стилістичними уявленнями, системою художніх цінностей зрозуміти твір і виявити у ньому особистісний

смысл. Проте що саме приверне увагу слухача у творі — залежить від мінливої системи потреб особистості [24, с. 151].

Методологічно важливим є питання про розрізнення слухачем звукового потоку. Існує кілька точок зору на це питання, і кожна з них знайшла своє відображення у теорії й, відповідно, навчальній практиці. Згідно з однією з них, музика сприймається як цілісний звуковий потік, а тому поширена серед учителів спрямованість на диференціацію звукового потоку, виділення окремих засобів музичної виразності вважається хибною.

Інша точка зору пов'язана з висновком про те, що музика не може впливати як художній феномен, якщо при її сприйманні не виникає моменту аналізу, тобто розчленування звукового потоку на осмислені елементи і його синтезу, нехай навіть малоусвідомленого.

Вирішення цього питання знаходимо в інтонаційній природі музики. Слухач може зрозуміти і пережити зміст твору лише тоді, коли здатний сприйняти звуковий потік не як набір випадкових, хаотичних звучань, а як організований і осмислений звуковий процес, у якому відчувається взаємодія і функціональна взаємозалежність елементів музичної мови.

Для методики музичного навчання методологічне значення має думка В. Медушевського про необхідність розрізнення двох видів засобів виразності. — специфічно-музичні й неспецифічно-музичні [25, с. 39]. Перші використовуються лише у музиці, тому їх сприймання повністю опирається на музичний досвід слухача. До них належать засоби ладу і гармонії, здатні функціонувати лише у межах музичних систем. Другі використовуються не тільки у музиці, тому при їх сприйманні слухач може опертися на власний життєвий досвід — біологічний (сенсорний, кінетичний, просторовий) і соціальний (мовний, ширше комунікативний, культурний). До них належать темп, ритм, регістр, тембр, звуковисотна лінія, штрихи, динаміка, фактура. Звідси логічно випливає *шлях засвоєння музичної мови — від неспецифічно-музичних до специфічно-музичних елементів.* Неспецифічно-музичні засоби виконують при цьому функцію "введення" слухача у семантичну систему музики [25, с. 41].

Психологи підкреслюють, що не можна оцінювати музичний розвиток особистості, виходячи з *безпосередніх впливів учителя*, бо це означає заперечення зовнішньої і внутрішньої зумовленого саморозвитку особистості. Нерозуміння цього положення "веде" вчителя до безнадійного формалізму. Педагог, який будує свою роботу з урахуванням лише зовнішньої, результативної характеристики, без розкриття внутрішнього змісту, мотивів діяльності, по суті, нічого не знає про учнів", — писав С. Рубінштейн [37, с. 187]. Без проникнення у внутрішній зміст діяльності школяра, мотиви його дій і ставлення до поставлених завдань, учитель працює наосліп. Йому однаковою мірою невідомі ні учень, на якого він має впливати, ні результати власних педагогічних впливів.

Важливий методологічний орієнтир, закладений у положенні про те, що музичне сприймання не може бути наслідком засвоєння певної суми знань, якогось алгоритму діяльності. Не можна нав'язати учневі конкретний образ, не порушивши законів художнього сприймання. Немоżliво

"вкласти" в учня особисте ставлення до музики, як неможливо відчувати "за нього".

У музичному вихованні слід виходити з того, що не існує обов'язкових і правильних для всіх істин. Їх декларація здебільшого породжує у дітей мимовільну опозицію до творів, які самі по собі цього не заслуговують. Тому важливим чинником впливу мистецтва на учнів є створення умов для самостійного відкриття ними естетичних цінностей творів, а не тільки адаптації до усталених цінностей.

Неповторність і самоцінність результатів дитячої музичної творчості дають змогу ставити знак рівності між виявами музичності кожної дитини. Рівність між учнями на уроках музики має досягатися не за рахунок однаковості знань і вмінь для всіх, а завдяки виявленню унікальності кожної дитини. На жаль, ця проблема перебуває лише на початковому етапі свого практичного вирішення.

Велике значення має правильне розуміння вчителем співвідношення музичного навчання і виховання. Якщо музичне навчання — це процес взаємодії вчителя й учнів з метою передачі одним і засвоєння іншими досвіду музичної діяльності, то музичне виховання — цілеспрямоване формування естетичного, ціннісного, особистісного ставлення до музичного мистецтва. Залежно від того, який аспект формування особистості учня ставиться на чільне місце, визначаються зміст і логіка навчального процесу. Наголосимо на необхідності *нерозривної єдності музичного навчання-виховання як органічного зв'язку знань, умінь і навичок музичної діяльності з одного боку, та досягнення естетичної суті музичного мистецтва — з іншого.*

Відсутність чітких принципів використання мистецтва у навчанні, виділення дидактикою лише пізнавальної або виховної функцій музичного мистецтва породжує явну чи приховну неувагу до його специфіки.

Одна з проблем музичного навчання школярів полягає в тому, що у сучасній педагогіці мистецтва недостатньо концептуальних праць, багатих не тільки новими фактами й аналітичними спостереженнями, а й узагальнюючими ідеями. Найяскравішою за останні десятиліття виявилася музично-педагогічна концепція Д. Кабалецького. На жаль, висновок відомого композитора і педагога про те, що в основі музичного виховання, усіх його ланок лежить активне сприймання музики не завжди усвідомлюється вчителями. Чи не в цьому причина багатьох проблем, які постають у школі? Адже глибоке сприймання музики — основа усіх форм залучення до неї, тому що при цьому активізується внутрішній духовний світ дітей, їхні почуття й думки. Це невід'ємний компонент будь-якого роду музичної діяльності: власне слухацької, виконавської, творчої. Воно є найприроднішим способом залучення дитини до художнього світу твору.

Багато вчителів музики, які почали працювати за запропонованими програмами, вже прийшли до правильного розуміння принципово нового підходу до методики проведення уроків музики. Відповіді на запитання — "У чому гуманізм і краса музики? Для чого потрібна музика людям, як вона допомагає роздумувати про світ і людину?" — вимагають від них систем-

них знань і уявлень про природу музики, її соціальні функції та можливості естетичного впливу на дітей.

Проте деякі вчителі, декларуючи на словах ідеї виховання духовності дітей засобами музики, гармонійного розвитку особистості, підміняють ці високі ідеали завданнями суто навчального характеру, які нерідко перетворюються на самоціль. І тоді увесь урок, навіть насичений різноманітними формами, методами і прийомами роботи, не торкається ні суті музики, ні духовного світу дітей.

Чому це трапляється? Чому прагнення формально "упорядкувати" процес навчання здебільшого завдає шкоди уроку музики як уроку мистецтва? Щоб дати відповідь на ці питання, звернемося до суті проблеми єдності навчальних і виховних завдань.

Єдність навчально-виховного процесу на уроках музики зумовлена генеральною лінією програми, своєрідним "надзавданням" музичного виховання — розкриття життєвих зв'язків музики. Кожна тема програми співвідноситься із цим "надзавданням", адже вона є однією з граней музики, що розкриває її зв'язки з життям. Тому так важливо, щоб учитель спочатку сам відчув той глибокий життєвий зміст, що вкладений у кожну тему.

Зрозуміло, що перехід на принципово нову систему музичного навчання вимагає від учителя певної трансформації методичного мислення. Цей процес досить складний. У ньому виявляється й інертність мислення, і прогалини в освіті, і невміння або небажання працювати над собою. Тому нині можна спостерігати випадки формальної реалізації програми. Це і робота над музичним матеріалом застарілими методами, надмірне захоплення розмовами про музику чи з приводу музики, нерідко без її звучання; і нерозуміння логіки тематизму, невміння підпорядковувати усі форми спілкування з музикою головному — темі уроку; і перетворення окремих видів діяльності на самоціль, неувага до хорової роботи або, навпаки, захоплення "технологією" співу; і невміння застосовувати нотну грамоту тощо.

Говорячи про недоліки у роботі за шкільними програмами, слід чітко розрізняти педагогічну концепцію, що визначає шляхи формування музичної культури школярів, і її практичне втілення в життя. Педагогічна концепція Д. Кабалецького увібрала в себе досягнення світової й вітчизняної педагогіки і вирізняється науковою обґрунтованістю, підпорядкованістю гуманістичним ідеалам, спрямованістю на формування духовного світу людини засобами музики. Зрозуміло, що не може бути ідеальної концепції, ліпшої від якої не можна було б створити, але нині ця педагогічна концепція залишається поки що неперевершеним досягненням сучасної музичної педагогіки.

