

О.Я. Ростовський

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ



О.Я. Ростовський

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ



ТЕРНОПІЛЬ
НАВЧАЛЬНА КНИГА – БОГДАН

УДК 378
ББК 74.268.53
Р78

Рецензенти:

професор кафедри фортепіанного виконавства та світової художньої культури
Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгома-
нова, доктор педагогічних наук, професор

Г.М. Падалка;

завідувач кафедри теорії та методики музичної освіти Інституту мистецтв
Київського педагогічного університету імені Б. Грінченка, доктор педагогічних
наук, професор

О.М. Олексюк;

завідувач кафедри теорії та методики мистецької освіти,
декан музично-педагогічного факультету Харківського національного
педагогічного університету імені Г.С. Сковороди,
доктор педагогічних наук, професор

Т.А. Смирнова.

Ростовський О.Я.

Р78 Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. —
Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2011. — 640 с.

ISBN 978-966-10-1651-3

У посібнику розкрито зміст методики музичної освіти як науки і вузівської на-
вчальної дисципліни, проаналізовано здобутки європейської музичної педагогіки
в історичному вимірі; висвітлено основні напрямки розвитку музичної педагогіки
XX століття, провідні педагогічні ідеї українських музикантів-педагогів; викладено
основи методики музично-освітньої роботи з учнями; здійснено аналіз методоло-
гічних і методичних проблем музичного навчання, виховання і розвитку школярів,
розкрито закономірності та принципи музичної освіти.

Посібник адресовано студентам, аспірантам, викладачам вищих навчальних за-
кладів музично-педагогічної освіти, учителям музики.

УДК 378
ББК 74.268.53

*Охороняється законом про авторське право.
Жодна частина цього видання не може бути відтворена
в будь-якому вигляді без дозволу автора чи видавництва.*

© Ростовський О.Я., 2011
© Навчальна книга — Богдан,
майнові права, 2011

ISBN 978-966-10-1651-3

ЗМІСТ

Передмова	5
Розділ 1. Методика музичної освіти школярів як наука і навчальна дисципліна	9
Розділ 2. Здобутки європейської музичної педагогіки від античності до кінця XIX ст.	22
2.1. Музична педагогіка античного світу	26
2.2. Музична педагогіка доби Середньовіччя	48
2.3. Музична педагогіка доби Відродження	58
2.4. Музична педагогіка доби Просвітництва	65
2.5. Музична педагогіка XIX століття	74
2.6. Уроки історії європейської музичної педагогіки від Античності до кінця XIX ст.	82
Розділ 3. Розвиток методики музичної освіти школярів у XX ст.	90
3.1. Система музично-ритмічного виховання Еміля Жак-Далькроза	91
3.2. Педагогічна концепція і методична система музичного виховання Карла Орфа	98
3.3. Музично-виховна система Золтана Кодая	105
3.4. Методична система музичного навчання Бориса Тричкова	114
3.5. Система музичного виховання дітей Марії Монтесорі	118
3.6. Педагогічні ідеї Б.В. Асаф'єва (1884—1949)	120
3.7. Педагогічна концепція і методична система музичного виховання Д.Б. Кабалевського	123
Розділ 4. Провідні педагогічні ідеї українських музикантів-педагогів XX ст.	135
4.1. Педагогічні ідеї М. Леонтовича у контексті розвитку європейської музичної педагогіки	135
4.2. Педагогічні ідеї та методика музичного виховання дітей К. Стеценка	141
4.3. Педагогічні ідеї та методика музичної освіти дітей В. Верховинця ..	148
4.4. Музично-педагогічна концепція Б.Л. Яворського	157
Розділ 5. Здобутки європейської музичної педагогіки XX ст.	168
5.1. Основні тенденції та шляхи музичної освіти дітей	168
5.2. Розвиток музичної освіти в Україні: стан, проблеми, перспективи	176
Розділ 6. Теоретико-методичні основи музичної освіти школярів	193
6.1. Вікова характеристика учнів з огляду їхньої готовності до музичного навчання і виховання	195

6.2. Природа й особливості музичних здібностей.....	206
6.3. Методика формування і розвитку музичних здібностей школярів.....	217
6.4. Теоретичні аспекти формування музичного сприймання	240
6.5. Особливості музичного сприймання школярів.....	259
6.6. Педагогічне керування музичним сприйманням школярів.....	274
6.7. Методи формування музичного сприймання школярів.....	297
Розділ 7. Методика проведення слухання музики на уроці	308
7.1. Вступне слово вчителя	308
7.2. Слухання музичного твору	317
7.3. Художньо-педагогічний аналіз музичних творів.....	317
7.4. Повторне сприймання музичного твору.....	348
Розділ 8. Методика навчання співу	353
8.1. Сутність голосотворення	355
8.2. Вікові особливості розвитку дитячого голосу	360
8.3. Методика формування співацьких навичок і вмінь молодших школярів	367
8.4. Особливості співацького розвитку учнів-підлітків.....	386
8.5. Методи навчання співу	393
8.6. Методика розучування пісні	398
8.7. Гігієна, співацький режим і охорона дитячого голосу	411
Розділ 9. Методика засвоєння музичних знань	416
Розділ 10. Методика проведення уроків музики	455
10.1. Урок як основна форма організації музичної освіти учнів....	455
10.2. Особливості уроку музики	456
10.3. Типи уроків музики	458
10.4. Структура уроку музики	459
10.5. Особливості проведення уроків музики у початковій школі.....	461
10.6. Організація діяльності учнів на уроці музики.....	466
10.7. Оцінювання музично-освітніх досягнень учнів	473
10.8. Оцінка якості проведення уроку музики	482
Розділ 11. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики	485
Розділ 12. Методологічні й методичні проблеми музичної освіти школярів	528
Розділ 13. Закономірності та принципи музичної освіти школярів	556
Післямова	569
Словник емоційно-образних визначень музики.....	571
Короткий мистецько-педагогічний термінологічний словник.....	581

ПЕРЕДМОВА

Музика є одним із наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення усьому духовному життю людини. Якщо змістовність духовної культури становлять естетичні, моральні та світоглядні цінності суспільства, то музика є інтонаційним способом вираження цих цінностей. Створюючи хвилюючий образ світу й людини, розкриваючи ціннісне й психологічне багатство особистості, організовуючи духовне спілкування між людьми і поколіннями, музика стає незамінним засобом творчого збагачення естетичного досвіду людства, його актуалізації й впливу на юне покоління. «Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї, — зазначав В.О. 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». Ці слова видатного педагога-гуманіста конкретизують його думку про музичне виховання як виховання людини.

Учитель має розвивати в учнів розуміння музичного мистецтва, відкривати їм світ добра й краси, відображений у музичних творах, допомогти пізнати в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань, навчити захоплюватися неповторністю музичних творів — чи буде це соната Моцарта, чи ноктюрн Шопена, чи народна пісня. Великого значення у цьому процесі набуває вміння й цілеспрямована музично-освітня робота вчителя, який має орієнтувати учнів на осмислення інтонаційно-пластичних витоків музики, самостійну інтерпретацію художнього світу твору.

Шлях, що стимулює творчість, фантазію і пошук — один із найефективніших: він учиє дітей мислити, пізнавати природу музики, її виразну силу і взаємозв'язок із навколишнім життям. Важливо,

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ СЛУХАННЯ МУЗИКИ НА УРОЦІ

У масовій практиці склалася така логічна послідовність дій вчителя при організації слухання музики: вступне слово вчителя, власне сприймання музики, художньо-педагогічний аналіз твору, повторне сприймання музики. Ці етапи дістали досить глибоку розробку в науково-методичній літературі.

7.1. Вступне слово вчителя

Глибоке сприймання музичного твору можливе за наявності у слухачів вичерпних знань про цей твір, а також відповідного життєвого й музичного досвіду. Відтак функція вступного слова полягає в тому, що забезпечити учнів необхідними знаннями про твір, активізувати емоційно-образну сферу школярів, тобто, створити відповідну художньо-естетичну установку на сприймання музичного твору.

Уявимо собі, що учні слухають увертюру Л. Бетховена «Егмонт», не знаючи програми твору, не будучи ознайомленими зі змістом однойменної трагедії Й. Гете. Почувши важкі акорди вступу і характерні жалібні інтонації, вони не зрозуміють, що музика зображає образи іспанських завойовників і пригніченого нідерландського народу. Слухачам буде неясно, чому в увертурі стільки драматичних контрастів, напруженої боротьби, що означає траурний епізод перед святковим фіналом — адже їм невідомі події, які лягли в основу трагедії. Не знаючи сюжету, школярі не зможуть по-справжньому насолодитися героїчними образами твору.

Звичайно, музика впливатиме на учнів, викликатиме відповідні почуття й образи, адже вони закодовані в ній. Але настільки глибоким буде сприймання, якщо слухачам відомо про героїчну народну боротьбу, яку очолив полководець Егмонт. Тому забезпечення школярів знаннями про музику, композиторів і виконавців є важливою умовою формування їх музичного сприймання.

Вступне слово вчителя може бути у формі розповіді (якщо потрібно повідомити учням нові знання) або бесіди (якщо вчитель може апелювати до знань, життєвого і художнього досвіду учнів). Ще частіше вступне слово вчителя може поєднувати в собі і бесіду, і розповідь.

Досвід показує, що чим більше вступне слово відповідає змісту музичного твору, тим активніше учні відгукуються на музику, тим глибші їхні естетичні переживання. Водночас помічено, що надмірна інформація, перевантажуючи учнів, послаблює переживання й осмислення музики, гальмує естетичну реакцію на неї. Тому обсяг вступного слова, що спрямовує сприймання, і обсяг самого твору слід дозувати як за часом сприймання, так і за змістом, складністю музики залежно від здібностей, підготовки і психічного стану учнів.

У музичній педагогіці питання змісту і спрямованості підготовчої до сприймання музики інформації дістали досить глибоке розкриття (О. Апраксіна, Б. Асаф'єв, Н. Гродзенська, Д. Кабалевський, В. Остроменський, В. Шацька та ін.). Особливо слід відзначити книгу Д. Кабалевського «Як розповідати дітям про музику?», в якій на високому науково-методичному рівні розкриті погляди визначного музиканта-педагога на цю проблему.

Розглянемо детальніше розроблені музичною педагогікою вимоги до підготовчої інформації. Їх суть розкрита у таких тезах:

- вступне слово вчителя має бути лаконічним, емоційним і образним. Надмірно довге, навіть цікаве вступне слово знижує напруженість уваги при слуханні музики. Щоб не гальмувати активності дітей, не заважати самостійності у спостереженні за музичним процесом, воно не повинно містити те, що учні вже знають або можуть помітити самі;

- в основу характеристики музичного твору передусім слід покласти розкриття ідеї, задуму твору. При цьому, особливо стосовно інструментальної музики, необхідно спиратися лише на свідчення композитора або його сучасників-музикантів і на ретельний та різнобічний аналіз означеного твору. Художня характеристика, яку дає вчитель, має впливати з нього і повністю підтверджуватися музичним текстом. Вчитель, який любить дітей, завжди знайде прості, ширі слова, які допоможуть учням почути прекрасне і неповторне у музиці твору, який слухається;

- у розповіді про музику треба дотримуватися міри у повідомленні яскравих фактів, прикладів. Музичний твір слухається на кіль-

кох уроках, тому треба так розподілити наявний матеріал, щоб кожного разу можна було повідомити учням щось цікаве, пізнавальне;

- слово вчителя має бути своєрідним емоційним стимулом, який пробуджує чутливість до музики як безпосередньої мови душі. Воно повинно бути різноманітним за змістом. В одному випадку це розповідь про твір, його зміст, у другому — про композитора або виконавця, у третьому — розповідь про історію його створення, у четвертому — пробудження емоційної пам'яті тощо. Можливе й поєднання усіх цих компонентів;

- у розмові про музику найважливіше ввести слухачів у ту атмосферу, в якій створювався той чи інший твір, розповісти про ті життєві обставини, за яких композитор задумав і написав його, тобто ознайомити їх з «біографією художнього твору», знання якої, як підкреслював Д. Кабалецький, становить основу художньої освіти слухачів. «Зрозуміти музичний твір — означає зрозуміти його життєвий задум, зрозуміти, як композитор переплавив цей задум у своїй творчій свідомості» [8, с. 35];

- розумне оточення музичного твору загально художніми, історико-соціальними і побутовими темами для бесід не лише бажане, а й необхідне, тому що не можна думати, що музика існує поза часом і простором. Чим більше ми знаємо про композитора і його твори, тим ближчою і зрозумілішою стає для нас музика і з дедалі більшим захопленням ми її слухаємо;

- слід ретельно відбирати цифри, факти, імена, залишаючи лише ті, що напевне запам'ятаються слухачам. «Жодного імені, жодного факту, жодної цифри, без котрих можна обійтися, — ось принцип, якого повинен дотримуватися вчитель», — писав Д. Кабалецький [8, с. 38];

- у розповіді про музику не повинно бути ні «головних і побічних партій», ні «реприз і розробок», ні «секвенцій і модуляцій» — це нітрохи не допоможе слухачеві, а лише відверне його увагу від безпосередніх вражень і переживань;

- найгіршою розповіддю про музику буде та, в якій на перше місце виступає побудова твору, або коли вчитель починає «переказувати» словами музику, «описувати» її тема за темою, частина за частиною. Такі розповіді про музику нудні та марні, вони нітрохи не наближають музику до слухачів і слухачів до музики;

- не слід спрямовувати увагу дітей, їх уяву на пошуки у непрограмному творі тотожного музиці програмного змісту: діти захоп-

люються картинами, які їм малює уява, і вже погано слухають музику. Крім того, вони починають мислити предметними образами, не властивими музиці;

- учитель найбільше повинен остерігатися того, що Б.Асаф'єв називав «міфотворчістю», розуміючи під цим приписування композитору таких задумів і намірів, які не підтверджуються ні документальним матеріалом, ні самою музикою. У розкритті ідеї, задуму композитора, особливо стосовно інструментальної музики, яка не має визначеної композитором програми, найправильніше спиратися лише на свідчення композитора або на його сучасників-музикантів на ретельний та різнобічний аналіз даного твору;

- виникненню увазі, бажанню слухати музику сприяє не лише те, що говорить ^{вчитель} вчитель, а й як він говорить. Якщо це робить із захопленням, емоційно, музика знаходить гарячий відгук, ніж коли це робиться в'яло, сухо, формально. Д.Б. Кабалецький радив ретельно стежити за тим, щоб у мові вчителя не було найменшої зовнішньої повчальності й риторики, жодної стандартної фрази, жодного загального слова, позбавленого конкретного змісту й емоційності.

Викладені основні вимоги до вступного слова вчителя свідчать про детальну розробку музикантами-педагогами питань інформаційно-емоційного забезпечення музичного сприймання. У них висвітлюються особливості розповідей і бесід про музику, обсяг, зміст і форма вступного слова, підкреслюється необхідність розкриття життєвого контексту художнього світу музичного твору, показується роль учителя в доборі й подачі інформаційного матеріалу тощо. Узгоджуючись з досягненнями загальної педагогіки, психології й музикознавства, вони виступають методичною основою формування музичного сприймання.

Спостерігаються істотні розбіжності у практичних підходах до реалізації даних вимог. Вони визначаються передусім тим, як учитель розуміє природу музичного мистецтва, які завдання ставить перед собою. На них, на жаль, позначаються інертність мислення і прогалини у фаховій підготовці, невміння або небажання вчителя працювати над собою, що призводить до формальної розповіді про музику.