У своїй конкретній формі запропонована методика, звичайно, не може бути єдиною можливим варіантом, придатним для всіх учителів. Життя не стоїть на місці, педагогічний досвід постійно збагачується, доповнюючи й розвиваючи методику навчання. Тому методика реалізації ідей програми потребує постійного творчого пошуку.

Хоча програма значною мірою конкретизована (у ній є поурочні розробки, розподілений матеріал), вона водночас передбачає творчого вчителя, який за цією конкретикою побачить загальну ідею. І це зрозуміло, най-

прогресивніша методика і програма не дадуть бажаних результатів, якщо вони потраплять у руки педагога-консерватора.

Постає питання: *"Чи не обмежується творчість учителя необхідністю дотримуватися змісту й логіки тематизму? Чи не спонукатиме це вчителя до пасивного дотримування програми?"* Зазначимо, що деякі вчителі розглядають запропоновані поурочні розробки як догму. Однак слід пам'ятати, що наведені в програмі методичні розробки — лише схема уроку. Животою цю схему зробить творчість учителя й учнів.

Творчість учителя у рамках теми чверті пов'язана насамперед з її реалізацією в конкретному змісті уроку. Як не буває двох однакових класів, умов, ситуацій, в яких працює вчитель, так і не може бути постійного, непорушного порядку ведення уроку, розкриття теми. *Творчо підійти до уроку — означає виявити і розкрити власне ставлення до музики.*

Кожен учитель знає "смак" імпровізації, тієї несподіваної ситуації, яка виникає на уроці завдяки багатоваріантності твору мистецтва, своєрідності й багатоплановості його розкриття кожним учнем, різноманітним виконавським інтерпретаціям тощо. Урок музики — урок мистецтва, й імпровізаційність, варіативність, індивідуальність — невід'ємні й необхідні його якості. Однак імпровізація — це не свавілля вчителя, він повинен правильно розуміти ідеї програми та її завдання і, обираючи свій шлях, забезпечити досягнення визначеної мети.

Програми передбачають варіантну множинність шляхів практичної реалізації. Це дає вчителю змогу розкрити свій творчий потенціал, внести власне бачення образу в музиці.

Замінюючи будь-який твір із запропонованих у програмі, вчителю не слід випускати з уваги загальної лінії, послідовності накопичення музичного досвіду школярями.

Що означає звичне, на перший погляд, твердження: урок музики — урок мистецтва? Насамперед те, що музика має освітлювати все, що робиться на уроці. Це стосується змісту і логіки його проведення, вибору методів і форм роботи, характеру спілкування вчителя й учнів тощо.

Музика і діти — ось що має спрямовувати педагогічну творчість учителя. Учень повинен цікавити вчителя передусім не як суб'єкт музичної діяльності, а як особистість з її інтересами і запитами. Тому в центрі уваги вчителя має бути не стільки сам музичний твір, скільки результат його впливу, тобто ті духовні зміни, що виникають у дітей під дією музики. Ця тонка сфера духовного життя школярів — головне поле творчої діяльності вчителя музики.

Чи стануть уроки музики уроками формування духовності особистості, в основі якої лежить прагнення до краси, добра й правди? Чи залишаться лише уроками засвоєння певних видів діяльності? Чи зазвучить музика на уроці як життя, виражене композитором? — ці питання набувають особливої ваги при вирішенні навчальних завдань.

Як відомо, стрижнем програми є тематизм, який відображає природу і функції музичного мистецтва. Ці особливості музики втілені у системі музично-естетичних понять, що формуються в ході узагальнення тем і покликані забезпечити усвідомлене сприймання життєвого змісту музики.

Теми програми — своєрідні етапи розвитку музичного сприймання школярів. Тому й педагогічна діяльність учителя полягає у поступовому розкритті усе нових граней життєвих зв'язків, що кристалізуються в темах програми. У свідомості вчителя усі теми повинні бути присутніми на кожному уроці, пронизуючи його баченням перспективи навчально-виховного процесу. Лише у цьому разі виникає безперервна лінія розвитку тематичного змісту, що забезпечує безперервність розвитку музичної культури учнів. Вузке розуміння теми, підхід до неї виключно як до знання, хоча й "ключового", не дає бажаного результату.

Деякі вчителі прагнуть "поглибити" тему в напрямі деталізації аналізу музичних творів. Тоді перевага віддається музично-теоретичним знанням. Звернемося до прикладу: на уроці слухається п'єса Л. Бетховена *"Весела. Сумна"*. Учні визначають, який настрій виражає кожна з частин, доводять, чому музика "має сумний або веселий характер". На допомогу залучається наочність — плакат із позначеними на ньому засобами виразності (темп, динаміка, тембр тощо). Учні говорять про те, які елементи музичної мови вони почули, виділяють провідні засоби. Уся робота базується на виявленні засобів виразності, прийомів розвитку музики (повторення і контраст).

Безумовно, знання, яких набувають учні в результаті такого аналізу, можна було б лише вітати, якби вони займали належне місце у структурі музично-освітньої діяльності учнів на уроці. Але у цьому разі сприймання життєвого змісту музики було фактично підмінене сприйманням елементів музичної мови. Твір став лише матеріалом для аналізу, ілюстрацією використання різних засобів виразності. Учитель, намагаючись навчити дітей сприймати музику, розподілив живу тканину художнього твору на окремі елементи. Засоби виразності стали тією конкретною реальністю, яку учні засвоювали на уроці. Але що це дало для досягнення теми чверті? Адже відомо, що лише виявлення характерної інтонації — змістовного елемента твору — і спостереження за її розвитком може сприяти глибшому проникненню в образну сферу музичного твору.

Звичайно, навіть формальний аналіз може захоплювати учнів. Кому з них не сподобається вийти до дошки, намалювати схему твору або викласти її різнокольоровими кружечками, показати напрям руху мелодії тощо. Однак коли така діяльність не пов'язується з емоційно-образним змістом музики, то сама музика відходить на інший план. Незважаючи на намагання вчителя пов'язати цю роботу з темою чверті, тут виявляється застарілий підхід до уроку музики — не як до уроку мистецтва, а як до шкільної дисципліни, коли музичний твір стає лише об'єктом вивчення.

Інколи доводиться спостерігати, як учителі музики заучують з дітьми "ключові знання", вважаючи матеріал засвоєним лише тоді, коли діти кілька разів на урок дадуть відповідь на такі, наприклад, питання: "Що таке будова музики? Що таке музичний розвиток? Як музика мого народу пов'язана з музикою інших народів?" Таке акцентування на теоретичних знаннях неминує призводити до замикання лише на сфері музики, позбавляючи її широкіх зв'язків з життям.

Учителю слід пам'ятати, що оволодіння музичними знаннями, навіть "ключовими", не є самоціллю, а виступає необхідним дидактичним засобом музичного навчання, розвитку їх інтересу до музики, формування естетичного ставлення до неї.

Наведемо ще один приклад формального аналізу музики. Слухається Сьома прелюдія Ф. Шопена (3-й клас, тема чверті "Розвиток музики). Учителька пригадала, хто написав прелюдію, показала портрет композитора і дала завдання простежити, як розвиватиметься музика. Після виконання твору учні відповіли, як змінювалися динаміка і темп. Учителька запропонувала дітям показати рухом руки, як змінюється мелодія і ще раз виконала твір. Потім вона попросила учнів уявити себе у ролі диригентів і своїми "диригентськими жестами" показати вершину мелодичного розвитку. Нарешті твір був виконаний вчетверте — вже із завданням заплітати очі й вершину розвитку мелодії відмітити підняттям руки. Наприкінці вчителька зробила висновок про те, що учні почули в цій музиці розвиток різних засобів виразності.

Чим же збагатив життєвий досвід школярів такий аналіз, що нового вніс у їхні уявлення про світ музики? Хіба розвиток засобів виразності й мелодична вершина твору — це головне в прелюдії Ф. Шопена? Адже у будь-якому творі можна почути і розвиток засобів виразності, знайти мелодичну вершину. Однак найбільш прикро те, що учні були позбавлені змоги зустрітися з великою музикою, перлиною фортепіанної творчості Ф. Шопена.