До найпоширеніших недоліків слід зарахувати надмірність використаного матеріалу тоді, коли слухаються твори з багатою художньою біографією. Нерідко вчитель намагається викласти все, що знає про твір, композитора, виконавців, сподіваючись таким чином

викликати інтерес дітей. При цьому не враховується те, що матеріал вступної розповіді краще розподілити на кілька інформаційних блоків, щоб і в ході аналізу твору, і на наступних уроках можна було повідомити учням щось цікаве, нове і тим підтримати інтерес дітей. Зрозуміло, що довга, навіть яскрава і образна розповідь притупляє сприймання дітей, знижує їхню увагу ще до початку сприймання музики.

Інформація будь-якого характеру може викликати велику зацікавленість дітей і визначити відповідну початкову поведінку при сприйманні музики. Але не кожна інформація забезпечує стійкий інтерес, стимулює тривалу настроєність на сприймання. Це зумовлює й підхід до змісту та форми вступного слова — не просто викликати інтерес школярів, а зробити його стійким і динамічним.

Сучасну педагогіку не випадково хвилює питання про випереджуючу роль у художньому сприйманні інформаційного начала, не поєднаного з людською чуттєвістю. Деякі вчителі підміюють розповідь про художню біографію твору аналізом його текстових особливостей. При цьому на перше місце виходять жанрові ознаки, побудова твору, чергування частин, ритмічні та мелодичні особливості тощо.

Чимало вчителів, будучи переконаними в тому, що основою музичного сприймання є музикознавчі знання, зводять вступну розповідь до повідомлення біографії композитора, переліку його творів, різноманітних дат, цифр, фактів тощо. Не заперечуючи важливості знань такого плану, зазначимо, що вони далеко не завжди можуть сприяти музичному сприйманню, а отже, служити його інформаційним забезпеченням. Д. Кабалевський слушно зауважував, що якщо вчитель, розповідаючи, наприклад, про Моцарта, повідомить учням, що композитор написав 15 опер, 18 мес, понад 70 вокально-інструментальних творів, близько 50 симфоній, то у цій розповіді не буде нічого, крім бажання вчителя вразити школярів своєю ерудицією. Адже ці цифри, звичайно, діти не запам'ятають і вони ніскільки не наблизять їх до осягнення музики, яка звучатиме. Краще сказати: «Моцарт створив чимало творів у найрізноманітніших жанрах, у тому числі близько 50 симфоній (якщо слухатиметься симфонія).

Розповідаючи про Й.С. Баха, можна, звичайно, сказати, що він жив з 1685 по 1750 рік. Але чи не краще прозвучить: Бах жив понад 300 років тому.

Частина вчителів із однаковим професійним захопленням і патетикою говорить про різні твори навіть тоді, коли це не відповідає

художньому змісту твору, коли необхідні зовсім інші, проникливі й розсудливі слова, без усіякої патетики й надуманості. При цьому, говорячи про «геніальність» композитора, про належність певного твору до «скарбниці світової музичної культури», вони не враховують, що цей твір може й не сподобатися дітям з різних причин як об'єктивного, так і суб'єктивного плану. Шкідливість незбігання високої оцінки твору вчителем і неадекватної його оцінки учнями очевидна. Це може привести до стійкого негативізму учнів щодо творів, які слухаються на уроці. Тому у вступних розповідях слід уникати передчасних оцінок творів, що можна буде зробити у ході художньо-педагогічного аналізу спільно з дітьми.

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

Деякі вчителі розуміння музики пов'язують з можливістю переказати зміст твору. Хибність такого підходу є очевидною. Адже якби можна було перевести на мову слів зміст музики, то відпала б потреба у самій музиці. Специфіка музики в тому й полягає, що її мова — це мова музичних образів, а не вербальних понять. Музика виражає і викликає такі почуття й переживання, які не знаходять буквального вираження у словах. Тому необхідно уникати підтасовування під музику позамузичних асоціацій, особливо під виглядом «програмних тлумачень».

Програму музичного твору не слід ототожнювати з програмністю як специфічним засобом вираження змісту музики (шляхом використання композитором на основі слухозорових й інших асоціативних паралелізмів подібних звукових комплексів), коли незалежно від того, є чи немає словесного пояснення, у свідомості слухача виникають конкретні уявлення. Граючи учням яскраво виражену програмну музику, краще не розкривати заздалегідь її назву, а запропонувати їм спочатку самим визначити характер музики, а вже потім спробувати дати їй свою назву, виходячи з того, що вони почули, пережили й осмислили.

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, западуть у свідомість дітей, викличуть благородні думки і почуття незрівнянно більше, ніж будь-які попередньо заготовлені «загальні» слова на цю саму тему. Нагоди для висловлення власної думки, враження вчитель знайде у будь-якому творі — у самій музиці, у фактах художнього життя даного твору і його автора. Найбільшою мірою це стосується узагальнюючих, багатих за змістом тем, пов'язаних з творами громадянського звучання.

На жаль, навіть автори методичних посібників часто збочують з правильного шляху і дезорієнтують учителів. Ось яка, наприклад, розповідь рекомендується перед слуханням п'єси В. Косенка «Дощик» у посібнику «Слухання музики в 1—3 класах» (К.: Муз. Україна, 1980): «Теплий весняний дощик, під яким так люблять гратися діти — ловити веселі дощові краплини і давитися на кумедні бульбашки в калюжах, — їхню радість, веселий настрій змалював В. Косенко у п'єсі «Дощик». Легкі звуки падають, немов дзвінки прозорі крапельки, що зливаються у рухливі струмочки мелодій. Далі музика стає повільнішою — це ніби пісенька, яку співають діти. П'єса закінчується повторенням мелодії, що звучала спочатку. Отже, п'єса «Дощик» складається з трьох частин. Музика першої і останньої частини — однакова, а в середній частині — інша».

Після того, як учням був нав'язаний конкретний образ, авторам не залишалось нічого іншого, як запропонувати учням уважно прослухати п'єсу і самостійно визначити, коли звучить та сама мелодія (реприза). Зрозуміла безглуздість цього завдання, його віддаленість від музичного образу.

Такого ж плану й інша методична розробка з названого посібника — вступна розповідь про «Марш» з кінофільму «Веселі хлоп'ята» І. Дунаєвського: «Пісня-марш, яку ми послухаємо, написана композитором до кінофільму «Веселі хлоп'ята». Слова написав поет В. Лебедев-Кумач.

Уся музика фільму сповнена веселим настроєм. Така ж пісня — енергійна, бадьора, в характері життєрадісного маршу. Під її музику легко крокувати.

Ця пісня-марш — пісня про пісню, що допомагає у житті й праці. Починається вона урочистим інструментальним вступом, а співає пісню багатоголосний хор. Побудова пісні куплетна, з приспівом.

Ця розповідь є яскравим прикладом формальної інформативності. Тут відсутня образність і емоційність. Повідомивши про зміст пісні те, що учні помітили б самі, вчитель тим самим позбавив дітей змоги висловити своє враження, своє розуміння пісні. І звичайно, учні змогли б самі переказати зміст пісні.

У педагогічній літературі є чимало методичних розробок, які можуть слугувати взірцем педагогічно доцільної й методично грамотної розповіді про музику. Особливо слід відзначити книги Д.Б. Кабалевського «Про трьох китів та інші цікаві речі», «Як розповідати дітям про музику?», «Ровесники» тощо. Зокрема, у книзі «Як розповідати дітям про музику?» автор наводить різні приклади розповідей про так звану «Місячну сонату» Л. Бетховена. Можна, звичайно, перед виконанням сонати проаналізувати її структуру, форму і фактуру; сказати, що в сонаті три частини, але на відміну від норм того часу перша частина не швидка, а повільна, що всі частини сонати написані у тричастинній формі тощо; пояснити, чим ці частини відрізняються одна від одної і навіть дати емоційну характеристику частин.

Але що дасть слухачам такий анатомічний аналіз твору? У кращому випадку діти чекатимуть, коли з'явиться «побічна» чи «заключна» партія, коли настане «розробка» чи «реприза».

Д. Кабалевський зазначав: «Найкоротша розповідь про трагічне кохання великого композитора до його легковажної учениці графині Джульєтти Гвіччарді дасть слухачеві набагато більше, ніж будь-який найретельніший аналіз побудови форми і фактури «Місячної сонати». Можна сказати учням:

«Уявіть великого композитора, який з жахом помічає, що він глухне. Хвороба невблаганно наростає, і Бетховен змушений відсторонюватися від людей. Його відчай, здавалося, досяг меж. І тут він відчув, що вперше у житті до нього прийшло справжнє кохання. Про свою чарівну ученицю, юну графиню Джульєтту Гвіччарді, він став думати, як про свою майбутню дружину. «...Вона мене любить, і я її люблю. Це — перші світлі хвилини за останні два роки», — писав Бетховен своєму лікареві, плекаючи надію, що щасливе кохання допоможе йому побороти страшну недугу.

А вона? Вихована в аристократичній сім'ї, вона із зверхністю дивилася на свого вчителя — нехай знаменитого, але не знатного походження. Та ще й до того він втрачає слух... Легковажна Джульєтта завдала Бетховену подвійного удару: відвернулася від нього і вийшла заміж за бездарного, але модного музиканта, та ще й графа.

Вслухайтесь тепер у цю музику! Вслухайтесь у неї не лише своїм слухом, а й усім своїм серцем! І, можливо, тепер ви почуєте в першій частині таку невтішну скорботу, якої ніколи досі не чули; у другій частині — таку світлу і водночас таку печальну посмішку, якої досі не помічали; і, нарешті, у фіналі — таке бурхливе кипіння пристрастей, таке неймовірне бажання вирватися з кайданів смутку і страждань, яке під силу тільки справжньому титанові. Бетховен, приголомшений нещастям, не зігнувся під його тягарем, він був саме таким титаном» [8, с. 248].

Ця розповідь, пов'язана з життям композитора, розкриває одну зі сторінок художньої біографії сонати. Акцентуємо увагу читача на зверненні до учнів: «Вслухайтесь у цю музику!...» Закінчення розповіді ніби відвертає слухачів від життєвих колізій композитора, хоча й надзвичайно важливих для розуміння музики, і зосереджує увагу на його внутрішніх переживаннях, його любові й стражданнях, прагненні подолати ці страждання.

Вдалих зразок бесіди перед слуханням української народної пісні «Стоїть гора високая» знаходимо у В.Сухомлинського: «Світ прекрасний, прекрасна вічна природа, та, крім радості, є й сум... Стоять верби, схилившись над ставком, і сумують: впаде листя, понесе його вода... До верб повернеться весна, а до людини молодість ніколи не повернеться. Та тим і прекрасна людина, що її краса — мов сяяння падаючої зірки... Пригадайте сонячний день ранньої осені, коли ми, подорожуючи берегами річки, побачили, відкрили прекрасний куточок: дзеркальна поверхня тихої затоки, дві верби біля самої води, одна — стара, дупласта, вмираюча, а друга — струнка, молода, співуча... Ми переживали складні почуття — сум і радість. Дерево, квітка не безсмертні, а життя безсмертне. І вінцем безсмертя є людина. Саме про те, що ми переживали тоді, розповідається у пісні «Стоїть гора високая», але розповідається тонше й глибше» [12, с. 555].

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 настроїти чутливі струни серця, щоб досягнути мову почуттів. Пояснення музики мусить нести в собі щось поетичне, щось таке, що наближало б слово до музики», — так чудово сказав видатний педагог [12, с. 554].

Наведені рекомендації й аналіз розповідей про музику не вичерпують усього розмаїття навчальних ситуацій, з якими вчитель має справу на уроці. Але вони можуть бути орієнтиром у надзвичайно складній роботі з формування музичного сприймання. Відмінності у підходах до цих рекомендацій визначають особливості організації навчального процесу, тобто методику формування музичного сприймання.

7.2. Слухання музичного твору

Наступний етап — саме слухання музичного твору. 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 вслухання в тишу перед початком звучання музики. Учні повинні зрозуміти, що якщо хоча б один з них 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, відчутти зміну настрою тощо. Однак, щоб слухання музики не перетворювати в гру, до цього прийому не слід звертатися часто.

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.

7.3. Художньо-педагогічний аналіз музичних творів

Важливою умовою формування музичного сприймання школярів є здійснення ними аналізу музичних творів. Саме на етапі аналізу учні набувають досвіду художньо-творчої діяльності, оволодівають знаннями, уміннями і навичками, необхідними для сприймання музики. У процесі аналізу повніше розкривається зміст творів, їхня художня краса і неповторна своєрідність, посилюється емоційний вплив музики.

Кожний проаналізований і сприйнятий твір — ще один крок у музичному розвитку дітей, який наближає їх до оволодіння музичним мистецтвом. «Найважливішим музичним педагогічним завдан-

ням є розвиток звукових (слухових) навичок, які допомагають вільно орієнтуватися і у власне 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. Асаф'єв [2, с. 61],

Здійснюючи 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 і не почуте, нічого не додає до їх музичного розвитку і ніскільки не наближає до музики. Тому аналіз музичного твору, який проводиться зі школярами, 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, музичного розвитку і завдань музичної освіти. *Художньо-педагогічний* аналіз без зайвого спрощення співвідносить емоційно-образний зміст твору з інтересами і можливостями слухачів, забезпечує естетичне осягнення ними означеного твору, тобто сприяє реалізації виховної й пізнавальної функцій музичного мистецтва в їх єдності.

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

Постає питання: «Як же аналіз може поглибити, сприймання, якщо не передує, а йде слідом за ним?». Як зазначала О. Апраксіна, суть відповіді у тому, що педагогічний аналіз і сприймання не відірвані одне від одного, вони увесь час взаємодіють: сприйняте розбирається і тут же знову сприймається, тобто ознайомлення з твором не зупиняється ні на першому прослуховуванні, ні на першому його аналізі — увесь час потрібне повторне, подекуди неодноразове повернення до сприймання [1, с. 175].

Урок музики як урок мистецтва відкриває широкі можливості для вияву глибинного потенціалу особистості учня і вчителя, забезпечує безперервне розширення й поглиблення їхнього емоційно-естетичного досвіду. Відчуття музики як живого мистецтва визначає і спосіб осягнення музичного змісту творів шляхом спільного (учнів і вчителя) розмірковування над почутим. Тому розробка питань ана-

лізу музичних творів на уроках музики належить до найважливіших питань музичної педагогіки.

У музичній педагогіці питання аналізу музичних творів у школі достали розкриття у багатьох дослідженнях, методичних посібниках (О. Апраксіна, Б. Асаф'єв, Н. Гродзенська, Д. Кабалевський, В. Остроменський, В. Шацька та ін.). Накопичено значний практичний досвід аналізу музики зі школярами, який знайшов безпосереднє чи опосередковане відбиття у науково-методичній літературі. У цьому слід особливо відзначити книгу Н. Гродзенської «Школярі слухають музику».