На наш погляд, навіть коротке повідомлення про те, що в прелюдії відчутні риси польського народного танцю (танцювальний характер її діти визначають самостійно), дасть змогу пов'язати життєвий зміст твору, патріотичні почуття композитора з темою чверті. Доцільно запропонувати учням вслухатися, які почуття композитор вкладає, ніби дарує нам кожен звук маленької прелюдії, звернути увагу на багатство мелодичного розвитку. Своїм ставленням до кожної інтонації автор ніби запрошує нас помилуватися світлою, чистою красою простого наспіву його рідної землі. Нехай учні відчують і виразять рухом руки, в якому місці, за задумом композитора, потрібно ніби спинитися у захваті перед цією красою. Слова вчителя про любов Ф. Шопена до рідного краю, народної музики знайдуть підтвердження у самій музиці, а прийом "пластичного інтонування" допоможе досягнути в музичних інтонаціях втілення ніжної, чуттєвої, благородної душі людини. Без сумніву, запропонована форма роботи з твором дасть для виховання школярів значно більше, ніж детальний аналіз прийомів розвитку.

Наведений приклад підкреслює хибність уявлень про надмірну складність таких тем початкової школи, як "Інтонація", "Розвиток музики", "Будова (форми) музики", бо це зовсім не впливає з вимог програми, в якій ці фундаментальні музично-естетичні поняття органічно "переплавлені" у музичну педагогіку.

Учителі здебільшого самі ускладнюють теми всілякими технологічними деталями, задаючи, наприклад, такі запитання: "Що таке зерко-інтонація? Яка інтонація найголовніша і чому? Які типи розвитку спостерігалися? Як побудований твір?" тощо. Зрозуміло, що кількість запитань далеко не завжди допомагає проникнути в образну суть музики і своїм формально-

навчальним характером відбиває інтерес до неї. За таких умов теми справді стають важкими і вчителю, і учням, а головне — непотрібними, бо з них "вимивається" життєва, змістовна їх сутність. Тому знання, уміння і навички мають сенс лише тоді, коли викликають у дітей потребу в музично-мистецтві як одному із джерел духовного розвитку особистості.

Прикладом вдалого розкриття теми "Розвиток музики" послужить такий фрагмент уроку: третьокласники прослухали вальс Ф. Шуберта. Вчителька запитала: "Чи підказала нам музика, якою людиною був композитор?" Пролунали відповіді: "добрим, чуйним, любив людей". Учителька коротко розповіла про композитора: "Йому було нелегко жити, але він умів радіти життю. Хто хоче увійти у світ Ф. Шуберта, пережити життя в музиці Шуберта, той зараз уважно ще раз прослухає твір. Уявіть, що все зникло, крім музики". І вальс прозвучав знову. Запитання до учнів: "Який внутрішній стан людини передає музика спочатку і наприкінці твору? Як змінюється переживання людини?" Відповіді порадували і знанням прийомів розвитку (мінор перетворився на мажор), і проникненням в образний зміст музики ("там була і печаль, і радість", "музика ніби заспокоює людину").

Наведений приклад переконливо показує, що справжню творчість учитель виявляє тоді, коли поглиблення теми пов'язане з розкриттям естетичної й моральної сутності музичного твору.

Тематична побудова змісту програми з використанням ключових знаків, а також провідна роль музичного сприймання, що об'єднує навколо єдиної теми різні види музичної діяльності, сприяє розвитку активності й самостійності мислення учнів. Розглянемо, як це реалізується на практиці. Для порівняння покажемо, як проводиться слухання *"Маршу дерев'яних солдатиків"* П. Чайковського у світлі нового й традиційного підходів.

У запропонованій програмі ця п'єса постає в контексті теми уроку "Марш". Розглядаються найрізноманітніші життєві обставини, за яких звучать марші. Учитель прагне до того, щоб найбільшу кількість прикладів навели самі діти. Школярі безпомилково визначають у звучанні духового оркестру військовий марш. Нарешті виконується *"Марш дерев'яних солдатиків"*. Учитель запитує: "Для кого прозвучав цей марш?" Один із учнів висловлює думку, що цей марш написаний для дітей. Тоді вчитель пропонує крокувати під нього. Діти починають переступати ногами і переконуються, що крокувати під цю музику незручно навіть малюкам. Серед різних міркувань нарешті виникає думка, що цей марш — для іграшок, іграшкових солдатиків. Так учні, опираючись на власний досвід, приходять до розуміння задуму композитора.

А як цей марш подається за традиційною методикою? У методичному посібнику "Слухання музики в 1—3-х класах" [13] до цього твору даються такі пояснення: *"Марш дерев'яних солдатиків"* з *"Дитячого альбому"* переносить нас у казковий світ дитячих іграшок. Ось марширують дерев'яні солдатик. Струнки, у яскравих мундирчиках з блискучою лямівкою, вони завжди охоче покидають свою хатинку — дерев'яну коробку, щоб гордовито пройти маршем і похизуватися.

Музика п'єси чітка, бадьора, у ній чути кроки, барабанний дріб. Ритмічний рисунок — маршовий, звуки чіткі. Проте звучить вона неголосно і увесь час у високому регістрі, тому що крокують не справжні воїни, а маленькі іграшкові солдатики. Музика п'єси передає, як вони марширують маленькими кроками, старанно витягують носочки і розмахуючи ручками, — і несподівано завмирають" [13, с. 8].

Як бачимо, марш тут подається поза будь-яким зв'язком із попереднім матеріалом. Дітям наперед відводиться роль пасивних слухачів — учитель сам має розповісти про характер музики, засоби виразності. Нарешті, на основі прослуханої музики учні не приходять до якихось узагальнень, які б давали їм змогу в подальшому самостійно сприймати нові твори, опираючись на набуті знання та музичний досвід.

Вкажемо й на методичні похибки, допущені в наведених рекомендаціях. Зокрема, пояснення вчителя не повинні вміщувати те, що учні можуть помітити самі, адже це знижує активність слухачів. Нав'язавши їм образ іграшкових солдатиків, учитель тим самим позбавляє учнів змоги висловити своє враження, розуміння твору. Зрозуміло, що розповідь про "струнких солдатиків у яскравих мундирчиках з блискучою лямівкою", які "старанно витягують носочки", ніскільки не наближає школярів до осягнення музичного образу твору.

Тематична побудова програми допомагає вчителю й учням відділяти головне від другорядного, загальне від часткового. Тому не так важливо, скільки окремих творів, імен композиторів, назв, дат і фактів ученя запам'ятав. Найголовніше те, наскільки впевнено він відчув і зрозумів головну тему.

Застарілі підходи у роботі за запропонованою програмою виявляються також у тому, що вчителі, які не прониклися суттю програми і перебувають у полоні традиційних уявлень, перетворюють засоби виховання (хоровий спів, слухання музики, музична грамота) на самоціль. І тоді ні новий зміст уроку, ні його тематичне підпорядкування не врятовують становища.

Нерідко вчителі прагнуть до того, щоб кожен елемент уроку обов'язково підводив учнів до розкриття теми. І це правильно. Але якщо тема висвітлюється виключно у навчальному плані й не стає змістовним стрижнем, який забезпечує цілісність уроку, його суть не відповідає новим підходам. А отже, вчителем не осягнута й суть програми. І зовсім неприпустимо, коли вчитель наприкінці уроку запитує: "Діти, чим ми сьогодні займалися?", і сам відповідає: "Ми нині вивчали перетворюючу силу музики" або "Вивчали, що між музикою мого народу і музикою інших народів немає неперехідних меж" тощо.

Тематична побудова програми сприяє досягненню цілісності уроку, єдності всіх складових елементів, оскільки в основу цієї побудови покладені не різні види діяльності, а різні грані музики як єдиного цілого. Це дає змогу вносити в урок будь-які контрасти, необхідні для підтримання уваги учнів, створення атмосфери творчої зацікавленості. Однак творча свобода вчителя не рівнозначна анархії й сваволі. Учитель повинен підпорядковувати усі елементи уроку його основній темі, темі чверті, року, всього шкільного курсу, зберігаючи при цьому логіку розвитку, що властива кожному елементу окремо.

Належить враховувати, що пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються виключно у спілкуванні з музикою, у її виконанні, цілеспрямованому аналізі музичних творів, бо тільки власна діяльність є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди, високих художніх смаків і переконань.

Які ж уміння й навички слухання музики допомагають проникнути у суть музичного образу? Це передусім уміння виділяти інтонаційні зв'язки твору, стежити за розвитком основних інтонацій; уміння відчувати жанрові ознаки як у їх простій формі (пісня, танець, марш), так і складніший, розвинутій (розрізнення на слух національно-стилевих ознак музики і її драматургійного розвитку); навички розрізнення змістовних функцій тих виразних засобів, що використані у творі [31, с. 88].

Учителі часто звертаються до запитань: "Що зображує музика? Що виражає?" Постійне повторення цих запитань на уроці викликає у школярів байдужість, інертність. Тому слід дбати про варіативність подібних запитань, наприклад: "Чи відчували ви коли-небудь настрій, як у цьому творі? Що відчував композитор, коли писав цю музику? Портрет якої людини "намалювала" нам музика?" тощо.

Майстерність учителя полягає у тому, щоб уміло вести дітей до правильної відповіді, використовуючи найменші суперечності у колективних відповідях учнів, з'ясування яких розвиває музичне мислення.

Важливо, щоб вирішення нових завдань набувало форми коротких співбесід учителя з учнями. У кожній такій співбесіді Д. Кабалевський виділяв три взаємопов'язаних компоненти: 1) чітко поставлене вчителем завдання; 2) поступове, спільно з учнями, його вирішення; 3) остаточний висновок, зробити який мають самі діти [16, с. 30].

Хоча програма, створена на основі педагогічної концепції Д. Кабалевського, пройшла тривалу перевірку і надбанням учителів стали численні видання праць музиканта-педагога, до цього часу висловлюються думки щодо заниженої ролі хорового співу, недостатнього розвитку окремих сторін музичного слуху школярів. Подібна точка зору говорить про нерозуміння суті концепції Д. Кабалевського навіть тими учителями, які схвально ставляться до неї і працюють за нею.

Попередні програми в усіх варіантах ставили метою уроків виховати у дітей навички хорового співу. І це зрозуміло: хоровий спів є одним із найдоступніших і найплідотворніших видів діяльності, а дитячий хоровий спів — ще й прекрасне, захоплююче мистецтво і прекрасний вихователь.

Однак наш час ставить перед школою ширше завдання — допомогти підростаючому поколінню оволодіти основами музичної культури, без чого неможливий гармонійний розвиток особистості. Тому означені програми з музики ставлять і нові завдання у вокально-хоровій роботі.

Розучування і виконання пісень перестає бути самоцілью, а спрямовується на активне пізнання музики. У процесі хорового співу у школярів слід виховувати вміння чути самого себе, своїх товаришів і супровід, відчувати характерні особливості певного твору. Красивий і виразний спів досягається у процесі розвитку музичного сприймання, виховання вокально-хорових навичок.

Програма націлює на те, щоб головна робота з формування вокально-хорових навичок проводилася саме у молодших класах, а в наступних поступово зменшувалося навантаження на голосовий апарат учня з огляду на тривалі мутаційні зміни.

Як, не руйнуючи тематичної канви уроку, поєднувати зацікавленість виконання музики з роботою над вокально-хоровими навичками?

Це питання набуває ще більшої гостроти тому, що деякі вчителі практично викреслили з уроку копітку роботу над вокально-хоровими навичками, посилаючись на великий обсяг матеріалу і брак часу.

Часто недосвідчені вчителі залишають "на потім" доопрацювання хорового матеріалу, намагаючись донести до учнів тему уроку за рахунок якості виконання. Однак з'являються нові твори і над попередніми вже просто ніколи працювати. Справа, очевидно, у невдало спланованому уроці, надмірному захопленні поясненнями музики.

Якщо вчитель, розучуючи пісню, ставить завдання приблизно такого плану — заспівати грамотно, природним звуком, легко, наспівно, — це ще не забезпечує рівня музичного виховання загалом: пізнання світу й самого себе, засвоєння ціннісних ставлень через художньо-образне осягнення дійсності. Коли ж робота над піснею тісно пов'язана з вираженням особистого ставлення до того, що співається, це сприятиме формуванню духовної культури.

Нерідко "технологічний" бік занять виходить за межі мети і набуває самостійного значення. Для прикладу наведемо фрагмент уроку.

Під звуки маршу діти заходять до класу, займають свої місця. Учителька кілька разів грає тонічний тризвук, проспівує ступені *ЗО-ВІ-ЙО* з ручними знаками, далі співає музичне привітання "Добрий день вам, діти!". Стежачи за умовними знаками, діти виконують привітання-відповідь. Розспівка триває на поставках "*Дівчатка ми*", "*Ми хлопчики*". Діти виконують їх старанно, голоси лунають дзвінко і злагоджено. Найменша фальш не проходить повз увагу вчителя. Знову й знову відпрацьовується дикція, звукоутворення, фразування. Минає 15 хв. Діти вже стомилися, а деякі з них вже не такі уважні. Нарешті вчителька, відчуваючи, що увага дітей помалу розпорошується, повідомляє: "*Зараз будемо повторювати пісні*". Учні полегшено зітхають, адже пісні співати цікавіше. Проте й повторення пісень мало чим відрізняється від вправ. Знову триває робота над окремими уривками, найскладнішими фразами. Увагу дітей слід зосередити на чистоті інтонування, звукоутворенні, дикції. Проте тепер у полі зору вчителя не лише хорове звучання, а й виразність виконання. Відпрацьовується правильне акцентування, виконавські штрихи. Учні співають голосно і тихо, швидко й повільно, з ритмічними і темповими змінами.

За планом на черзі ще слухання двох прелюдій Ф. Шопена, але час уроку вже вичерпано. Незважаючи на тривалу хорову роботу, учні так і не встигли проспівати до кінця жодної пісні. Вони вчилися виконувати складні хорові твори, не співали пісні, а "інтонували" їх уривки. Відтак замість радості, хорошого настрою, насолоди від співу — відчуття байдужості до такого спілкування з музикою. Звичайно, без напруженої праці не обійтися на уроці музики, але

коли вчитель ставить собі за мету досягти лише чистоти співу, ритмічної злагоженості — виконання перетворюється на механічне відтворення його вказівок.

Подібне прагнення будь-що досягти вокально-хорових успіхів — поки що поширений прорахунок у роботі частини вчителів. Хіба можна говорити про вплив пісні на дітей, коли вчитель для вирівнювання звучання або поліпшення дикції просить проспівати народну пісню "*Над річкою бережком*" на склад *ку*. Інший вчитель, щоб досягнути енергійного виконання пісні "*Ой на горі та й жінці жнуть*", співає її з дітьми на склад *гу*.

Хибність такого підходу очевидна. Переважання технічних вокально-хорових проблем над проблемами музично-змістовними, естетичними, не може дати позитивних результатів. Підтвердженням цього є той факт, що навіть визначення у попередніх програмах хорового співу як основи музичного виховання не дало бажаного — спостерігалось стійке зниження інтересу до хорового співу на уроках музики.

Наведемо інший приклад. У 4-му класі розучується українська народна пісня "*Вийди, вийди, Іванку*". Труднощі виникли з інтонуванням квінти, що складає основне інтонаційне зерно мелодії. Використовуючи нотний запис, діти проспівують мелодію, окремі фрази, відлічують пульсацію чвертями, проплескують ритмічний рисунок, рухом руки підкреслюють довгі звуки мелодії. Паралельно з цим з'ясовується розмір пісні, визначається лад (мінор), тональність (мі мінор). Час минув, але емоційного задоволення від твору так і не спостерігалось, виконання пісні не поліпшилось. Це сталося через ігнорування думки Д. Кабалевського про те, що *для учнів не повинно існувати вправ і правил, відокремлених від живої музики, які вимагають заучування й багаторазових повторень* [16, с. 27].

Зрозуміло, що саме по собі формування навичок співу — не є недоліком. Проблема в тому, як воно здійснюється. Не випадково кращих учителів вирізняє вміння приховати технічну роботу в художню оболонку. Вони у вокально-хоровій діяльності створюють образ, а вже потім шукають засоби його втілення у співі. Кожен окремий виконавський елемент шліфується через уточнення образу, встановлення асоціативних зв'язків і порівнянь.

Не варто збільшувати кількість часу на спів за рахунок інших видів діяльності. Значного ефекту при одному-двох уроках музики на тиждень це не принесе, але зашкодить глибокому проникненню у музику, оволодінню школярами музичною культурою.

Не слід спрощувати зв'язок окремих творів з темою уроку. Якщо, наприклад, при виконанні української народної пісні "*Ой, на горі та й жінці жнуть*" буде досягнута справжня задушевність, щирість — це стане важливим ступенем до розкриття теми, пов'язаним зі складною вокально-хоровою роботою. Підкреслимо, що будь-яка пісня може бути використана для розкриття багатьох тем, адже всі вони виходять з єдиного музичного мистецтва. Чітке розуміння зв'язку пісні з темою допоможе визначити напрям, у якому має йтися на уроці вокально-хорова робота.