Можна констатувати, що в музичній педагогіці склалася обґрунтована система поглядів на проблему художньо-педагогічного аналізу музичних творів у загальноосвітній школі. Їх суть розкрита у таких тезах:

- у загальноосвітній школі музику слід розглядати як явище, що *спостерігається*, на відміну від інших предметів, яким навчаються, щоб набути суми конкретних знань. *Спостерігати за музикою — означає вміти її сприймати* [2, с. 47];

- аналізувати музичний твір так, щоб поглибити його сприймання, — завдання досить складне і вимагає педагогічної майстерності. Тому вже з першого класу слід формувати у дітей установку на аналіз твору в процесі його слухання і озброювати їх методикою розгорнутого аналізу. Учителю треба чітко уявляти, кінцеву мету аналізу — допомогти учням естетично пережити і оцінити твір. Процес спостереження, вслуховування у музику може дещо знизити емоційність сприймання, зате при повторному слуханні минулий аналіз сприятиме глибшому осягненню музики [5, с. 23];

- 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 [14, с. 81];

- 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 [10, с. 124];

- мислення дітей повинно націлюватися на з'ясування того, *яка* це музика, *які* почуття і переживання викликає, *якими* засобами вона цього досягає. На першому етапі слід спрямовувати увагу дітей

не на окремі якості твору, а на процес руху, його організацію і динаміку. При повторних сприйманнях слово вчителя має наводити на розкриття виразних засобів, які особливо яскраво характеризують музичний образ. Головна увага звертається на ті засоби, які у даному творі є провідними [6, с. 18];

- аналіз твору може бути більш або менш глибоким, але обов'язково правильним. Діти мають отримувати правильну інформацію, хоча й подекуди неповну, але аж ніяк не викривлену. Учителю слід пам'ятати про небезпеку спрощення, підміни власне музичних відомостей побутовими, житейськими прикладами, іноді далекими від музики [1, с. 175];

- необхідно уникати підтасовування під музику позамузичних асоціацій, особливо під виглядом «програмних тлумачень». Програму твору не слід ототожнювати з програмністю як специфічним засобом вираження змісту музичного твору (шляхом використання композитором на основі слухозорових і інших асоціативних паралелізмів подібних звукових комплексів), коли незалежно від того, є чи відсутні словесні пояснення, у свідомості слухача виникають конкретні уявлення [2, с. 72];

- **«вгадування програми** — заняття марне і, по суті, антимузичне, бо в основі його лежить прагнення підійти до музики не як до мистецтва вираження, а як до мистецтва зображення. Але **знання програми** є необхідною умовою повноцінного й адекватного сприймання музики» [13, с. 64];

- зміст і спрямованість пояснень — питання принципового значення. При пояснюванні творів слід особливо подбати про те, щоб у дітей не виникли спрощені уявлення про музику як про мистецтво, завданням якого є лише «описувати» й ілюструвати. Завдання пояснень — поглибити, закріпити і зробити осмисленішими музичні враження дітей. Слід прагнути до того, щоб пояснююче слово буде коротким, конкретним і образним. Добираючи літературний та ілюстративний матеріал до бесіди, слід дбати про те, щоб він не був надмірним. Характеризуючи музичний твір, необхідно остерігатися загальних однотипних формулювань [15, с. 80];

- художня характеристика, яку дає вчитель, має повністю підтверджуватися музичним текстом. Вчитель, який любить музику, завжди знайде прості, ширі слова, що допоможуть учням почути прекрасне і неповторне в творі, який сприймається [10, с. 124];

- судження учнів про музику і їхні естетичні оцінки завжди

повинні спиратися на усвідомлення об'єктивних властивостей музики та її виразних засобів. Увесь посильний для учнів музичний аналіз слід органічно пов'язувати з ідейною суттю творів, а отже, з оцінкою тієї дійсності, яка в ньому відбита [10, с. 124];

- необхідно навчати дітей аналізувати почуте, розбиратися в тому, як, якими засобами виражений у музиці її зміст, як втілені ті думки і почуття, що схвилювали слухача, чим композитор досягнув такої сили впливу на слухачів. Щоб викликати найбільшу активність учнів, учителю не треба давати готові власні оцінки музики [10, с. 123];

- аналіз твору має 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 на ілюстрацію. До якоїсь картини чи літературного сюжету [1, с. 176];

- рекомендується починати аналіз відразу після прослуховування, поки його звучання ще свіже у пам'яті;

- повторення і тим самим закріплення музичних вражень є одним з найважливіших методів музичного виховання. Повторюючи той чи інший твір, слід звертати увагу дітей на ще не засвоєне, раніше не почуте або незрозуміле [15, с. 80].

Крізь призму науково-педагогічних уявлень про аналіз музичних творів у школі розглянемо масовий досвід художньо-педагогічного аналізу на уроках музики.

Спостерігається значний розрив між здобутками музикознавства і педагогіки та шкільною практикою. Насамперед, спостерігаються досить стійкі тенденції формального підходу до розкриття змісту музичних творів. З одного боку, це акцентування уваги учнів на елементах музичної виразності та структури твору, з другого — прагнення «переказати» музику, пов'язати з якимись образами чи життєвими подіями тощо. Значно рідше звертається увага на вияв учнями власного ставлення до художнього світу музики, на розкриття інтонаційно осмисленої суті музичного образу.

Ефективність аналізу музичних творів значною мірою визначається вмінням учителя вести діалог, який спрямовується запитаннями і завданнями вчителя. Як зазначала Н. Гродзенська, художня педагогічна цінність запитання вчителя полягає у можливості дати на нього різні правильні багатопланові й творчі відповіді [5, с. 35].

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 повертає увагу вчителів музики.

Слухова діяльність школярів при сприйманні музики організується вчителем постановкою завдань, метою яких є зосередження уваги на музиці, упорядкування спостережень за нею. Розглянемо конкретніше методику постановки цих завдань.

Попередньо їх слід диференціювати, оскільки одні з них організують увагу дітей перед сприйманням музики, інші використовуються у процесі художньо-педагогічного аналізу твору, У даному разі йдеться про завдання, які організують діяльність сприймання музики.

Система запитань і завдань, яка допомагає учням сприйняти твір, має реалізуватися у діалозі й спонукати до творчого різноманітності музичного змісту. Запитання на уроці можуть ставитися не лише у вербальній формі, а й виражатися у жести, виконанні, в реакції вчителя і дітей на якість виконання тощо. Важлива правильна спрямованість запитань — не загострювати увагу на деталях, а спрямовувати дітей до їх внутрішнього світу, почуттів і вражень, породжених музикою. Важливо не лише поставити доцільне запитання, а й почути відповідь, оцінити її оригінальність, суперечливість, особистісне забарвлення тощо.

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. Очевидно, саме це мав на увазі Б. Асаф'єв, коли писав, що перш ніж аналізувати твір, треба його почути, запитання ж може перешкодити емоційності першого 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.

Наведемо приклад невдало поставленого до слухання музики запитання. У 7-му класі вчитель знайомив учнів з хором *«Лакрімоза»* з *«Реквієму»* В.А. Моцарта. Він розповів про останні дні життя геніального композитора, історію створення твору. Учні були захоплені розповіддю і, звичайно, з інтересом поставилися б до музики. Та раптом учитель запропонував прослухати твір і визначити, скільки у ньому частин. І враження від вступного слова вчителя, яке своєю емоційністю й змістовністю підготувало учнів до сприймання, було зруйноване. Невчасно поставлене запитання, банальне за змістом і формальне за своєю суттю, змінило установку на сприймання твору.

Прекрасний зразок педагогічного доцільного завдання, також поставленого до прослуховування музики, знаходимо у Д.Б. Кабалевського. У вже наведеному нами раніше вступному слові до Сонати № 14 Л. Бетховена, після розповіді про життя композитора у період глибокої життєвої кризи, він звертається до слухачів: «Вслухайтесь тепер у цю музику! Вслухайтесь у неї не лише своїм слухом, а й усім своїм серцем! І, можливо, тепер почуєте в першій частині таку невтішну скорботу, якої ніколи досі не чули; у другій частині — таку світлу і водночас таку печальну посмішку, якої досі не помічали; і нарешті, у фіналі — таке бурхливе кипіння пристрастей, таке неймовірне бажання вирватися з кайданів смутку і страждань, яке під силу тільки справжньому титанові» [7, с. 249].

Відтак зрозуміла необхідність частішої постановки навчальних завдань саме після слухання музики, що сприяє осмисленню музичних вражень учнів у ході аналізу твору. Завдання конкретного характеру, поставлені до слухання музики, знижують інтерес до сприймання музики: діти знаходять відповідь на запитання, і готовність далі сприймати музику різко падає. Тому доцільнішими є завдання художньо-творчого характеру, які не обмежують діяльність сприймання, а спонукають до вслуховування у музику.

Запитання ставляться у такій кількості, яка б дала змогу на них відповісти, прослухавши твір. Не варто ставити перед школярами багато завдань — їм важко охопити усе своєю увагою, стежити за всім одночасно. 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.

Сама форма запитання може спонукати слухачів до активізації мислення. Якщо запитати: «*Який характер музики?*» або: «*Які засоби музичної виразності використані?*», діти, звичайно, дадуть відповідь на рівні перелічення ознак. Але досить змінити форму запитання: «*Як виражається характер музики? Як змінюється її настрій?*» — і учні починають мислити активніше. Невдалим виявляється запитання: «*Хто написав твір?*». Краще, коли вчитель запитає учнів: «*Чи міг би таку музику написати Бетховен? Чайковський? Моцарт?*» Чому ви так вважаєте?». Поставлене у такий спосіб запитання спонукає думати усіх учнів, і водночас вирішення його доступне кожному.

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.

На результаті музичного сприймання негативно позначаються постійні повторення традиційних запитань типу: «*Який настрій викликає музика? Який її характер? Які інструменти грають? Хто виконує?*» тощо. Притупляється сприймання й тоді, коли на кожному уроці діти проплескують одні й ті самі ритмічні фігури, сольфеджують одні й ті ж вправи та інтонації за ручними знаками, коли усі пісні виконуються з однаковим оптимізмом. У таких випадках не випадковою є байдужість учнів на уроді, відсутність інтересу до музики. На кожному уроці потрібна новизна, несподівана ситуація, духовно-естетична проблема, актуальна і доступна учням.

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 вчитель 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 записі, 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 й перетворює на «перестрілку» запитань і відповідей. Зазначимо, що стосовно конкретного запитання важко запропонувати вчителю однозначний рецепт, адже усе визначається підготовкою конкретного класу, вчителя, активністю учнів, ситуацією, що склалася. Найголовнішим є те, щоб процес співбесіди йшов від музики і до музики, від її живого звучання.

Учителі часто звертаються до запитань: «*Що зображає музика?*» «*Що виражає?*». Постійне повторення цих запитань на уроці починає викликати у дітей байдужість, інертність. Тому слід дбати про варіативність подібних запитань з урахуванням життєвого змісту музики. Наприклад: «*Чи відчували ви коли-небудь настрій, як у цьому творі? Що міг відчувати композитор, коли писав цю музику? Портрет якої людини «намалювала» нам музика?*» тощо.

Слід обережно ставити запитання «Що зображає музика?», щоб не підводити учнів до думки, що музика обов'язково повинна щось зображати, не привчати їх до конкретного «сюжетного» мислення, фантазування під акомпанемент музики.

Сприятлива ситуація для аналізу музичного твору складається тоді, коли виникають різні точки зору на твір, відбувається зіткнення думок. Доцільно запропонувати учням обґрунтувати свої враження, колективно прийти до правильної відповіді. Майстерність учителя полягає в тому, щоб топко 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. Переважання колективних форм роботи на уроці музики створює передумови для глибокого і всебічного особистісного спілкування дітей, взаємовпливу один на одну.

Продумані запитання і завдання сприятимуть виникненню пошукових ситуацій, мета яких — навчити учнів вслухатися в музику. Такі ситуації мають створюватися в невимушеній обстановці і носити імпровізаційний характер. Учителю слід бути уважним до відповідей учнів, уміло спрямовувати їхні думки в потрібне русло, відбираючи найвлучніші відповіді і доповнюючи їх власними оцінками.

На результат музичного сприймання згубно діють постійні повторення традиційних запитань типу: «Який настрій викликає музика? Які інструменти використані? Хто виконує?» тощо. Притупляється сприймання й тоді, коли на кожному уроці діти проплескують одні й ті ж ритмічні фігури, сольфеджують одні й ті ж вправи, коли всі пісні виконуються з однаковим ентузіазмом. У таких випадках не випадковою є байдужість учнів на уроці, відсутність інтересу до музики. Тому на кожному уроці потрібна новизна, несподівана ситуація, духовно-естетична проблема, актуальна й доступна учням.

Важливо правильно поставити запитання. Безглуздо давати загальні запитання, відповіді на які можуть бути водночас і негативні, і позитивні. Наприклад, на запитання «Чи сподобалася музика?», «Усім зрозуміла?», діти одночасно можуть відповісти: «Так!», або «Ні!», «Всім! Не всім!» тощо. Краще сказати: «Кому сподобалася музика, підніміть руку». У такій ситуації вчителю розібратися значно легше. Зовсім неприпустимо, коли вчитель, прагнучи до «оптимізації процесу навчання», починає підганяти дітей: «Ну, Тетяно, ну, Сашко, чого ж ви мовчите, не піднімаєте руки? Так який же характер музики?». Краще кількома лаконічними образними фразами, в яких виражений настрій, роздум про твір, викликати дітей до спільного розмірковування про нього.

Поширеним недоліком аналізу музики є те, що школярі під час бесіди мало уваги приділяють відповідям своїх однокласників. Спонування до стеження за цими відповідями зумовлює активну реакцію учнів і сприяє розвитку музичного мислення. Бесіди у багатьох випадках є засобом переходу учнів від музичного сприймання до активного пізнання музики в ході її аналізу.

Помилковим є намагання вчителя обов'язково звести висловлювання учнів до якогось одного висновку. При цьому учні поступово втрачають інтерес до обміну думками, адже все одно «єдино правильна відповідь» належить лише вчителю. Слід враховувати, що висловлювання учнів — це імпровізовані враження, більшість яких залишається неусвідомленими. Зробити їх усвідомленими — завдання вчителя музики.

Вільна, невимушена бесіда з нескладними запитаннями є показником успіху в розвитку музичного мислення школярів. Безпроблемність запитань вчителя призводить до поверхового пізнання музики. До активного ж пізнання веде діяльність, яка ґрунтується на напруженому пошуковій відповіді на поставлені запитання, порівнянні творів тощо.

Підкреслимо необхідність цілеспрямованості бесіди. Залежно від реального ходу бесіди одні запитання можуть змінюватися іншими, підкріплюватися навідними запитаннями. При необхідності вчитель може зробити відступ від бесіди, на щось звернути увагу, навести якийсь факт з життя композитора тощо. Але при цьому він повинен постійно бачити кінцеву мету бесіди. Важливо уважно прислухатися до думки кожного учня, навіть помилкової або неточної. У цьому разі виникає можливість активізувати бесіду, викликати дискусію. Зіткнення суджень, зіставлення висловлювань учнів має стати неодмінним елементом бесіди. Доцільно час від часу пропонувати одному з учнів підсумувати сказане, зробити попередні висновки. Серйозною помилкою вчителя є установка на конкретний результат керування. Але що має стати результатом переживання й осягнення музики?

Поки учні не сформувалися як самостійні слухачі, вчителю не слід нав'язувати їм своє розуміння твору, адже воно завжди суб'єктивне і певною мірою неповне. У цей час роль учителя зводиться до керування діалогом учнів з приводу змісту музики, до прагнення своїми запитаннями підвести дітей до його розуміння. І лише тоді, коли вчитель відчує, що учні здатні виразити свою власну слухачьку позицію і відстоювати її, він може поділитися своїми власними враженнями. При цьому відбувається збагачення не лише індивідуальних інтерпретацій музики дітьми, а й художньої позиції вчителя. Якщо вчитель цього не враховує, він змушений наповнювати аналіз твору власною суб'єктивною інтерпретацією, стає тлумачем музики, який знає «правильну» відповідь, замість того, щоб у спільному пошукові знаходити істину, нові смисли.

Таким чином, одна з найважливіших функцій вчителя у керуванні процесом музичного сприймання — бути посередником між музичним твором і учнем. Якщо ж він орієнтуватиме дітей лише на «правильну» відповідь і засвоєння готових знань, то процес керування зводитиметься до інформативної функції. Один з найбільших недоліків у вчителів — невміння чути дитину, її почуття і переживання,

заохочувати висловлювання дітей. Щира зацікавленість у кожному учневі, власна захопленість музикою, активізація особистісних проявів школярів сприятимуть формуванню музичного сприймання.

При слуханні складних творів можна звернутися до коментування, яке має не стільки пояснити учням особливості твору, скільки привернути увагу до тих його сторін, які при самотійному сприйманні не були б достатньою мірою сприйняті. Важливо дотримуватися почуття міри: коментування повинно не заглушувати музику, відволікати від неї численними поясненнями, а навпаки, робити її зрозумілішою і ближчою. Часте звертання до коментування музики може дати протилежний результат — зруйнувати художнє ціле, притупити естетичне почуття.

Якщо після прослуховування музики учні не можуть відповісти на запитання вчителя, не варто поспішати з підказуванням відповіді. Найкраще, спираючись на музичний і життєвий досвід дітей, спільно з ними шукати художньо-образні зв'язки змісту означеного твору з живописом, літературою, природою, життям, не поспішаючи. Діти самі відчують, усвідомлять і дадуть відповідь. Учителю теж варто висловити своє ставлення до музики.

Наведемо епізод з уроку. Учні сподобалося пісня «Бабак» Л. Бетховена. Я радий, — каже вчитель, — мені теж цей твір дуже подобається. І починається розмова про те, чим сподобалася музика. Учні відзначили контрастні настрої, говорили, що змістом твору є роздуми людини і зрештою самотійно дійшли висновку, що музика різноманітна, як життя, у ній переплітаються печаль і радість, але світлих почуттів більше. Звичайно, можна було б доповнити відповіді учнів, «підправити» їх. *Але чи слід це завжди робити? Хіба діти не мають права на власну думку щодо музики?* Педагогічний такт учителя у тому й виявився, що світле відчуття життя учнів не було порушене. Адже, слухаючи пісню Бетховена, вони роздумували й про своє життя.

На уроці доцільні риторичні запитання, які не вимагають негайної відповіді. Подібні запитання і побіжні висловлювання вчителя запам'ятовуються учнями і дають правильне спрямування самотійному спілкуванню з музикою.

Якщо учні не запам'ятали музику і їм важко відповісти на запитання вчителя, слід повторно виконати твір або якусь його частину. Щоб підтвердити правильність певного судження чи його хибність, корисно нагадати окремі теми й епізоди.

Д. Кабалевський підкреслював, що вчитель має 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 водночас 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» [7, с. 30].

Важливо, щоб вирішення нових завдань набувало форми коротких співбесід з учнями. У кожній такій співбесіді можна виділити три взаємопов'язані моменти: перший — чітко поставлене вчителем завдання; другий — поступове, спільне 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 [7, с. 31].

Д. Кабалевський підкреслював: «Уміння слухати музику і роздумувати про неї слід виховувати у дітей з самого початку шкільних занять музикою. Уже на першому уроці першого року навчання в класі має бути встановлений непорушний закон: коли у класі звучить музика, жодна дитина не повинна піднімати руку, навіть коли вона знає, що після музики вчитель задасть яке-небудь запитання і вона вже готова на нього відповісти... Виконувати цей закон слід тому, що «слухання музики» — це передусім уважне вслуховування в неї, а не гра у «загадки-відгадки». Але й після того як музика прозвучала, руки не слід піднімати. Вчитель повинен дати учням змогу пережити і продумати почуте і лише тоді ставити перед ними завдання [8, с. 29].

Як виняток, можна дозволити дітям піднімати руку під час звучання музики лише тоді, коли ставиться завдання послухати вступ якого-небудь інструмента або групи інструментів, відчуті зміну

частини, настрою тощо. Однак щоб слухання музики не перетворювати на гру, до цього прийому не слід часто звертатися.

Діти нерідко відчують труднощі при добиранні потрібних слів для висловлювання своїх вражень від музики. У якісному плані їхні висловлювання нерідко зводяться лише до кількох визначень, наприклад, «сумна», «весела», «бадьора», «спокійна» тощо. Це пояснюється тим, що у них мало розвинута спостережливість і збіднений лексичний запас. Зрозуміло, що це ускладнює завдання художньо-педагогічного аналізу музичного твору, оскільки музика часто передає такі відтінки настроїв і переживань, які важко висловити, дібрати звороти мови, близькі за значенням змістові музики.

Необхідність знайти відповідні слова спонукає дітей не лише уважно слухати, а й усвідомлювати зміст музики. Чим багатший музичний досвід і лексичний запас школярів, том змістовніші їхні визначення, тим більше можливостей для пізнання музики. Щоб спонукати дітей до активнішого усвідомлення музики і пошуку слів, радимо використати такий прийом: виготовити таблицю з визначеннями, які найчастіше використовують учні, й перекреслити їх контрастною лінією. Це означає, що школярі повинні у своїх відповідях обходитися без них. Цей прийом значно активізує лексичну діяльність дітей.

Для розвитку лексичного багатства мови учнів великого значення набуває образна, виразна мова вчителя із застосуванням влучних епітетів і поетичних зворотів. При аналізі доцільно використовувати визначення, які розширюватимуть естетичні уявлення учнів, розкриватимуть нові відтінки естетичного змісту музики.

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, спонукатимуть їх точніше виражати свої враження, допомагатимуть сприймати окремі елементи музичної мови диференційовано, усвідомлювати їхнє місце у структурі художнього образу (див. додаток 1).

Як уже зазначалося, ефективним способом формування музичного сприймання виступає подання суб'єктивного музичного образу в зовнішній матеріалізованій формі, тобто моделювання сприймання.

Метод моделювання музичного сприймання засобами рухів, графічного зображення, малюнка, слова широко використовується у практиці музичного виховання. Зокрема, при аналізі музич-

них творів у молодших класах доцільно використовувати рухи під музику, адже пластичний рух закладений у самій природі музики. Б.В. Асаф'єв стверджував, що музичне мистецтво постійно відчуває вплив «німої інтонації» пластики і рухів людини. Розглядаючи музику як мистецтво інтонованого смислу, він підкреслював, що «музична інтонація ніколи не втрачає зв'язку ні з словом, ні з танцем, ні з мімікою (пантомімою) тіла людського...» [2, с. 212].

При сприйманні музики цілісні враження учнів, набуваючи індивідуально-осмисленого характеру, створюють своєрідну особистісну установку на правильне відображення своїх емоцій у процесі моделювання музичного твору. При повторному сприйманні можна встановити динаміку емоційного розвитку твору, його кульмінаційні точки. Орієнтуючись на відповідну таблицю, учні добирають визначення, які відповідають емоціям, що викликає музика, встановлюють їх послідовність згідно з динамікою музичного образу. Однак користуватися емоційно-естетичними визначеннями — це не означає відчувати й переживати ті стани, які ними позначаються. Розмова про емоції не означає переживання відповідного стану. Це слід враховувати вчителю, спілкуючись з учнями.

Таблиці з емоційними характеристиками мелодії, ритму, гармонії, темпу, динаміки, тембру допоможуть школярам сприйняти окремі елементи музичної мови диференційовано, усвідомити їх місце у структурі образу. Учні побачать, як змінюється виразні засоби з розвитком змісту твору, спостерігатимуть їх взаємозв'язки, тобто визначать синтаксис музичного образу. Отже, суб'єктивна емоційна модель доповниться синтаксичною моделлю сприймання музичного твору або емоційною партитурою.

Можна запропонувати учням розшифрувати власні моделі сприймання, тобто перевести свої враження у план «голосної мови». Ось як, наприклад, інтерпретувала свою модель сприймання увертюри «Егмонт» Л. Бетховена учениця 7-го класу:

«Перші важкі й голосні звуки закликають послухати щось дуже важливе. Далі виникає мелодія, яка звучить ніжно й прозоро. Знову чути такі ж звуки, як спочатку, але тепер вони загрожують, хочуть зруйнувати усе. Акорди падають раптово, ніби їм усе дозволено. Потім з'являється сумна й пригнічена мелодія, яка жалісливо повторює одне й те саме. Дуже виразний тут ритм, то легкий, то прискорений — як серце б'ється схвильовано. Усе наростає звучність двох коротких ударів у басах. Наприкінці вони звучать вороже, переривають мелодію, не дають нічого сказати...».

У цьому висловлюванні звертає увагу цілісність емоційно-образного відгуку, осмисленість вражень, творча «розкутість» при аналізі й естетичній оцінці твору. Учениця спостерігає, переживає, порівнює, оцінює музику, міркує про неї. Вона сприймає саме музику, а не вигадує сюжети під її акомпанемент.

Спостереження за розвитком музичного образу приводять учнів до розуміння логіки музичного мислення, поглиблюють їх уявлення про музику. Процес аналізу музики дає змогу вчителю вирішувати різноманітні завдання — розвивати у них образне мислення, уяву й творчу фантазію, розширювати коло асоціацій, формувати естетичну оцінку. Застосовуючи метод моделювання, школярі оволодівають навичками диференційованого сприймання різних компонентів музичної мови, усвідомлюють їх виражальні можливості.

Досвід свідчить, що глибоке проникнення у зміст твору спостерігається тоді, коли учень побачить у творі щось значуще для себе, те, що відповідає його внутрішнім потребам, або коли вдається досягти відповідності змісту твору з духовним світом сучасника. Навіть слухаючи музику минулих століть, можна запитати учня: «*Які події власною життя вона нагадує тоді? Які надії пробуджує? Що тобі хотілося б зробити, прослухавши музику?*». Подібні запитання активізують рефлексивне мислення школяра, допомагають зіставити емоційний світ музики з його власним внутрішнім світом.

У розвитку сприймання школярів велику роль відіграє **метод порівняння**, адже можливості аналізу дітьми музичних творів обмежені незначною теоретичною підготовкою і невеликим досвідом. Метод же порівняння за контрастом і аналогією дає змогу помітити те, на що недосвідчений слухач не зверне увагу, уможливує яскравіше відтінити своєрідність музичних творів, різноманітних жанрів. Окрім того, завдання на порівняння захоплюють дітей, активізують їх творчу діяльність. Найкраще вони помічають у музиці контрасти. Наприклад, якщо запропонувати учням порівняти дві польки, то їм важко буде помітити спільне чи відмінне між ними. Досить запропонувати порівняти польку з вальсом, як учні відразу ж виявляють найхарактерніші риси польки: грайливість, легкість, веселість, швидкий темп, уривчастий рух, дводольний розмір тощо. Завдання на порівняння захоплюють дітей, активізують їхню творчу діяльність. Найкраще учні помічають у музиці контрасти.

Застосування музичних аналогій дає змогу підготувати школярів до сприймання складної музики шляхом використання творів, у

яких нові, ще не засвоєні властивості музичної мови виступають у доступнішому контексті. У кожному конкретному випадку слід добирати твори, які б допомагали спостерігати певні аспекти музичного образу. Таким чином, не нав'язуючи слухачам власної думки, певної програми, вчитель може навести школярів на сприймання конкретного твору. Педагогічно цінні такі запитання: «*Чи слухав раніше музику, схожу на цей твір? Хто його написав? У чому їх подібність? А відмінність у чому? Що пов'язує ці твори між собою?*» тощо.

Для того щоб діти краще усвідомили роль конкретних засобів виразності, варто користуватися **прийомом «руйнування початкового образу»**. Навмисною зміною якого-небудь елемента музичної мови показуємо 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 танець» 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, штриха у даному творі. Співвідносячи елементи музичної мови з якимись діями, якостями, рухами, почуттям тощо, діти вчать ся мислити в інтонаційно-образних формах.

Б. Асаф'єв вказував у цьому зв'язку, що процес сприймання музики є порівнянням і розрізненням повторних і контрастуючих моментів. Засвоєння і запам'ятовування музики ґрунтується на цій діяльності свідомості [2, с. 199].

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

Як зазначав Д. Кабалецький, вже з 1-го класу слід удаватися до порівнянь, усіяких 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» [7, с. 16].

Активізації мислення дітей сприяє слухання одного й того самого твору в різному виконанні й порівняння виконавських інтерпретацій.

Наприклад, слухання Етюда до мінор Ф. Шопена у виконанні В. Ашкеназі і С. Ріхтера. Відмінність виконання помічається майже усіма учнями і створюються сприятливі умови для розкриття естетичного змісту означеного твору, усвідомлення значення виконавських засобів виразності.

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 розвитком 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 прослухання 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. Сучи її перелік елементів музичної мови вбиває художній образ, адже у різних творах можуть бути однакові розмір, темп, динаміка тощо.

При слуханні програмної музики ефективними можуть стати такі запитання: *«Які уявлення викликає музика? Що ти відчуваєш? Як композитор виразив зміст твору? Якими засобами підкреслює програму твору? Якому стану людської душі співзвучний твір? Що міг відчувати композитор, коли писав твір? Чи знайомий тобі цей стан? Чи хотів би ти ще раз прослухати цей твір?»* Або ще один напрям запитань: *«Чим сподобався твір? Які теми найбільше сподобалися? Чому? Що хотів виразити композитор, передати слухачам? Чим він хотів поділитися з ними? Чи вдалося йому досягти мети? Чому ти так вважаєш?»* Такого типу запитання спрямовують учнів до розуміння позиції автора, допомагають відчутти «присутність» композитора у творі, виявити його інтонацію.

Нами подані не рецепти бесід, а розкривається загальна спрямованість запитань, їх змістовні й емоційні акценти. На практиці, зви-

чайно, кожне запитання набуває конкретності, адже в основі бесіди — конкретний музичний твір.

Художньо-педагогічний аналіз неминуче несе в собі елементи суб'єктивізму, оскільки проводить його конкретна людина з власним музичним і життєвим досвідом, своїми особливостями сприймання. Доводиться мати справу з різними варіантами необгрунтованої суб'єктивізації змісту музичних творів. Здебільшого це пояснюється недостатньою музичною культурою вчителя. Замість аналізу твору, вчитель проводить бесіди, що майже не пов'язані зі змістом музики. Це можуть бути довільні вигадки сюжету чи необгрунтовані паралелі змісту музики з епізодами, запозиченими з історії чи художньої літератури. Такі бесіди, якщо вчитель володіє образним словом, подобаються учням, однак вони не поглиблюють і не зробляють осмисленишими враження учнів від прослуханого твору.