Так, у 4-му класі при вивченні теми "Музика мого народу" сольфеджування народної пісні "*Ой, гуля-гуля, гусоньки, на став*" спрямовується

на усвідомлення мелодичної наспівності української народної музики як найхарактернішої властивості. Тому під час співу виховання навички кантилени виступає не як самостійне вокально-хорове завдання, а в контексті розучування української народної пісні, підкреслюючи її виразність.

Традиційна методика опирається на психологічні уявлення, за якими музичний слух і музичне сприймання ототожнюються зі звуковим орієнтуванням. «Слух акустичний (передусім здатність сприймання звуковисотного руху і відтворення його у співі) розглядається як синонім слуху музичного [42, с. 16].

Такий підхід став результатом ігнорування думки відомого психолога Б. Теплова, про доцільність розгляду поняття музичного слуху у вузькому і широкому значенні. Під музичним слухом у вузькому значенні розуміється здатність чути і відтворювати звуковисотний рух. Музичний слух у широкому значенні є не ізольованою, а синтетичною здатністю і розглядається як єдність ритмічного почуття, відчуття ладу і звуковисотного слуху. Б. Теплов вважав основою музичного розвитку слух у широкому значенні слова, тобто слух виразний. Не орієнтація в акустиці як такої, а орієнтація в інтонаційно-образній сфері музики є найважливішою ланкою естетичного сприймання музики. Зрозуміло, що виразний слух в жодному разі не слід відокремлювати від слуху звуковисотного. Проте питання про пріоритетність одного з них на певному етапі розвитку дитини набуває принципового значення.

Запропоновані програми ґрунтуються саме на художньому інтонаційно-образному розумінні музичного слуху, тобто на здатності сприймати музику як змістовне мистецтво, що несе в собі почуття і думки, життєві образи й асоціації. При цьому пропонується така логіка розвитку музичного слуху дітей:

- розвиток музичного слуху відбувається від виховання музичного слуху в широкому значенні до музичного слуху в вузькому значенні, через їх взаємовплив і взаємозв'язок до повної єдності;
- на початковому етапі особливо важливий зв'язок музичного слуху з іншими сенсорними і сенсомоторними здібностями; штучне роз'єднання зорових, рухових та інших відчуттів гальмує розвиток музичного слуху;
- основою для розвитку власне звуковисотного слуху є формування мелодичного слуху як узагальненої музичної здібності;
- показником рівня розвитку музичного слуху в школярів є здатність змістовно сприйняти суто інструментальну музику (без зовнішньої програмотності) [42, с. 17].

Г. Тарасов, скажімо, вказує на те, що в умовах загальноосвітньої школи у 1-му класі не слід прискорювати прагнення до чистоти звуковисотного інтонування, хоча на певному етапі воно може стати домінуючим завданням, наприклад, при підготовці до заключного уроку-концерту. Це завдання всього періоду музичного навчання. На перших порах значно важливіше інше — викликати життєве, нехай навіть не завжди тотожне, але все ж образне ставлення дітей до музики.

Практика показує, що слабкою ланкою у роботі над музичним твором на уроках є невміння розвивати інтонаційно-образний слух дітей. Якщо вчитель правильно розкриває життєву природу інтонації, то будь-яка діяльність учнів на уроці (розучування пісні, сольфеджування, слухання музи-

ки, пластичне інтонування, створення ритмічно-тембрового супроводу тощо) стає співзвучною музичному образу твору.

Яку драматургію уроку варто обрати залежно від його змісту? Як логічно побудувати урок? Кожен учитель по-своєму вирішує ці питання. Доцільно продумати поступове наростання емоційного впливу музики на учнів, яскраву кульмінацію і вдале закінчення уроку.

Зіставлення матеріалу за контрастом відіграє значну роль у розвитку творчого мислення учнів. Контрасти на уроці можуть бути різні: слово вчителя змінюється сприйманням музики, хорове виконання пісні — роздумами учнів про музику, музично-ритмічні рухи — інсценізацією твору або грою на музичних інструментах, музика лірична змінюється на героїко-драматичну тощо. Контраст створюють і різні види виконання: спів учителя, звучання музики у грамзаписі, хорове виконання, сольний спів дітей тощо. Усе це вносить необхідну різноманітність, знімає напруження і втому, підтримує інтерес учнів протягом уроку.

Важливою також є яскрава емоційна кульмінація — слухання або виконання твору, що справляє на школярів найсильніше враження. Це поглиблює інтерес до музики у цілому, викликає сильні почуття, впливає на формування особистості. Кульмінаційний момент може припадати на початок, середину, кінець уроку. Важливо, щоб учитель вчасно відчув готовність учнів до певного виду музичної діяльності. Наприклад, слухання увертюри М. Лисенка до опери *"Тарас Бульба"* доцільніше провести на початку уроку, поки у дітей найбільший запас духовних і емоційних сил.

Коли відчувається втома школярів, то слухання складних за змістом, формою чи фактурою творів може викликати негативне ставлення. У таких випадках доречнішим буде слухання творів малих форм, краще програмних, легших для сприймання. Коли ж діти стомлені, їх можна зацікавити творами, які їм подобаються.

Для збудженого класу непридатною може виявитися музика статична, споглядальна, що знижує тонус нервової діяльності дітей. Водночас з ними не можна слухати надто насичену, темпераментну музику, бо надмірна активізація учнів неминуче призведе до руйнування сприятливої ситуації на уроці порушеннями дисципліни. Найкраще сприймається яскрава, емоційно насичена, з тематичним розвитком і контрастами музика. В інертному класі небажано слухати музику спокійну, споглядальну, бо у школярів може зовсім зникнути інтерес до сприймання. Кульмінаційним епізодом уроку може стати не лише слухання чи розучування пісні, а й роздумування про музику, інсценування пісні, музично-ритмічні рухи тощо.

Учитель повинен постійно дотримуватися головної лінії — опираючись на засвоєне, бачити всю низку вибудованих програмою систем детермінант: усвідомлення мистецтва як культури духовної, як культури ставлення до світу і самого себе.

Розгляд методологічних і методичних проблем музичного навчання і виховання школярів виявляє тісний взаємозв'язок цих проблем, залежність ефективності педагогічної діяльності від розуміння вчителем теоретичних основ музично-виховного процесу. Висвітленню цих основ, розкриттю методики викладання музики у початкових класах і був присвячений даний посібник.

■ ПІСЛЯМОВА

Ефективність музичного виховання школярів багато у чому залежить від особистості вчителя, його світогляду і професійної підготовки, педагогічного таланту і майстерності, високого рівня інтелекту і душевної чуйності. Він повинен не лише любити музику, а й уміти зацікавити нею дітей, знати й розуміти її в значно більшому обсязі, ніж хоче навчити цього своїх вихованців, бути поінформованим у питаннях педагогіки і психології, естетики і мистецтвознавства, постійно збагачуватися новими знаннями.

Цей посібник, на наш погляд, допоможе вчителю музики оволодіти методикою навчання і виховання молодших школярів, стимулюватиме творчі пошуки в розробці уроків відповідно до підготовки й інтересів учнів, забезпечення навчальним матеріалом, уподобань та професійної підготовки педагога тощо.

Втім, є зрозумілою його суб'єктивність у багатьох методичних положеннях, та чи можуть взагалі існувати педагогічні рецепти, які б однаковою мірою влаштували усіх учителів? Чи може навіть найдосконаліша і найсучасніша програма сама по собі забезпечити здійснення планів дієвого художньо-естетичного виховання, піднесення культурного рівня дітей, реальну активізацію творчого потенціалу особистості?

Змістовна програма — це необхідна, але недостатня передумова ефективної музично-виховної роботи у школі. Як влучно сказав Д. Кабалецький, програма — лише "компас", що вказує напрям, у якому повинен іти розвиток музичної культури школярів. Безпосереднє здійснення завдань музичного виховання залежить від учителя, рівня його кваліфікації, якості роботи, громадянської позиції.

Складені під нашим керівництвом шкільні програми і запропоновані методичні шляхи їх реалізації не вичерпують можливих напрямів музичного навчання і виховання дітей. Йдеться, звичайно, не про методичні проблеми часткового характеру, які має самостійно вирішити кожен учитель, керуючись власним досвідом й умовами роботи, а про сучасні музично-педагогічні проблеми, що мають основоположне значення.

Учитель, який усвідомлює складність поставленої мети — виховання духовності підростаючого покоління засобами музичного мистецтва, — не відступить перед можливими труднощами і невдачами, а продовжить свої пошуки і відкриє собі і своїм учням шлях до творчої свободи. Бо коли учні нудьгують на уроці, то лише тому, що нудьгує сам учитель. Спільна робота повинна давати радість усім її учасникам — і дітям, і вчителю.