Наведемо приклад. У 7-му класі прослуховували фрагмент *сцени листа Тетяни з опери «Євгеній Онєгін»* П. Чайковського. Учитель назвав епізод, коротко спинився на його змісті й продемонстрував музику. Далі він сказав: *«У цьому епізоді композитор передає літній схід сонця, що освітлює кімнату Тетяни. Схід сонця — пробудження природи. Тихо і водночас енергійно звучать фагота і віолончелі, до них приєднуються валторни і альти. Характер мелодії виявляється усе чіткіше, з'являються світлі радісні інтонації. Напруження наростає, поступово включаються усі інструменти оркестру і їх звучання створює образ літнього вранішнього сонця»*. Завершивши аналіз, учитель повторив показ епізоду і звернув увагу учнів на те, як поступово у звучання включаються все нові й нові групи інструментів симфонічного оркестру. Фактично він нав'язав учням власне бачення музики, що знизило активність дітей, не дало їм можливості спостерігати за розвитком музики самостійно і роздумувати про неї.

У цьому зв'язку нагадаємо думку Д. Кабалецького про те, що небезпека вульгаризації й спрощення музики полягає зовсім не в її «тлумаченнях», які є не чим іншим, як більш-менш глибоке проникнення в її зміст, і не в «позамузичних асоціаціях, якщо вони є продуктом осмислення діяльності творчої уяви. Небезпека ця виникає тоді, коли слухач приписує власні суб'єктивні асоціації самій музиці твору [8, с. 153].

Проводячи аналіз, доцільно використовувати деякі позамузичні приклади, але робити це слід обережно, щоб у слухачів не виникли

випадкові й хибні асоціації. Так, ознайомлюючи учнів з програмними творами («*Шахерезада*» М. Римського-Корсакова, «*Ромео і Джульєтта*» П. Чайковського тощо), слід пам'ятати, що головне у них не в сюжеті, який легко запам'ятовується, а в тих музичних образах, характеристиках, які передають сюжет, думки і переживання героїв (наприклад, соло скрипки у різних частинах «*Шахерезади*» означає початок нової казки). Розглядати музичний твір у тісному зв'язку з життям суспільства і конкретної людини допомагають знання про композитора й епоху, в яку він жив.

Головне у спілкуванні вчителя і учнів — не нав'язувати готових рецептів і схем сприймання образу, пов'язаних із професійно-критичним аналізом твору, а організувати таку спільну діяльність на уроці, яка була б засобом виховання почуттів і розвитку творчого мислення школярів. Спрямовання уваги учнів на життєвий зміст твору веде до розвитку творчого начала, яке виявляється, за словами Д.Кабалевського, «у своєрідності відповідей (а не лише в їх правильності)» [7, с. 31]. Саме такий підхід спостерігаємо у наведеному нижче фрагменті уроку.

У 6-му класі прозвучала *14-а («Місячна») соната* Л. Бетховена. Учитель сказав:

— У кожного з нас буває різний настрій, різний душевний стан, спричинений певною життєвою подією або кимось з оточуючих. Тільки що ми прослухали музику. Скажіть, чи зрозумілий вам стан, виражений у творі? Можливо, вам знайоме це почуття?

Учні говорять, що їм зрозуміло, про що хотів розповісти композитор, але передати це словами важко.

— Скажіть, чи могла б така музика говорити про заздрість, пихатість?

— Ні.

— Про злість і роздратування?

— Ні.

— Про неправду, ненависть?

— Ні. — Тоді про що ж?

— Про щось добре, ніжне.

— Які ще будуть думки?

— Коли я слухаю цю музику, то уявляю картину місячного сяйва.

— А мені здається, що в цій музиці є якесь страждання.

— Що ж це за страждання?

— Я думаю, що це страждання сильної людини, тому що воно змінюється вірою в добро.

— А можна сказати, що це музика про любов до людини?

— Так.

Учитель розповідає про історію написання цього твору.

— Скажіть, про кого ж з двох героїв — Бетховена чи Джульєтту Гвіччарді — розповідає музика?

— Про Бетховена, про його почуття і страждання, боротьбу.

Отже, суб'єктивні аспекти творчості композитора є важливим джерелом інформації, яка уточнює сприймання музичного образу. Наприклад, знання того, що задум багатьох творів Л. Бетховена надихався ідеями Французької буржуазної революції, а також драматичними обставинами його життя (нерозділена любов, глухота тощо), виведе слухачів на якісно інший рівень сприймання і переживання музики композитора.

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 — угору чи вниз) нічого не дає дітям. Наведемо приклади формального аналізу.

Після прослуховування твору, який сподобався дітям, звучить запитання вчителя: «Скільки тут частин?». При правильній відповіді учнів учитель цим і обмежується, не зробивши висновку щодо значущості даної побудови для вираження певного змісту. Зрозуміло, що сухий перелік елементів музичної мови руйнує художній образ, адже у різних творах можуть бути однакові розмір, темп, динаміка тощо.

Другий приклад. У 5-му класі прослуховували фрагмент першої частини *Першого концерту для фортепіано з оркестром* П. Чайковського. Учні розмірковували про зміст музики. Одні уявляли картини природи, привільні простори, інші підкреслювали розспівність мелодії, її широту і величність, хтось чув навіть святковий передзвони... Та ось запитання вчителя: «А які засоби виразності використані композитором для створення такого музичного образу?». Почулися відповіді: «Лад мажорний», «наспівна мелодія» тощо. Усе правильно, але музика зникла.

Третій приклад. Прослуховували п'єсу Л. 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, орієнтуючись на плакат, говорять про те, які елементи музичної мови вони почули у 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.

Зрозуміло, що знання, які учні набувають у результаті наведеного аналізу, можна було б лише вітати, якби вони займали належне їм місце у структурі музично-освітньої діяльності. Але цього якраз не спостерігалося у наведених прикладах, бо сприймання змісту музики було підмінене сприйманням засобів виразності. Музика в усіх випадках служила матеріалом для аналізу, ілюстрацією використання різних засобів виразності. Учителі, намагаючись навчити дітей повноцінно сприймати музику, розподіляли живу тканину художнього твору на окремі елементи.

Звичайно, навіть формальний аналіз може захоплювати учнів. Кому з них не сподобається вийти до дошки, намалювати схему твору або викласти її різнобарвними кружечками, показати напрям руху мелодії? Однак якщо ця діяльність не пов'язана з емоційно-образним змістом музики, то сама музика відходить на другий план — починає панувати підхід до музики не як до мистецтва, а як до шкільної дисципліни, яку слід вивчати.

Нерідко нівелювання змісту музичного твору відбувається ще й тому, що аналізи дублюють один одного, повторюючи одну й ту саму логіку визначення характеру, настрою, засобів виразності тощо. У свідомості учнів утворюються стійкі стереотипи поверхового сприймання, тлумачення й оцінки музики. Не слід забувати, що емоційне зараження школярів здійснюється в обстановці колективного сприймання, обміну враженнями. Виникає можливість через збудження колективного переживання класу транслювати на окремих дітей енергію художньо-педагогічного впливу.

Деякі вчителі завчають з учнями «ключові знання», змушуючи їх кілька разів на урок давати відповіді на такі, наприклад, запитання: *«Що таке будова музики? Як музика мого народу пов'язана з музикою інших народів? Що таке музичний розвиток?»* тощо. Таке акцентування на теоретичних знаннях кожного етапу навчання неминуче призводить до замикання лише на сфері музики, позбавляє її широких зв'язків з життям. Очевидно, що оволодіння музичними знаннями, навіть «ключовими» не є самоціллю, а є необхідним

дидактичним засобом формування естетичного ставлення учнів до музики.

Наведемо ще один досить типовий приклад формального аналізу музичного твору. У 3-му класі повторно прослуховували *Сьому Прелюдію* Ф. Шопена (тема чверті — «Розвиток музики»). Учитель нагадав, хто написав прелюдію, показав портрет композитора і дав завдання простежити, як розвиватиметься музика. Після виконання твору учні відповіли, як змінювалися динаміка і темп. Учитель запропонував дітям показати рухом руки, як змінюється мелодія і ще раз виконав твір. Потім він попросив уявити себе в ролі диригентів і своїми «диригентськими жестами» показати вершину мелодії. Нарешті, твір був виконаний вчетверте — вже із завданням запліщити очі й вершину розвитку мелодії відзначити підняттям руки. Наприкінці вчитель зробив висновок про те, що учні почули в цій музиці розвиток різних засобів виразності.

Чим же збагатив такий аналіз життєвий досвід школярів? Що нового вніс у їхню уявлення про світ музики? Хіба розвиток засобів виразності й мелодична вершина твору головне у Прелюдії? Адже у будь-якому творі можна почути і розвиток засобів виразності, й знайти мелодичну вершину. Недолік такого аналізу полягає у тому, що учні були позбавлені змоги зустрітися з великою музикою, перлиною фортепіанної творчості Ф. Шопена.

Зрозуміло, що навіть коротке повідомлення про те, що у музиці Прелюдії відчутні риси польського народного танцю (танцювальність твору діти визначають самі), дасть можливість більше розкрити життєвий зміст твору. Доцільно запропонувати учням вслухатися, з яким почуттям композитор розкриває, ніби дарує нам кожен звук маленької прелюдії, звернути увагу на багатство мелодичного розвитку. Своїм ставленням до кожної інтонації автор немовби запрошує нас помилуватися світлою, чистою красою простого наспіву його рідної землі.

Вслухаючись у гру вчителя, учні зможуть відчути і виразити рухом руки, в якому місці слід, за задумом композитора, ніби спинитися у захопленні перед цією красою. Слово вчителя про любов Ф. Шопена до рідного краю, народної музики знайдуть підтвердження у самій музиці, а прийом «пластичного інтонування» допоможе відчути в музичній інтонації відбиття ніжної, чуттєвої, благородної душі людини. Без сумніву, таке вслухання в інтонаційний смисл музики дасть для виховання школярів значно більше, ніж детальний аналіз прийомів розвитку.

Наведений приклад підкреслює хибність уявлень про нібито надмірну складність таких тем початкової школи, як «Інтонація», «Розвиток музики», «Будова (форма) музики», оскільки це зовсім не впливає з вимог програми, у якій ці фундаментальні музично-естетичні поняття органічно «переплавлені» у музичну педагогіку. Вчителі здебільшого самі ускладнюють теми всілякими технологічними деталями, ставлячи, наприклад, такі запитання: «*Що таке зерно-інтонація? Яка інтонація найголовніша і чому? Які типи розвитку спостерігалися? Як побудований твір?*» тощо. Зрозуміло, що численність запитань далеко не завжди допомагає проникнути в образну суть музики і своїм формально-вивчальним характером відбиває інтерес учнів до неї.

У такому разі ці теми справді стають важкими для вчителя і учнів, а головне — непотрібними, оскільки з них «вимивається» їх змістовна сутність. Знання, уміння і навички сприймання мають сенс лише тоді, коли вони викликають у дітей потребу в музичному мистецтві як одному із джерел духовного саморозвитку особистості.

Прикладом умілого розкриття теми «Розвиток музики» послужить наступний фрагмент уроку. Трьохкласники прослухали *Вальс Ф. Шуберта*, вчителька запитує: «*Чи підказала нам музика, якою людиною був композитор?*». Пролунали відповіді: «Добрим, чуйним, любив людей». Вчителька коротко розповіла про композитора: «Йому важко жилося, але він умів радіти життю. Хто хоче увійти до світу Шуберта, пережити життя в музиці композитора, 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 змінюються переживання людини?*». Відповіді учнів порадували і знанням прийомів розвитку (з мінору утворився мажор), і проникненням в образний зміст музики («там була і печаль, і радість», «музика ніби заспокоює людину») тощо. Наведений приклад переконливо показує, що справжню творчість учитель виявляє тоді, коли поглиблення теми пов'язане з розкриттям естетичної й моральної сутності музичного твору.

Іноді спостерігається величезний розрив між образом, створеним композитором, і тими «мертвими конструкціями», до яких підводиться сприймання учнів. При цьому увага дітей звертається не на цілісний образ, а на якісь деталі, нерідко неістотні. Тим самим учитель привчає шукати в музичному творі зовсім не те, що скла-

дає його сутність, формує хибні установки на сприймання, створює своєрідний психологічний бар'єр між композитором і слухачами.

Б. Теплов правильно відзначив, що емоційне осягнення музики неможливе поза тонкою її диференціацією [13, с. 54]. Але який мінімум цієї диференціації, що забезпечив би повноцінне сприймання музики і не зруйнував цілісного музичного образу? Адже музичний образ як виразне ціле доступніший дітям. Саме тому вони легше визначають характер і настрій музики, відчувають труднощі при визначенні окремих засобів музичної виразності.

Щоб не руйнувалася цілісність образу при сприйманні музики, основою аналізу має стати спостереження за розвитком інтонацій, бо це буде аналіз смислових художньо-образних елементів, а не окремих компонентів музичної мови.

Вирізнення окремих засобів виразності можливе і педагогічно доцільне лише у тих конкретних музичних творах, у яких ці засоби несуть провідне образне навантаження. Тоді звернення слухової уваги дітей на одну зі сторін музичного образу поглиблюватиме сприймання, не руйнуватиме його цілісності.

Мелодична активність сприймання музики, орієнтація слухача на мелодію визначає логіку аналізу музичних засобів виразності: від характеристики мелодії до найхарактерніших компонентів музичної мови твору. Необхідно враховувати те, що мелодія приваблює увагу більше, ніж фонові компоненти, які сприймаються слухачем через призму мелодії як її образні відтінки. Мелодія сприймається як носій «суб'єктивного начала» у музиці, тоді як фонові пласти фактури здебільшого пов'язуються з образами зовнішнього оточення, середовища. Саме у виділенні найзначущих в інтонаційному плані елементів музики, яка звучить, і пов'язуванні їх в єдину логічну лінію полягає суть вияву активності свідомості при сприйнятті музичного твору.

Важливо, щоб учні замислились над тим, чого досягає, наприклад, композитор, змінюючи за допомогою різноманітних засобів 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 життєву основу.

Що дає контраст інтонацій у «*Пісні Сольвейг*» Е. Гріга? Тут увага дітей спрямовується на те, що використання двочастинної форми допомагає відчути стан людини у розвитку, спочатку (перша частина)

Сольвейг сумує з приводу розлуки з коханим, друга ж, танцювальна, частина наводить на думки, 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 *методу 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. Кабалевський, якому вдалося знайти основну ланку, що з'єднає 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, наступає 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*» учитель 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 сприятиме 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 пошуко-

ва ситуація. Мислення дітей спрямовується не тільки на визначення загального характеру музики, а й на усвідомлення взаємодії засобів виразності та їхньої 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 природі 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 музикальність 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 відчувають музику в цілому, наскільки уважно слідкують 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 танцюваль-

них рухів під час звучання українських народних танців **«Гопак»**, **«Козачок»**, **«Аркан»** допоможе відчути 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.

Слабкою ланкою аналізу музичних творів є невміння вчителя розвивати саме інтонаційно-образний слух дітей. З інтонаційною природою музики учні знайомляться вже з 1-го класу, хоча поняття інтонації у цей час для них не є предметом спеціальних спостережень. Цьому сприяє постійне виявлення життєвих зв'язків музики, прагнення до інтонаційної виразності виконання пісень. Лагідно і рішуче, ніжно і гордо співаючи фрази із пісень, учні знаходять ту характерну інтонацію, яка є основою образу твору, що виконується. Якщо вчитель правильно розкриває життєву природу інтонації, то будь-яка діяльність учнів на уроці (розучування пісні, сольфеджування, слухання музики, пластичне інтонування, створення темброво-ритмічних супроводів тощо) стає співзвучною музичному образу твору.

В осягненні музики важливу роль відіграє встановлення аналогій її руху з деякими життєвими процесами: биттям серця, диханням, емоційними хвилями, що виникають внаслідок наростання і спаду психічного напруження, тощо. Це стосується й аналогій з явищами природи, які можуть виникати у свідомості.

Шкідливість надмірних апеляцій до життєвого досвіду полягає в тому, що діти починають керуватися не специфічними засобами художнього аналізу, а житейськими аргументами. При цьому виникає небезпека появи у школярів не духовного, а прагматичного ставлення до музики.

Глибшому сприйманню музики сприяє використання у процесі аналізу аналогій з творами інших видів мистецтва. Як зазначив Д. Кабалевський, «той, хто знайомий з літературним або живописним твором чи подією з реального життя, що надихнули композитора на написання музики... володіє надійним ключем до розуміння цієї музики» [9, с. 165].

Відтак питання методики художньо-педагогічного аналізу музичних творів є одним з найважливіших у музичній педагогіці. Осягнення музики школярами здійснюється в єдності сприймання, художнього аналізу і синтезу. Глибина осягнення музичного образу

знаходиться у прямій залежності від того, як аналізується твір. Аналіз з'єднує сприймання твору зі знанням про нього, взаємно збагачуючи їх. Сприймання музики, обмежене лише її прослуховуванням, має здебільшого поверховий характер. Тому художньо-педагогічний аналіз музики — це шлях формування культури музичного сприймання школярів, що передбачає, з одного боку, створення уявлень про виразне значення і змістовність елементів музичної мови у їх цілісності, а з другого — розвиток особливої сприйнятливості до багатозначності й асоціативності музичних інтонацій.

Науковий аналіз музичного твору і навчання дітей аналізу музики — явища різні. Перше стосується музикознавства, друге — педагогіки. Педагогічний аналіз спирається на музикознавчий, але не тотожний йому. Нерозуміння цього вносить невпевненість у професійну позицію вчителя, зумовлює хитання від наукових способів пізнання музики до елементарного тлумачення її нібито на рівні дитячого сприймання, мислення і досвіду.

Завдання вчителя — співвіднести обмежений життєвий досвід дитини із загальнолюдським досвідом, відбитим у музичному творі. Для цього вчитель сам повинен бути переконаним у відсутності бар'єру між змістом художнього творіння і життям звичайного школяра.

Водночас це не означає, що при аналізі музичного твору можна обмінюватися побутовими враженнями від почутого. У цьому разі вчитель і учні неодмінно зйдуть до спрощення, підміни естетичної реальності художнього світу твору буденною реальністю. *Емоційно-художня форма аналізу повинна зберігати поетичне очарування музичного твору.*

Уміння аналізувати музичні твори пов'язана зі слуховим аналізом музики, що звучить. Необхідно привчати дітей розпізнавати виразні елементи музики, які визначають її художню своєрідність, осмислювати особливості музичної мови, що є об'єктом слухового спостереження. Непідготовлений слухач, як правило, не прагне до аналізу музики, коментування її. Для нього достатньо оцінок «добре — погано», «подобається — не подобається», «красиво — некрасиво» тощо.

Переведення емоційних переживань і естетичних вражень на мову словесно-логічних категорій і понять є процесом осмислення музики, роздумів про неї. Він супроводжується виявами фантазії, діяльністю уяви й інтелекту, напруженням пам'яті (у тому числі

музичної) і посиленням емоційно-вольових процесів. Ця діяльність має спрямовуватися таким чином, щоб учитель міг виявляти власне ставлення до твору, щоб сам процес аналізу мав творчий характер. Творчий підхід учителя до твору спонукатиме до такого ж підходу і його учнів.

Навчальні дії та завдання, які складають методику художньо-педагогічного аналізу, нерідко сприяють відходженню учня-слухача від музичного твору, відчуженню від музики. Причиною цього найчастіше є те, що при аналізі музика нерідко постає як якась смислова структура, віддалена від змісту. Зазначимо, що практика формування музичного сприймання, побудована на добуванні з твору якихось загальних ідей, не відповідає образній природі мистецтва, не сприяє розумінню її естетичної сутності, а отже, мало сприяє духовному збагаченню людини.

У цьому плані методологічного значення набуває думка В. Медушевського про те, що інтонаційна суб'єктивність музичного твору є єдиним шляхом проникнення у його внутрішній простір [56, с. 41]. В основі інтонаційної суб'єктивності лежить така закономірність: вищі сучасні соціально-духовні смисли, виражені інтонаціями, мають виростати з найпростіших і найдавніших. Лише за цієї умови музика органічно увійде до духовного світу людини. Заглиблення в інтонаційну суб'єктивність твору — головний механізм музичного мислення у процесах творчості, виконання і сприймання музики [11, с. 45].

Важливо не підмінювати безпосереднє звучання музики її багатослівними поясненнями. У цьому плані в роботі вчителів можна виділити дві тенденції. Перша пов'язана з поверховим розглядом твору, коли аналіз обмежується окремими деталями, нерідко неістотними, констатацією фактів. Друга, навпаки, характеризується ретельним аналізом музичного твору, іноді доходять до вульгаризації художнього змісту. Обидві тенденції слід розглядати як негативні, оскільки в обох випадках у дітей формуються недостатні або неправильні уявлення про сутність музичного мистецтва.

Марно шукати точні критерії досягнення рівноваги між поясненнями вчителя і звучанням музики, між поверховим чи глибоким проникненням у зміст музики. Очевидно, що критерієм правильності підходу може бути така спрямованість і обсяг пояснень учителя, коли вони, з одного боку, наводять на сприймання твору, а з другого — сповнені недомовок і невизначеності, які спонукають учнів до

роздумів і переживань. Про доцільність обраної вчителем методики аналізу можна судити за самостійністю, щирістю, відвертістю і глибиною суджень учнів, близьких художньому світу твору.

Художньо-педагогічний аналіз сприяє поглибленню музичного сприймання тоді, коли вчитель, розуміючи, що музика впливає на нас силою того ставлення до світу, яким володіє композитор і яке він виразив у творі в цілому, а не окремих деталях, спрямовує увагу дітей на виявлення авторської позиції. Тому від аналізу художньої форми музичного твору доцільно переходити до аналізу того художнього світу, який виникає у людини при сприйманні музики. Художній світ — це структурований музичним твором і активністю людини (слухача, виконавця) світ, події якого переживаються людиною, підпорядковуються певній логіці, розгортаються у часі тощо.

При аналізі музичних творів слід враховувати, що суб'єктивність музичного сприймання визначена межами, зумовленими інваріантними елементами музики, і виявляється у неповторному особистісному ставленні до твору. Варіантність і багатозначність слухачьких інтерпретацій сприяє тому, що при зіткненні думок учнів при колективному аналізі музики розкриваються нові грані змісту, виявляється задум композитора.

Учні мають стати повноцінними співавторами аналізу музики. Саме колективно-творчий характер аналізу музики на уроці відкриває великі можливості для глибокого осягнення естетичного змісту музичних творів, розвитку музичної культури школярів.

7.4. Повторне сприймання музичного твору

Як уже зазначалося, на розвиток музичного сприймання діють два чинники — багатство музичних вражень і їх повторюваність. Однак не завжди повторні сприймання твору ведуть до збагачення вражень, так само, як збільшення питомої ваги розмов про музику на уроці не завжди сприяє зростанню художньої освіченості учнів, формуванню у них естетичного ставлення до музики. Якщо діяльність сприймання організується без урахування вікових особливостей учнів, не містить нових цікавих завдань, не пов'язана з подоланням художньо-пізнавальних труднощів, то така діяльність не зацікавлює учнів, знижує інтерес до музичного твору. Тому організація повторних сприймань музики вимагає особливої уваги вчителя.

Учень на перших порах охоплює лише найзагальніші риси твору, нерідко другорядні. Він не в змозі передбачити розвиток музики,

появу нових моментів у творі: інтонаційних, мелодичних, виразних. Несподіваність їх появи порушує звичний процес сприймання, викликає своєрідний внутрішній опір слухача. Твір може втрачати для нього естетичну цінність або навіть викликати негативні емоції.

Інакше сприймається добре відома музика. Слухач знає її особливості й зміст, у його пам'яті оживають враження від минулих сприймань цієї музики. При повторних слуханнях щоразу виникає щось нове: розкриваються нові грані, відтінки образів, що веде до глибшого осягнення музики, переживання естетичної насолоди. Отже, повторні сприймання твору виховують у слухачів здатність до емоційного відгуку на музику, вміння слухати й чути її, поглиблюють музичні враження. Кожне нове сприймання викликає інші (за інтенсивністю, емоційним забарвленням, значущістю, характером) почуття і думки, образи й асоціації.

Необхідно пам'ятати, що через постійне суб'єктивне оновлення музичних образів багаторазове сприймання не є ідентичним повторенням: залежно від різних умов воно може мати тенденцію як до збагачення суб'єктивних образів, так і збіднення їх. Останньому можна запобігти, використавши досвід відомих педагогів В. Шацької й Н. Гродзенської.

Зокрема, В. Шацька вказувала на те, що кожного разу треба звертати увагу дітей на нове, не засвоєне раніше, не почуте або не усвідомлене.

Н. Гродзенська радила не відкладати повторне сприймання на тривалий час. Не лише кількість повторень визначає успіх запам'ятовування музики, а й правильна організація цих повторень. Діти слухають музику спочатку з невеликими проміжками часу, потім із значно більшими.

Організацію повторних сприймань творів складного змісту слід підпорядковувати цілеспрямованому наведенню школярів на естетичне осягнення цього змісту. Щоб не допустити послаблення впливу музики, емоційної перенасиченості слухачів, яка може виникнути при надто частому або тривалому сприйманні музики, головну увагу слід звертати не на часте повторення музичних вражень, а на цілеспрямовану підготовку слухачів до їх переживання й осмислення.

Контрольні завдання і питання

1. Покажіть залежність музичного сприймання від інформації про твір, композитора, виконавців, епоху тощо. Чи поглиблюється сприймання зі збільшенням підготовчої інформації? Якими чинниками визначається оптимальність необхідної для досягнення музики інформації?
2. Назвіть книги та їх авторів, у яких розкриті питання методики розповіді та бесід про музику.
3. Які методичні вимоги до вступного слова вчителя? Які з них, на ваш погляд, найсуттєвіші? Чому?
4. Чи згодні ви з думкою Д.Б. Кабалевського про те, що знання художніх біографій творів становить основу художньої освіти слухачів?
5. Прокоментуйте таку думку Д.Б. Кабалевського: «Зрозуміти музичний твір — означає зрозуміти його життєвий задум, зрозуміти, як композитор переплавив цей задум у своїй творчій свідомості».
6. Чи згодні ви з думкою про небезпечність випереджуючої ролі у художньому сприйманні інформаційного начала, не поєданого з людською чуттєвістю? Поясніть свою позицію.
7. Розкрийте значення аналізу музичних творів у формуванні музичного сприймання. Як може аналіз поглибити сприймання, якщо не передує, а йде слідом за ним?
8. Що мається на увазі під художньо-педагогічним аналізом музичних творів? Яка його відмінність від музикознавчого аналізу?
9. Назвіть науково-методичні праці, в яких відбиті питання художньо-педагогічного аналізу музичних творів у школі. Які з них вам хотілося б виділити? Чому?
10. Чи згодні ви з думкою Б.В. Асаф'єва про те, що вміння сприймати музику є тотожним вмінню спостерігати за нею? Поясніть свою позицію.
11. Прокоментуйте усталений у методиці шлях аналізу музики від загальної характеристики твору до його деталей і окремих виразних засобів. Як уникнути руйнування цілісності музичного образу? Яка диференціація образу буде педагогічно доцільною?
12. У чому полягає шкідливість спрощення, підтасовування під музику позамузичних асоціацій, вгадування програм до твору тощо?
13. Якими мають бути зміст і спрямованість пояснень до музичного твору? Як викликати при цьому активність слухачів?
14. Які підходи до розкриття змісту музичних творів є, на вашу думку, формальними?
15. Ефективність аналізу музичних творів значною мірою визначається вмінням учителя вести діалог. Яким він має бути? Які запитання є педагогічно доцільними? Як зробити, щоб процес співбесіди йшов від музики й до музики?
16. Які завдання активізують музичне мислення учнів? Як спрямувати їх вирішення і підвести дітей до остаточного висновку? Які навчальні дії й завдання сприяють відчуженню учнів від музики? Чому?
17. Розкрийте значення методу порівняння за контрастом і аналогією в художньо-педагогічному аналізі музичних творів, у формуванні музичного сприймання школярів.
18. Як ви розумієте висновок про те, що саме у виділенні найзначущих в інтонаційному плані елементів музики і пов'язуванні їх у логічну лінію виявляється активність свідомості при сприйманні твору?
19. Які методи і прийоми сприяють розвитку інтонаційно-образного слуху дітей? Яку роль у цьому процесі відіграє встановлення аналогій з життєвими процесами, явищами природи, творами інших видів мистецтва?
20. Чи згодні ви з думкою В.В. Медушевського про те, що інтонаційна суб'єктивність музичного твору є єдиним шляхом проникнення у його внутрішній простір? Поясніть свою позицію.
21. Відберіть методи, які виконують функцію наведення на сприймання музичного твору: а) бесіда; б) порівняння за контрастом і аналогією; в) спостереження; г) пояснення; ґ) коментування; д) художньо-педагогічний аналіз; е) розповідь; є) моделювання.
22. Відберіть методи, які виконують функцію спостереження за розвитком музичного твору: а) бесіда; б) порівняння за контрастом і аналогією; в) спостереження; г) пояснення; ґ) коментування; д) художньо-педагогічний аналіз; е) розповідь; є) моделювання.
23. Який вид аналізу музичного твору застосовується на уроках музики: а) музикознавчий; б) художньо-педагогічний; в) інтонаційний; г) образний.

1. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие. — М.: Просвещение, 1983. — 224 с.
2. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — 2-е изд. — Л.: Музыка, 1973. — 144 с.
3. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. — Кн. 1,2. — Л.: Музгиз, 1963. — 378 с.
4. Буров А.И. Эстетика: проблемы и споры: Методологические основы дискуссий в эстетике. — М.: Искусство, 1975. — 174 с.
5. Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку. — М.: Просвещение, 1969. — 77 с.
6. Гродзенская Н.Л. Слушание музыки в школе. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 94 с.
7. Кабалевский Д.Е. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1984. — 206 с.
8. Кабалевський Д.Б. Як розповідати дітям про музику? — К.: Муз. Україна, 1982. — 320 с.
9. Кабалевський Д.Б. Про трьох китів та про інші цікаві речі — К.: Муз. Україна, 1973. — 190 с.
10. Локшин Д., Давыдова Е., Шацкая В. Уроки пения в 7-8-х классах. — Л.: Госиздат, 1962. — 228 с.
11. Медушевский В.В. Человек в зеркале интонационной формы // Сов. музыка. — 1980. — № 9. — С. 40-46.
12. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибрані твори: В 5 т. — Т. 3. — К.: Рад. шк., 1977. — С. 5-282.
13. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды: В 2 т. — Т. 1. — М.: Педагогика, 1985. — С. 42-222.
14. Целмс Е. Художественное переживание и его роль в процессе восприятия произведений искусства // Эстетические очерки. — Вып. 5. — М.: Музыка, 1979. — С. 175-194.
15. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. — М.: Педагогика, 1975. — 197 с.