Щоб іти в ногу з часом, учитель музики має завжди прагнути до збагачення своїх знань, удосконалення власної виконавської майстерності. Теорія і практика музичного навчання й виховання постійно розвиваються, і вчитель не може не цікавитися досягненнями сучасної науки, перетворюючи педагогічну практику. Він повинен уміти самостійно розібратися у складності методичних проблем, зробити правильні висновки щодо застосування кращих досягнень у практичній роботі. Він мусить відчувати педагогічний пульс сьогодення і спрямовувати свою професійну діяльність у русло постійного творчого пошуку.

■ СЛОВНИК ЕМОЦІЙНО-ОБРАЗНИХ ВИЗНАЧЕНЬ МУЗИКИ

Словник включає епітети, за допомогою яких можна передати враження від музики. Для зручності використання вони розбиті на групи. У кожному групі входять визначення, що об'єднані єдиним емоційним знаком і відрізняються лише нюансами і насиченістю вираження почуття.

Словник стимулюватиме учнів, які недостатньо володіють лексичним багатством мови, до глибшого усвідомлення своїх музичних вражень і переживань.

Виразні характеристики музики

Сумна	угаваюча	буденна
журлива	гнітюча	одноманітна
засмучена	заціпеніла	монотонна
опечалена	глуха	холоднокривна
заплакана	невиразна	холодна
притишена	знедолена	безлика
стихаюча	застигла	звужована
послаблена	заснула	безбарвна
безрадісна		лінива
приглушена	Покірна	нерухома
змучена	безвільна	звичайна
квола	безсила	
слабка	прохальна	Непевнена
знесилена	западалива	полохлива
млява	сумирна	непевна
	смирненна	хитка
Жалібна	безвладна	мінлива
щімка	слухняна	сум'ятлива
безутішна	несмілива	жалюгідна
благальна	безпорадна	розрізнена
згорьована	податлива	уривчаста
печальна	згідлива	покірлива
тужлива	покладиста	недовірлива
плаксива	ослабла	забарлива
умовляюча	беззахисна	нерішуча
тремтлива	запобіглива	улеслива
пекуча		боязка
	Байдужа	розгублена
Пригнічена	знебарвлена	вкрадлива
зневажена	відсторонена	поступлива
згасаюча	пуста	
скрадлива	сіра	Песимістична
знічена	суха	зламана
прихована	відчужена	легкодуха

понура
виснажена
збайдужіла
безутішна
знівечена
розпачлива
розчарована
знеможена

Похмура
запечалена
тоскна
потьмарена
затьмарена
захмарена
таємна
темна
потемніла
нахмурена
окам'яніла
заклякла
закостеніла
спустошена
задерев'яніла
закам'яніла

Роздратована
дратівлива
поспішна
хаплива
розгнівана
нерозважна
імпульсивна
суєтна
невдоволена
непривітна

Неприсмна
неблагозвучна
потворна
противна
розбещена
надмірна
обридлива

надокучлива
тягуча

Непривітна
буркотлива
в'їдлива
дражлива
невдоволена
недружелюбна
дратівлива
докучлива
неприятна

Тривожна
знервована
налякана
настрахана
насуплена
сполошена
стурбована
стривожена
неспокійна
сторожка

Сердита
строга
злостива
лиха
ворожа
зла
безсердечна
гнівна

Зухвала
презирлива
чванлива
самовдоволена
нестерпна
приголомшлива
шалена
нестямна
злорадна

Зловісна
зловтішна

застережлива
безтямна
безумна
чужа
жорстка
неминуча
моторошна
зловорожа
лиховісна

Важка
різка
складна
громіздка
масивна
густа
вагома
потужна
нищівна

Жорстока
брутальна
невідступна
немилосердна
бездушна
мстива
нещадна
знавісна
навальна
віроломна
невмолима
безжалісна

Грізна
розлитоювана
невпинна
невблаганна
погрожуюча
нещадна
наступальна
владна
руйнівна
вбивча
страшна

Драматична
напружена
громова
дика

Загрозлива
рокована
демонічна

Спокійна
мирна
добродушна
дрімотна
розслаблена
неспішна
сонлива
ідилічна
безхмарна
блаженна
урівноважена
уповільнена
задоволена
повільна
стала
рівна

Світла
приятна
замріяна
щира
благородна
легка
невагома
чиста
прозора
мила
дитяча
погожа
ясна

Ніжна
вразлива
зніяковіла
соромлива

запекла
божевільна
фатальна
приречена

Трагічна
скорботна
безнадійна

скромна
м'яка
жадана
манлива
затуманена
знадлива
тендітна
любовна
пестлива
запахна
крихка
безвинна

Ласкава
лагідна
сердечна
чутлива
розніжена
тепла
втішна
вдячна
душевна
чула
делкатна
милосердна

Привітна
просвітлена
заспокійлива
розважлива
ввічлива
допитлива
безкорисна
дружня
догідлива

траурна
вмираюча
вгасаюча
стражденна
заніміла
невтішна
безвихідна
жахлива

люб'язна
шаноблива
запитлива

Приємна
райдушна
розквітла
свіжа
прохолодна
співзвучна
сприятлива
цілюща
цікава
пригожа
привабна
пристойна

Добра
чуйна
злагідніла
гуманна
добросердна
дружелюбна
добророзичлива
миролюбна
щиросерда
щедрa
благодушна
прихильна
погідлива
зговірлива
гrecна
вдоволена

Елегійна злагоджена розповідна меланхолійна усамітнена сентиментальна інтимна заколисуюча мрійлива розчулена томлива галантна	незвичайна естетична чепурна чудова гарна	Тасмнича мерехтлива миготлива дивна хімерна ляклива інтригуюча магічна загадкова обережна насторожена	невибаглива вдумлива архаїчна	Впевнена наполеглива цілеспрямована тверда	міцна незворушна переконлива усталена
Лірична плинна наспівна задушевна мальовнича співуча плавна протяжна зворушлива чарівна розгорнута розвинена	Граціозна зграбна лукава елегантна витончена трепетна гнучка вишукана екстравагантна тендітна пластична доладна невимушена еластична	Казкова фантазійна космічна ексцентрична дивовижна диковинна зачарована фантастична	Весела грайлива хороводна танцювальна зраділа захоплена жвава усміхнена розважальна розмаїта	гамірлива втішлива жива вертка невправна гумористична легковажна дотепна	прутка активна динамічна невтомна повноцінна дієва прудка безупинна швидкоплинна заповзята неутавна помітна
Поетична прониклива задумлива духовна закохана чарівна романтична млосна тріпотлива	Горда гідна гордовита одухотворена розбірлива особлива характерна капризна вередлива примхлива вибаглива забаглива шляхетна церемонна	Зосереджена урівноважена зібрана роздумлива заглиблена послідовна розсудлива споглядальна зважена абстрактна замкнута продумана	Бадьора жвава діяльна завзята брава хвацька збудлива моторна безжурна вправна безтурботна спритна	Комічна смішна чудернацька хитра незграбна іронічна потішна кумедна недоладна вайлувата кумедна	Піднесена проймаюча простора сріблиста життєдайна вільна захоплююча величальна п'янка гучна насичена
Красива гармонійна ошатна принадна ваблива звблива прекрасна найкраща милослухна	Схвильована збуджена бентежна кваплива метушлива занепокоєна поривчаста переполошена збентежена	Стримана помірна слухняна потайна поштива витримана терпелива стисла проста статечна аскетична	Радісна дзвінка сліпуча іскриста щаслива блискуча промениста соковита строката сяюча	Збуджена нетерпляча азартна рвучка покvapна проворна безладна заклопотана метка безуважна пожвавлена здивована зацікавлена різнохарактерна	Патетична віддана життєва благодатна буяюча експресивна підкреслена виразна запальна палка великодушна відверта
			Жартівлива сміхотлива пустотлива несмішкувата	Енергійна стрімка швидка	

Оптимістична
натхненна
життєрадісна
життєстверджуюча
полум'яна
волелюбна
безмежна
повноголоса
мажорна

Святкова
яснобарвна
нарядна
квітчаста
яскрава
сонячна
барвиста
бучна
бравадна
лунка
вітальна

Урочиста
дорідна
повна
пишнобарвна
хвилююча
серйозна
розмірена
піднесена
хвалебна
поважна
вінчальна

Пристрасна
екстатична
буйна
кипуча
фанатична
нестримна

гаряча
невгамовна
бурхлива
одержима
розпалена
збурена
палюча

Велична
величава
розлога
пещена
монументальна
нерушима
розкішна
пишна
помпезна
багата
широка
прославляюча
грандіозна