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. Крім того, дитячий хоровий спів — прекрасне мистецтво, одна із найзахоплюючих форм музичного мистецтва взагалі. Тому спів здавна розглядався як один із основних засобів музичного виховання.

Неповторна краса мелодій, проспіване слово, яке несе в собі значний емоційний заряд — усе це розкриває дітям багатий і складний світ людських почуттів і переживань. Співаючи, учні пізнають навколишню дійсність і себе в ній, безпосередньо чи опосередковано виражають своє ставлення до життя. У процесі навчання співу розвивається не тільки голос, але й вирішуються завдання, пов'язані з формуванням особистості учня.

Спів не можна розглядати як розтягнуту мову: він є вираженням музичного переживання, тобто пов'язаний з емоційною сферою. Відтак можливість співати визначається насамперед наявністю музично-слухових уявлень. Якщо такі уявлення відсутні, то головному апарату нічого буде виражати звуком. Тому спів, як процес відтворення музики голосом, потребує, насамперед, розвинутого вміння сприймати і розуміти музику. Тобто, керування співацькою функцією здійснюється з інших, порівняно з мовою, центрів головного мозку, пов'язаних з музичною діяльністю.

Відтворюючи голосом ту музику, яку він уявляє, співак пристосовує голосовий апарат для утворення музичних співацьких звуків, тобто звуків, які мають точну висоту, певну тривалість і специфічний співацький тембр. Цим співацькі голосні звуки відрізняються від мовних. Тому механізми роботи голосового апарату при співі і мові принципово відрізняються один від одного.

Спів як виконавський процес розвиває музичні здібності, уміння сприймати, запам'ятовувати і відтворювати мелодію; виховує слухову увагу, спостережливість, уяву, наполегливість у подоланні виконавських труднощів, дисциплінованість і самостійність. Поєднання розвинутої музичності із наявними задатками для співу з боку голосоутворюючих органів є найкращою основою для успішного навчання співу.

У процесі співу учні засвоюють музичну мову, пізнають жанрову основу пісні. У них розвивається емоційний відгук на музику, формується музичне сприймання, виховується інтерес до музики. Учні не просто пізнають музичну мову — вони починають активно користуватися нею у виконавській діяльності. *Весь процес навчання співу повинен сприяти активному, зацікавленому й творчому ставленню учнів до музики.*

Важливим завданням вокально-хорової роботи в школі є художньо-творчий розвиток учнів. Відомий психолог Л. Виготський підкреслював, що творчість виявляється не тільки тоді, коли створюється щось нове, але й тоді, коли людина вносить своє розуміння певного явища, по-своєму відтворює, змінює вже створене. Відтак спів надає широкі можливості для самовияву особистості, вираження змісту твору, оскільки смисл співу не в механічному розучуванні пісень, а в їх творчій інтерпретації. Важливої ролі тут набувають музичне навчання, накопичення знань і художнього досвіду, оволодіння співацькими уміннями і навичками, які стають основою творчості.

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. *Кожен клас — хор* — ось ідеал, до якого має прагнути вчитель, підкреслював Д. Кабалеvський.

Слід урахувати, що внаслідок акселерації формування дитячого голосу завершується в 11–12 років, після чого, як правило, настають тривалі мутаційні зміни. Це зумовлює необхідність проведення основної роботи з формування вокально-хорових навичок у 1–4-х класах для того, щоб у наступні роки зменшити навантаження на голосовий апарат школяра, широко використовуючи охоронну методику вокальної роботи.

Яким має бути спів дітей? Він повинен бути природним, ненапруженим, вільним, рівним у всьому діапазоні, округленим, світлим, інтонаційно чистим. Набуття цих якостей вимагає від учителя наполегливої роботи над диханням, звукоутворенням, правильним використанням резонаторів, згладжуванням регістрів, регулюванням сили звучання, рухливістю голосу, округленням голосних, атакою звука, звуковеденням тощо.

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

8.1. Сутність голосоутворення

У світі звуків, який оточує людину, одним із найважливіших є звук людського голосу. Саме людський голос став чи не найпершим музичним інструментом, за допомогою якого людина навчилася передавати свої почуття. Спів, як і мовлення, є засобом людського спілкування і вираження емоцій. Він виступає як складне явище, результат діяльності багатьох систем організму людини.

Співацький апарат людини надзвичайно складний. Хоча в ньому розрізняють окремі ланки (систему дихання, звукоутворення, резонатори, артикуляційний апарат), їх дія у співі цілісна. Як підкреслював Л.Дмитрієв, співацький звук може сформуватися тільки тоді, коли всі частини голосового апарату функціонують повноцінно і скоординовано.

Органи, які беруть участь у голосоутворенні, складають так званий *голосовий апарат*. До нього входять *ротова і носова порожнини з придаточними порожнинами, глотка, гортань з голосовими складками, трахея, бронхи, легені, грудна клітка з дихальними м'язами і діафрагмою, м'язи черевної порожнини.*

Роботу органів голосоутворення не можна розглядати поза зв'язком з центральною нервовою системою, яка організує їх функції в єдиний, цілісний співацький процес. Зокрема, у голосоутворенні беруть участь відповідні нервові центри головного мозку з *руховими і чутливими* нервами, які з'єднують ці центри з всіма голосоутворюючими органами. Чутливі нерви розгалужуються на численні рецептори (закінчення), які й сприймають подразнення.

Рецептори органу слуху сприймають подразники із зовнішнього середовища і перетворюють звукову енергію подразника у збу-

дження, тобто нервові імпульси.* По чутливих волокнах імпульси досягають центральної нервової системи (головного мозку), де і закріплюється звуковий сигнал. Одночасно центри головного мозку отримують імпульси з внутрішнього середовища організму від органів голосоутворення. Ці імпульси повідомляють про функціональний стан органів, про їх готовність до дії, що важливо для регуляції роботи всього голосового апарату при співі.

Центральна нервова система миттєво аналізує імпульси, що надходять, і переключає їх з чутливих центрів на рухові. Виникають імпульси, спрямовані у зворотному напрямку, вже по рухових волокнах, до органів звукоутворення, які мають м'язи, і приводять їх у дію. У свою чергу, гортань відтворює звуки, сприйняті слухом. Тепер уже слух людини контролює звучання свого голосу**.

Тобто, при бажанні людини заспівати всі частини її голосового апарату приходять у стан готовності до виконання цієї дії. Процес співу починається з вдиху, під час якого повітря заповнює органи дихання. Далі під впливом нервових імпульсів з головного мозку голосові складки змикаються, закриваючи голосову щілину. Це збігається з моментом початку видиху. Зімкнуті голосові складки перепиняють шлях повітря, що видихається, перешкоджаючи вільному видиху. Повітря у підскладковому просторі стискується, створюючи підскладковий тиск. Стиснуте повітря давить на зімкнуті голосові складки, у такий спосіб взаємодіючи з ними.

Отже, *звук голосу* виникає в результаті *коливань голосових складок у потоці повітря*. Якщо голосові складки є тим вібраційним механізмом, де народжуються звукові хвилі голосу, то *енергію для звукових хвиль дає дихальна система*.

Взаємозв'язок між органами, які беруть участь у голосоутворенні, особливо простежується на прикладі гортані, де зароджується звук.

Гортань людини розміщена в глибині глотки, у середній частині шиї. Вона належить до верхніх дихальних шляхів, і діяльність її пов'язана з усією дихальною системою в цілому. За формою гортань нагадує конусоподібну трубку і складається зі складної системи хрящів і тонко керованої нервово-м'язової системи. Між хрящами,

* Імпульси — побудники до дії, хвилі збудження, які швидко поширюються по нервовому волокну.

** Усі органи чуття, а також спеціальні чутливі апарати м'язів і внутрішніх органів належать до так званих аналізаторів. Вони здійснюють аналіз подразників, які надходять із внутрішнього і зовнішнього середовища.

у вигляді конусу, натягнута ніжна, еластична тканина гортані, яка має дві половини. Верхні вільні її краї, разом з м'язами, утворюють «голосові складки» (праву і ліву), що обмежують голосову щілину.

Голосові м'язи відрізняються від інших м'язів нашого тіла спрямованістю волокон: якщо в усіх м'язах волокна розміщені паралельно і йдуть уздовж, тут вони розміщуються вздовж, поперек і навскіс. Така структура робить їх більш сильними, а при скороченні окремих м'язів можуть коливатися окремі частини голосових складок.

Досить рухливими є стінки ротової порожнини, що дає їм можливість набувати різної форми, утворюючи і голосні, і приголосні звуки. Верхню стінку ротової порожнини в передній частині складає тверде піднебіння, а в задній частині — м'яке. М'яке піднебіння володіє рухливістю — піднімаючись, воно збільшує резонаторну порожнину.

Механізм регулювання співацького дихання дуже складний. Звичайну ритмічну зміну вдиху і видиху зумовлюють рецептори, які знаходяться в самому дихальному апараті і в стінках кровоносних судин. Однак функціональна система дихання постійно змінюється залежно від життєдіяльності людини. Так, при співі постійно змінюється часове співвідношення між вдихом і видихом (видих значно довший), виникають різноманітні і швидкі зміни підскладкового тиску повітря, змінюється конфігурація і настроєність резонаторів тощо.

Звук, що зароджується в гортані, утворюється при періодичних змиканнях і розмиканнях голосових складок, внаслідок чого переривається потік повітря, який через них проходить. У цей момент утворюються звукові коливання, які перетворюються в мову і спів. Утворений з допомогою голосових складок звук, проходячи через глотку, носоглотку, ротову порожнину, ротовий отвір, губи, набуває певного забарвлення, яке сприймається слухом як різні голосні.

Корекція процесу утворення звука неможлива без відомостей про те, як працюють голосоутворюючі органи, в якому стані вони знаходяться. Тому зворотні зв'язки, особливо ті, що відображаються в нашій свідомості у вигляді відчуттів (слухових, м'язових, резонаторних тощо), відіграють важливу роль у розвитку голосових навичок. Серед таких зв'язків чільне місце посідає *вокальний слух*, який є головним регулятором процесу голосоутворення.

Під *вокальним слухом* розуміється *вміння чути особливості співацького звука, критично його оцінювати, а також розпізнавати за*

цими особливостями, як працює голосовий апарат. Виховання такого слуху — важливе завдання співацького навчання.

Слід ураховувати, що значна частина голосового апарату, і передусім гортань, не підпорядкована безпосередньо нашій свідомості. Ці органи голосового апарату керуються опосередковано через уявлення про звук, через слухові органи, які діють на рухові центри, пов'язані зі співом. Уявлення про співацький звук, характер звучання визначається його емоційним змістом, музично-сисловою виразністю, які істотно впливають на роботу голосового апарату.

Слух і голосова моторика, будучи в анатомічному плані різними системами, тісно пов'язані між собою. Відтворення звука здійснюється через голосову моторику, яку спонукає до дії і координує її роботу слух — головний регулятор голосоутворення. Таке поєднання роботи слуху і голосової моторики, при якому рухові дії виконуються під контролем слуху, класифікується в психології як *сенсомоторна навичка*.

Отже, для сприймання і відтворення звуків потрібна добре розвинута слухова функція, тобто можливість активної і свідомої участі слуху в правильному співацькому формуванні почутого звука.

Залежно від того, як розуміється природа коливань голосових складок, існують дві теорії голосоутворення — *міоеластична* і *нейрохронаксічна*.

Міоеластична теорія голосоутворення

За *міоеластичною теорією* голосоутворення здійснюється у такий спосіб: під тиском повітря зімкнені голосові складки на мить розмикаються, пропускаючи частину повітря. Відтак тиск під складками зменшується і вони завдяки своїй еластичності знову змикаються. Під дією видихальних м'язів підскладковий тиск знову піднімається. Знову голосові складки розмикаються і потім змикаються, приходячи у стан коливань.

Згідно цієї теорії, коливання голосових складок, завдяки їх еластичності, відбувається пасивно під дією тиску повітря, що видихається. Чим сильніше натягуються і змикаються голосові складки, чим частішими є їх коливання через прориви повітря, тим вище звучить голос. І навпаки — чим слабше напруження голосових складок, тим нижчий звук голосу. Основною рушійною силою, яка розмикає складки, є підскладковий тиск, тобто сила видихальних м'язів, а силою, що змикає складки — пружкість напружених складок. На-

тягування голосових складок і їх довжина встановлюються в момент закриття голосової щілини, а відповідна частота (висота звука) виникає під впливом видиху в процесі голосоутворення автоматично.

Нейрохронаксічна теорія голосоутворення

Альтернативну теорію голосоутворення, названу *нейрохронаксічною*, розробив французький вчений Рауль Юссон. Її суть полягає в тому, що голосові складки коливаються не під тиском повітряного струменя, а завдяки активним скороченням м'язів голосових складок під впливом нервових імпульсів, що надходять з відповідних центрів центральної нервової системи. На думку вченого, голосові складки, змикаючись і розкриваючись, періодично переривають струмінь повітря, утворюючи у такий спосіб звукові хвилі. Частота імпульсів, що надходять до голосових складок з центральної нервової системи, викликає відповідну частоту розкриття і змикання голосових складок.

З позицій нейрохронаксічної теорії механізм голосоутворення виглядає так: внаслідок уявлення вокального звука в головному мозку виникає збудження, яке поширюється на ті зони, що пов'язані зі співом — слухову, слухомовленнєву, мовленнєворухову, рухову. При співі кора головного мозку здійснює регулювання частоти імпульсів основного тону (а отже, й усієї мелодії), надсилаючи імпульси необхідної частоти до голосових складок.

Обидві теорії не виключають, а доповнюють одна одну і дозволяють глибше зрозуміти складний процес голосоутворення. Коли ми співаємо «про себе», наші голосові складки теж коливаються, але при цьому звук не утворюється. Він виникає тоді, коли коливання голосових складок взаємодіє з диханням. Тобто, *основною умовою утворення звука є взаємодія голосових складок і дихання*. Дихання у цьому процесі виявляється енергетичним чинником, під дією якого утворюється звук. Коливання голосових складок не є результатом одного тільки скорочення голосових м'язів. Скороченням голосових м'язів починається розкриття голосової щілини, а сила підскладкового тиску його завершує.

Основні властивості співацького голосу — це його *висота, сила і тембр*. *Висота звука* голосу залежить від частоти змикань і розмикань голосових складок; *сила голосу* — від амплітуди коливальних рухів повітря. Під *тембром голосу* розуміється забарвлення його звучання.

Звуки, що народжуються на рівні голосових складок, поширюються по порожнинах і тканинах, що знаходяться як над голосовими складками, так і під ними, акустично змінюючись. Тому ці порожнини називаються *резонаторами*. Розрізняють *верхні* і *нижні резонатори*. *Верхні резонатори* — це всі порожнини, що розміщені вище голосових складок: надскладковий відділ гортані, глотка, ротова і носова порожнини. Глотка і ротова порожнина формують звуки мови і посилюють голос, впливають на його тембр. Порожнини, що лежать вище піднебіння (носоглотка, носова порожнина і її придаточні пазухи), відносяться до головних резонаторів. Вони не поширюють звукові хвилі у простір і тому безпосередньо на якість звучання не впливають, але виступають індикаторами правильного голосоутворення. Їх стінки вібрують при наявності в голосі високих обертонів, які створює гортань. Внаслідок головного резонування голос набуває польотності, зібраності, дзвінкості, повноти й об'ємності звучання.