Вольова
напориста
настійлива
вимоглива
розмашиста
впевнена
чеканна
сильна
стійка
постійна

Рішуча
дужа
посилена
незалежна
вперта
настирлива
мужня

непокірна
войовнича
смілива
хоробра

Владна
безапелюційна
беззастережна
разюча
безкарна
власнолюбна
нещадна
сувора
гнівна

Героїчна
загартована
грозова
непохитна
революційна
заклична
мужня
бойова
відважна
жертвенна
безстрашна
буряна

Переможна
тріумфальна
незламна
священна
богатирська
крицева
нездоланна
непоборна
непереможна
могутня
торжествуюча
нескорима

Виразні характеристики мелодії

схвильована
поривчаста
прониклива
трепетна
гнучка
неспокійна
примхлива
напориста
стримана
зосереджена
насторожена
тривожна
владна
сувора
патетична
елегійна
меланхолійна
сентиментальна
журлива
сумна
жалібна
печальна
скорботна
траурна

спокійна
плавна
протяжна
світла
проста
мила
легка
співуча
наспівна
лірична
ніжна
ласкава
лагідна
приємна
замріяна
безжурна
задумлива
задушевна
витончена
граціозна
добра
красива
поетична
романтична

весела
грайлива
радісна
святкова
танцювальна
бадьора
енергійна
збуджена
стрибкоподібна
піднесена
натхненна
оптимістична
пристрасна
експресивна
урочиста
маршова
впевнена
рішуча
вольова
мужня
бойова
заклична
героїчна
переможна

Виразні характеристики ритму

рівномірний
чіткий
чеканний
впевнений
настійливий
маршовий
виразний
сталий
стійкий
витриманий
постійний
одноманітний
монотонний
невтомний
підкреслений
невпинний
невідступний

нерівномірний
примхливий
вкрадливий
поривчастий
вуглуватий
непокірний
збуджений
різноманітний
хапливий
судорожний
довільний
невизначний
млявий
в'ялий
невпевнений
несміливий
нерішучий

урівноважений
стриманий
поважний
витончений
пруткий
легкий
танцювальний
активний
рвучкий
енергійний
характерний
лінивий
розслаблений
невмолимий
твердий
впертий
важкий

Виразні характеристики темпу

дуже повільний	помірний	швидкий
широкий	легкий	збуджений
повільний	жвавий	рухливий
спокійний	пожвавлений	моторний
протяжний	покvapний	прискорений
розлогий	проворний	прудкий
тягучий	живий	поспішний
сповільнений	поривчастий	енергійний
стриманий	танцювальний	бравурний
неспішний	чіткий	бурхливий
дрімотний	рівномірний	навальний
елегійний	стійкий	стрімкий
колисковий	впевнений	швидкоплинний
невпевнений	маршовий	безупинний
нечіткий	постійний	нестримний

Виразні характеристики динаміки

дуже тиха	помірно тиха	голосна
тиха	виразна	лунка
слабка	урівноважена	гучна
невизначна	одноманітна	дуже
знебарвлена	наростаюча	сильна
несмілива	помірно голосна	масивна
приглушена	бучна	різка
затишаюча	напружена	дуже голосна
вгасаюча	контрастна	громовна

Виразні характеристики тембру

темний	світлий	яскравий
приглушений	м'який	насичений
глухий	приємний	дзвінкий
знебарвлений	просвітлений	срібlistий
похмурий	чистий	мальовничий
холодний	прозорий	барвистий
неприємний	прохолодний	святковий
різкий	загадковий	теплій
тривожний	таємничий	соковитий
зловісний	казковий	пишний
крицевий	космічний	благодатний
хімерний	фантастичний	багатий

Виразні характеристики гармонії

різка	м'яка	насичена
неврівноважена	прозора	виразна
напружена	приємна	соковита
неблагозвучна	милозвучна	яснобарвна
неприємна	співзвучна	сонячна
потьмарена	мінорна	мажорна
похмура	світла	яскрава
темна	просвітлена	радісна
сумна	журлива	піднесена
спустошена	мінлива	урівноважена
знебарвлена	хитка	стійка
невизначна	нестійка	повна

Виразні характеристики штриха

уривчастий	плавний	активний
виразний	зв'язний	гострий
підкреслений	легкий	енергійний
впевнений	м'який	різкий
пруткий	повний	сильний
стійкий	насичений	рішучий
вкрадливий	невизначний	напористий
обережний	розслаблений	важкий
безвольний	невпевнений	чekanний

Виразні характеристики регістру

низький	середній	високий
насичений	просвітлений	дзвінкий
теплій	прозорий	іскристий
приглушений	приємний	яскравий
похмурий	світлий	блискучий
глухий	м'який	соковитий
темний	чистий	радісний
	безбарвний	благородний

■ СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. **Абдуллин З.Б.** Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1983. — 112 с.
2. **Амонашвили Ш.** Здравствуйте, дети! — М.: Просвещение, 1983. — 176 с.
3. **Асафьев Б.В.** Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — 2-е изд. — Л.: Музыка, 1973. — 144 с.
4. **Баренбойм Л.** За полвека: Очерки, статьи, материалы. — Л.: Сов. композитор, 1989. — 368 с.
5. **Бервецкий З., Хлебникова Л.** Виховувати музичну культуру // Грани творчості: Кн. для вчителя. — К.: Рад. шк., 1989. — С.126-140.
6. **Вейс П.** Ступеньки в музыку: Пособие по сольфеджио. — 2-е изд. — М.: Сов. композитор, 1987. — 200 с.
7. **Верховинець В.** Весняночка. К.: Муз. Україна, 1989. — 342 с.
8. **Ветлугіна Н.О.** Музичний розвиток дитини. — К.: Муз. Україна, 1978. — 256 с.
9. **Ветлугіна Н., Кенеман А.** Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. — М.: Просвещение, 1983. — 256 с.
10. **Выготский Л.С.** Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 1991. — 93 с.
11. **Горюнова Л.** Развитие ребенка как его жизнетворчество // Искусство в школе. — 1993. — №1. — С.15-21.
12. **Горюнова Л.** На пути к педагогике искусства // Музыка в школе, 1988. — №2. — С.7-17.
13. **Грицюк Н., Зинькевич О., Майбутова К., Щурина Н.** Слухання музики в 1-3-х класах: Методичний посібник. — К.: Муз. Україна, 1980. — 52 с.
14. **Закувала зозуленька.** Антологія української народної творчості: Пісні, прислів'я, загадки, скоромовки / Упор. Н.С.Шумада. — К.: Веселка, 1989. — 606 с.
15. **Кабалевський Д.Б.** Про трьох китів та інші цікаві речі. — К.: Муз. Україна, 1973. — 190 с.
16. **Кабалевський Д.Б.** Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1984. — 206 с.
17. **Кабалевский Д.Б.** Еще о педагогических оценках на уроках музыки // Музыка в школе. — 1986. — №4. — С.7-13.
18. **Каган М.С.** Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. — М.: Политиздат, 1988. — 319 с.
19. **Кадобнова И., Критская Е.** Музыка — в движении // Музыка в школе. — 1984. — №2. — С.11-17.
20. **Кодай З.** Избранные статьи. — М.: Сов. композитор, 1983. — 400 с.
21. **Куш В., Фролкин В.** Предмет "Ритмика" в музыкальном воспитании (к истории и теории) // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. — Новосибирск, 1989. — С.197-205.
22. **Леонтович М.Д.** Практичний курс навчання співу у середніх школах України / З педагогічної спадщини композитора. Упор. Л.О.Іванова. — К.: Муз.Україна, 1989. — 136 с.
23. **Леонтьева О.** Карл Орф. — М.: Музыка, 1984. — 334 с.
24. **Медушевский В.В.** О содержании понятия "адекватное восприятие" // Восприятие музыки: Сб.ст. — М.: Музыка, 1980. — С.141-155.
25. **Медушевский В.В.** О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. — М.: Музыка, 1976. — 254 с.
26. **Менабени А.Г.** Методика обучения сольному пению. — М.: Просвещение, 1987. — 95 с.
27. **Музыка в начальных классах: Методическое пособие для учителя /** Э.Абдуллин, Т.Бейдер, Т.Вендрова и др. — М.: Просвещение, 1985. — 140 с.
28. **Музыкальное воспитание в Венгрии /** Ред.-сост. Л.Баренбойм. М.: Сов.композитор, 1983. — 400 с.
29. **Назайкинский Е.** О психологии музыкального восприятия. — М.: Музыка, 1972. — 384 с.
30. **Падалка Г.** Учитель, музика, діти. — К.: Муз. Україна, 1982. — 144 с.
31. **Панкевич Г.** Искусство музыки. — М.: Знание, 1987. — 112 с.
32. **Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музыка: 1-4 класи /** Авт. кол.: О.Ростовський, Р.Марченко, Л.Хлебникова, З.Бервецкий. — К.: Перун, 1996. — 128 с.
33. **Раввінов О.** Методика хорового співу в школі. — Вид. 2-е. — К.: Муз. Україна, 1971. — 124 с.
34. **Ростовський О.Я.** Педагогіка музичного сприймання. — К.: ІЗМН, 1997. — 248 с.
35. **Ростовський О.Я.** Художньо-педагогічний аналіз музичних творів у школі: Метод. рекомендації. — К.: Рад.шк., 1989. — 72 с.
36. **Ростовський О.Я.** Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики: Метод. рекомендації. — К.: Освіта, 1991. — 48 с.
37. **Рубинштейн С.А.** Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1976. — 416 с.
38. **Сергеева Г.** Нотная грамота на уроках музыки // Музыка в школе. — 1985. — №2. — С.7-12.
39. **Скурятівський В.** Берегиня: Художні оповіді, новели. — К.: Рад. письменник, 1987. — 278 с.
40. **Сохор А.Н.** Вопросы социологии и эстетики музыки: В 3-х т. — Т.1. — Л.—М.: Музыка, 1980. — 296 с.
41. **Сухомлинський В.О.** Вибрані твори: У 5 т. — Т.3. — К.: Рад.шк., 1977. — 670 с.
42. **Тарасов Г.** Психологические особенности музыкального обучения младших школьников // Музыка в школе. — 1983. — №2. — С.14-18.
43. **Теллов Б.М.** Избранные труды: В 2-х т. — М.: Педагогика, 1985. — Т.1. — 328 с.
44. **Філософський словник /** За ред. В.І.Шинкарука. — 2-е вид., перероб. і доп. — К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. — 800 с.

45. **Фролкин В.** Традиционные и новаторские черты современных зарубежных систем массового музыкального воспитания // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. — Новосибирск, 1989. — С. 59-75.

46. **Хлебникова Л.О.** Виховання музикою // Навчання і виховання шестирічних першокласників: Зб. ст. Упор. К.Прищепа. — К.: Рад. шк., 1990. — С.155-168.

47. **Холопова В.Н.** Мелодика: Научно-методический очерк. — М.: Музыка, 1984. — 88 с.

48. **Холопова В.Н.** Музыкальный ритм. — М.: Музыка, 1980. — 80 с.

49. **Шип С.** Детское музыкальное творчество в динамике становления личности // Проблемы музыкальной культуры: Сб. ст. — Вып.1. — К.: Муз. Україна, 1987. — С.102-119.

50. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. / Ред.-сост. А.Баренбойм. — М.: Сов.композитор, 1978. — 368 с.

ПЕРЕДМОВА	3
ШЛЯХИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ	5
ОСНОВИ МЕТОДИКИ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	23
ВІКОВА ХАРАКТЕРИСТИКА З ОГЛЯДУ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДО МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ	23
РОЗВИТОК МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ	26
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ	38
МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СПІВУ	57
МЕТОДИКА РОЗУЧУВАННЯ ПІСНІ	73
ПІТЕНА, СПІВАЦЬКИЙ РЕЖИМ І ОХОРОНА ДИТЯЧОГО ГОЛОСУ	76
МЕТОДИКА ЗАСВОЄННЯ МУЗИЧНИХ ЗНАТЬ І УМІНЬ	77
ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ МУЗИКИ	81
ОСОБЛИВОСТІ ПРОГРАМ ІЗ МУЗИКИ ДЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	91
УРОКИ МУЗИКИ У 1-МУ КЛАСІ	100
І ЧВЕРТЬ. ЯКІ ПОЧУТТЯ ПЕРЕДАЄ МУЗИКА	100
ІІ ЧВЕРТЬ. ПРО ЩО РОЗПОВІДАЄ МУЗИКА	105
ІІІ ЧВЕРТЬ. ЯК РОЗПОВІДАЄ МУЗИКА	110
ІV ЧВЕРТЬ. ПРО ЩО І ЯК РОЗПОВІДАЄ МУЗИКА	114
УРОКИ МУЗИКИ У 2-МУ КЛАСІ	117
І ЧВЕРТЬ. ТРИ ТИПИ МУЗИКИ — ПІСНЯ, ТАНЕЦЬ, МАРШ	122
ІІ ЧВЕРТЬ. ПРО ЩО ГОВОРИТЬ МУЗИКА	127
ІІІ ЧВЕРТЬ. КУДИ ВЕДУТЬ НАС ПІСНЯ, ТАНЕЦЬ, МАРШ	130
ІV ЧВЕРТЬ. ЩО ТАКЕ МУЗИЧНА МОВА?	134
УРОКИ МУЗИКИ У 3-МУ КЛАСІ	138
І ЧВЕРТЬ. ПІСНЯ, ТАНЕЦЬ, МАРШ ПЕРЕРОСТАЮТЬ У ПІСЕННІСТЬ, ТАНЦЮВАЛЬНІСТЬ, МАРШОВІСТЬ	139
ІІ ЧВЕРТЬ. ІНТОНАЦІЯ	142
ІІІ ЧВЕРТЬ. РОЗВИТОК МУЗИКИ	146
ІV ЧВЕРТЬ. БУДОВА (ФОРМИ) МУЗИКИ	150
УРОКИ МУЗИКИ У 4-МУ КЛАСІ	153
І ЧВЕРТЬ. МУЗИКА МОГО НАРОДУ	156
ІІ ЧВЕРТЬ. МУЗИКА МОГО НАРОДУ (продовження)	163
ІІІ ЧВЕРТЬ. МІЖ МУЗИКОЮ МОГО НАРОДУ І МУЗИКОЮ ІНШИХ НАРОДІВ НЕМАЄ НЕПЕРЕХІДНИХ МЕЖ	170
ІV ЧВЕРТЬ. МІЖ МУЗИКОЮ МОГО НАРОДУ І МУЗИКОЮ ІНШИХ НАРОДІВ НЕМАЄ НЕПЕРЕХІДНИХ МЕЖ (продовження)	179
МЕТОДОЛОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ	185
ПІСЛЯМОВА	202
СЛОВНИК ЕМОЦІЙНО-ОБРАЗНИХ ВИЗНАЧЕНЬ МУЗИКИ	203
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	212

Навчальне видання
Олександр Якович Ростовський

**Методика викладання музики
у початковій школі**

Головний редактор **Будний Б.Є.**
Художник **Басалига В.А.**
Комп'ютерний набір та верстка: **Козуб І.О.**

Рекомендовано Міністерством освіти України
(Лист №1/11–454 від 18. 02.99)

Тіпписано до друку 12.11.1999. Формат 60×84/16. Папір газетний.
Гарнітура Балтика. Друк офсетний. Умовн. друк. арк. 12,56.
Умовн. фарбо-відб. 12,56. Обл.-вид. арк. 12,58.
Зам. 679-9.

Видавництво "Навчальна книга — Богдан"
282008, м.Тернопіль, вул.Танцюрова, 14. А/с 534
Свідоцтво №24637417 від 13.11.97
тел./факс: (0352) 25-37-53; 43-00-46; 25-28-41; 25-18-09
E-mail: publishing@budny.te.ua

Надруковано з готових діапозитивів
на Львівській державній книжковій фабриці "Атлас"
79005, м. Львів, вул. Зелена, 20.

ВИДАВНИЦТВО "НАВЧАЛЬНА КНИГА — БОГДАН"

п р о п о н у є :

1. Вчимося музики. Посібник-зошит. 2(1) кл.
2. Аудіокасети до посібника «Вчимося музики. 2(1) кл.»
3. Вчимося музики. Посібник-зошит. 3(2) кл.
4. Аудіокасети до посібника «Вчимося музики. 3(2) кл.»
5. Вчимося музики. Посібник-зошит. 4(3) кл.
6. Музика. Посібник-зошит. 5 кл.
7. Аудіокасети до посібника «Музика. 5 кл.» (2шт).
8. Музика. Посібник-зошит. 6 кл.
9. Методика викладання музики в основній школі.

Адреса для замовлень:
46008, м. Тернопіль
А/С 534



т/ф (0352) 251809
т. 430046, 253753, 252841
E-mail: publishing@budny.te.ua

ISBN 966-7520-27-7

Видавництво "Навчальна книга — Богдан"