Нижніми резонаторами виступають трахеї, бронхи, легені, які розміщені під складками.

Знання механізму голосоутворення необхідне вчителю для розуміння взаємодії голосоутворюючих органів з органами дихання і центральною нервовою системою. Це дозволить йому обрати природовідповідну й ефективну методику виховання співацького голосу дітей.

8.2. Вікові особливості розвитку дитячого голосу

Розвиток співацького голосу учня тісно пов'язаний з анатомофізіологічними особливостями його голосового апарату і всього організму.

У першокласників голосовий апарат дуже тендітний, голосовий м'яз лише починає розвиватися, тому діапазон голосу обмежений. 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 навіскісне, 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 істотних відмінностей.

У молодших школярів загальний діапазон голосу може бути досить широким — від *ля малої октави* до *мі-фа другої октави*. Однак їх робочий співацький діапазон значно вужчий і коливається в межах *ре¹ — сі¹* (іноді *до¹*). 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. Це пов'язано з тим, що через розвиток співацьких м'язів спосіб голосоутворення починає набувати мікстового характеру, голоси звучать сильніше, збагачуються обертонами, збільшується і діапазон. Особливо зміцнюється звучання у середній частині діапазону. В одних дітей на нижніх звуках з'являються елементи грудного звучання, розширюється діапазон вниз, нижче *до¹*. В інших дітей діапазон росте вгору.

Відтак приблизно з 10 років голоси дітей поступово диференціюються на два типи: *високі* та *низькі*. Високі голоси дівчаток називають *сопрано*, хлопчиків — *дискантами*; низькі голоси хлопчиків і дівчаток — *альтами*.

Голос дисканта легкий, прозорий, дзвінкий, сріблястий; діапазон у 11–12 років — *до¹ — фа-соль²*; у 13–14 років — *до¹ — соль-ля²*. Примарна зона, в якій голос звучить найбільш природно, вільно і красиво (оскільки тут найкраще узгоджується робота дихання, гортані та резонаторів), у дисканта знаходиться в межах *ля¹-ре²*.

Голос альтя звучить насиченіше і сильніше. Альти-хлопчики 11–14 років можуть поділятися на перші та другі (у дівчаток такий поділ стає можливим пізніше — у 16–17 років). Діапазон першого альтя — *ля-сі малої октави мі-фа²*; другого — *соль-фа малої октави — сі¹-до²*. Значна частина альтячого діапазону звучить у грудному регістрі. Примарна зона у перших альтів знаходиться в межах *мі¹-ля-сі¹*, у других альтів — *ре¹-соль-ля¹*.

Голос сопрано звучить легко, прозоро і м'яко, голос альтя дівчинки більш насичено, однак м'якше, ніж у альтів хлопчиків.

Діапазон сопрано і дискантів, альтів хлопчиків і дівчаток майже збігається, так само, як майже збігаються й регістрові межі голосів і примарна зона.

Межі означених діапазонів у різних дітей можуть змінюватися як у бік збільшення, так і в бік скорочення, особливо за рахунок високих звуків. Крайні верхні звуки діти зазвичай інтонують неточно. При навчанні співу спостерігається розширення діапазону. При цьому верхні звуки розвиваються у дітей швидше, ніж низькі.

До 11–12 років голосові складки помітно збільшуються, закінчується формування голосових м'язів. Коливання складок перестає бути лише крайовим, воно поширюється на всю голосову складку і голос стає сильнішим і насиченішим. Збільшується місткість легенів, міцніють дихальні м'язи, що теж впливає на зростання сили звука. У звучанні помітно виділяються грудний, головний і змішаний регістри*. Головний регістр у сопрано називають сопрановим, у дискантів — дискантовим.

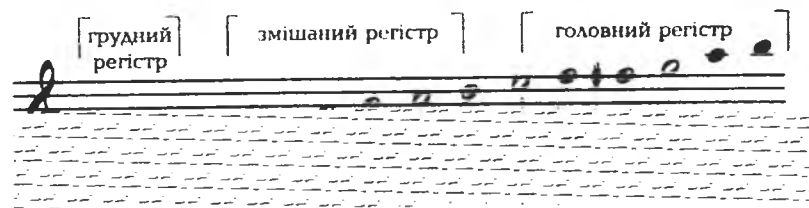
Звуком грудного регістру властиві темброве багатство, повнота й насиченість звучання, що викликає відчуття резонування передньої грудної стінки (звідси назва цього регістру). Грудне звучання утворюється при повному змиканні голосових складок, які вібрують усією своєю масою.

Звуком головного регістру властиве м'яке, неголосне, бідніше за тембром звучання, що викликає відчуття головного резонування. Фальцетне звучання утворюється при неповному змиканні голосових складок, які сильно натягнуті і коливаються лише вільними краями (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Характеристика дитячих голосів

Високі голоси



* У вокально-педагогічній практиці під регістром мається на увазі послідовність більш-менш однорідних за тембром звуків голосу, утворених одним і тим же способом.

Низькі голоси



Головний і грудний регістри вважаються натуральними, оскільки найчастіше зустрічаються у дітей. Змішаний (мікстовий) регістр формується здебільшого у процесі навчання для вирівнювання звучання голосу за тембром в усьому діапазоні, що є основною вимогою до голосу сучасного співака.

Після 12 років діти вступають у період статевого дозрівання, під час якого відбуваються глибокі зміни в організмі, і зокрема, в голосовому апараті. Фізичний ріст учнів і, зокрема, розвиток їх голосового апарату, перестає бути рівномірним.

Ці зміни виявляють значний вплив на розвиток дитячого голосу і дістали назву *мутації* (від латинського слова *mutatio* — зміна).

Встановлено, що зміни в голосовому апараті хлопчиків більш значні, ніж у дівчаток. Тому й мутація у хлопчиків проходить більш болісно, ніж у дівчаток.

У кліматичних умовах України мутація найчастіше починається в 13–14 років, тобто збігається з навчанням у 7–8 класах. Вона може тривати від кількох місяців до кількох років. На перебіг і тривалість мутації виявляють значний вплив кліматичні умови, стан здоров'я дітей, розвиток психіки. У фізично розвинутих учнів мутація може наступати раніше, і навпаки, в ослаблених учнів — із запізненням. Нерідко можна зустріти й більш раннє настання мутації, пов'язане із раннім статевим розвитком.

Фізіологічно мутаційні зміни виявляються у хлопчиків у інтенсивному рості гортані й особливо — голосових складок, що нерідко супроводжується запальним станом гортані, почервонінням і набуханням голосових складок, появою слизи. Ріст хрящів, зокрема щитовидного (так зване «адамово яблуко»), порушує звичну координацію діяльності голосоутворюючих органів.

У мутаційному періоді умовно виділяють три етапи: початковий

(передмутаційний), власне мутаційний і післямутаційний. Основними ознаками мутації є особливості звучання голосу та суб'єктивні відчуття співаків.

У хлопчиків початкова стадія мутації починається з втратою верхніх крайніх звуків і появи нових низьких звуків у малій октаві. Стає незручно співати, з'являється сипота і хрипота при співі, часто виникає потреба відкашлятися. Змінюється тембр, з'являються тьмяні звуки, голос грубішає, поступово втрачає легкість і дзвінкість. Інтоніяція стає нестійкою, спостерігається швидка стомлюваність голосу, чого раніше не було.

Ці ознаки настання мутації з'являються у різний час, індивідуально, тому помітити їх досить важко. Але вчителю потрібно знати про них і уважно стежити за розвитком підлітків, щоб не пропустити ці зміни в голосі і правильно працювати з ними.

Тут важливі не тільки враження вчителя від звучання голосів, а й суб'єктивні відчуття учнів, які нерідко скаржаться на неприємні відчуття, на швидку стомлюваність при співі. Зіставлення слухових вражень учителя й суб'єктивних відчуттів учнів при співі допоможуть визначити перехідний стан голосу та гостроту перебігу мутації, обрати доцільну методику роботи.

На власне мутаційному етапі названі ознаки загострюються. Хрипота і сипота посилюються, можуть з'являтися болісні відчуття. Значно скорочується діапазон голосу, нерідко до кількох звуків. Падає сила звуку, збільшується втомлюваність голосу. Спостерігаються раптові зриви високих звуків на октаву вниз або, навпаки, нижніх звуків — вгору. Хлопчики набувають здатності співати двома голосами: дитячим і більш низьким, близьким за звучанням до чоловічого голосу, допускаючи неконтрольовані різкі переходи від одного до іншого голосу. Голоси хлопчиків під час мутації знижуються на октаву, чого не відбувається з голосами дівчаток.

Якщо такі зриви голосу стануть предметом насмішок з боку однокласників, особливо дівчаток, у хлопчиків може виникнути стійкий страх перед можливою невдачею і вони втратять інтерес до співу. Тому не слід у цей час змушувати хлопчиків співати поодиноці, а залучати лише до колективного співу, де можливі зриви будуть малопомітні.

Фізіологічні зміни, які відбуваються у голосовому органі дівчаток, менш помітні, ніж у хлопчиків. Незважаючи на деякий ріст гортані й складок, голоси дівчаток, перетворюючись на жіночі, не

змінюються за висотою. Вони лише поступово міцніють, набувають тембрової визначеності, розширюються в діапазоні. Однак ознаки перехідного періоду (сипота, хрипота, неточність інтонації, неприємні відчуття при співі, звуження діапазону) у дівчаток теж виявляються, хоча й меншою мірою. Лише в окремих випадках мутація може проходити досить різко. У цей час у дівчаток спостерігаються порушення в діяльності дихальних органів, незмикання голосових складок, що затруднює звукоутворення. Дівчатка мають і специфічні особливості, які впливають на стан голосового апарату і голосу. Зокрема, голосовий апарат дівчаток не може нормально функціонувати під час менструальних днів, тому що в ці дні слабнуть нервові та фізичні сили організму, голосові складки втрачають свою пружність і еластичність, тобто, зникають умови, необхідні для правильного звукоутворення.

Слід враховувати, що недоліки у звучанні голосів дівчаток пов'язані не тільки з мутаційними змінами. Іноді інтонаційна неточність звучання викликана недостатнім розвитком музичного слуху, а сипота й хрипота в голосі, крикливе звучання пов'язані з набутими неправильними співацькими навичками.

Закінчення мутації припадає здебільшого на пізніший період (10—11 класи) і характеризується розвитком голосу, розширенням його діапазону, виявленням тембрових якостей.

Післямутаційний період найбільш тривалий у часі. На цій стадії відбувається становлення дорослого голосу, його формування на новій фізіологічній основі. Для цієї стадії характерне встановлення більш-менш сталого, хоча й обмеженого діапазону чоловічого голосу (приблизно в межах октави: *до малої* — *до'*). Хлопчики звикають до нових нижніх звуків і повністю переходять до співу в теситурі, властивій чоловічому голосу. Болісні відчуття при співі поступово зникають, зменшується хрипота і сипота, хоча звучання ще залишається слабким і невизначеним за тембром.

Нерідко підлітки при появі перших звуків у грудному регістрі намагаються штучно поширити це звучання на весь свій діапазон, тобто починають співати невластивим їм звуком. Це шкідливо відбивається на їх співацькому розвитку, тому не слід передчасно форсувати появу чоловічого голосу. Навпаки, слід якнайдовше зберігати у хлопчиків дитяче звучання.

Водночас не можна штучно затягувати період співу дитячим голосом. Уникнути крайнощів у цьому випадку допоможуть вокаль-

ний слух учителя і суб'єктивні відчуття учнів. Щоб краще відчутти природність звучання голосу, доцільно запропонувати хлопчиків проспівати одну й ту ж поспівку або звукоряд спочатку в діапазоні дитячого голосу, а потім — у діапазоні чоловічого. Порівняння звучання дозволить знайти правильну манеру співу.

У деяких підлітків можуть виникати затруднення психологічного характеру: вони соромляться співати, не звикнувши до свого нового голосу. Не слід акцентувати на цьому увагу школярів, а частіше залучати їх до колективного співу, підкреслюючи особливу виразність нового звучання голосу.

Співацьке виховання підлітків утруднене тим, що у 7–8 класах учні можуть перебувати на різних стадіях мутації: одночасно в класі поряд з учнями, що співають поки що дитячими голосами, є учні з гострим перебігом мутації або такі, що вже набувають якості дорослого звучання. Лише індивідуальний підхід до дітей у кожному конкретному випадку дасть змогу вчителю обрати доцільну методику.

Спостерігається залежність перебігу мутації і формування якості юнацького голосу від співацького виховання у попередні роки. Вільний ненапружений спів у зручній теситурі, легке, дзвінке і високе звучання голосу в домутаційний період забезпечує більш спокійне і швидке проходження мутації, формування приємного, темброво забарвленого голосу. І навпаки — крикливий, напружений, тривалий спів у широкому діапазоні в домутаційний період негативно відбивається як на характері перебігу мутації, так і на якості звучання після мутації.

Зрозуміло, що у всіх підлітків відбуваються фізіологічні зміни, пов'язані з перехідним віком, але постійна робота голосового апарату робить його більш гнучким і при звичаєним до нових умов. Суттєвим є те, що всі вокальні навички (артикуляція, дихання, дикція, способи звукоутворення), набуті в дитячому віці, залишаються і при формуванні дорослого голосу, полегшуючи спів за нових умов. Слід враховувати, що співацький голос можна вважати цілком сформованим лише тоді, коли сформований весь організм людини.

У педагогічній літературі зустрічаються різні думки щодо можливості співу під час мутації. Одні фахівці пропонують повністю припинити спів від початку мутації до її закінчення. Інші вважають, що спів слід обережно продовжувати, припиняючи його лише у випадку гострого й болючого перебігу мутації.

Практика свідчить, що учням у період мутації співати можна і

навіть корисно. Крім загального музичного розвитку, спів у цей час сприяє розвитку голосового апарату і швидшому формуванню дорослого голосу. Не можна залишати підлітків у цей відповідальний і небезпечний для голосу період без кваліфікованої допомоги вчителя. Обережний спів під його контролем допоможе зберегти набуті співацькі вміння, скоординувати в нових умовах діяльність голосового апарату.

8.3. Методика формування співацьких навичок і вмінь молодших школярів

Для того, щоб передати зміст і характер пісні, необхідно володіти необхідними *навичками і вміннями співу*.

Навичками називаються сформовані в результаті вправлянь способи дій, які характеризуються достатнім ступенем їх освоєння, а також відсутністю поелементної свідомої регуляції і контролю. Фізіологічною основою процесу формування навички є зменшення іррадіації збудження (яке спочатку викликає численні зайві рухи), і збільшення його концентрації у відповідних центрах головного мозку. Якщо на початку утворення навички увага людини повністю зосереджена на певній дії, то її багаторазове повторення значною мірою вивільняє вищі нервові центри від постійного контролю за нею.

Це стає можливим завдяки утворенню низок тимчасових нервових зв'язків, які, закріплюючись, стають стереотипними. Зміна умов, потреба змінити співвідношення цих дій привчає застосовувати цей стереотип динамічно. Динамічні стереотипи є основою автоматизованих дій. Міцність утворених систем нервових зв'язків, що служать основою оволодіння навичками, визначає швидкість і високу якість дій.

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

У психологічному механізмі навички розрізняють дві основні складові: орієнтувальну і виконавську. Перша визначає способи ви-

конання дії, а друга їх реалізує. Успішність виконання дії залежить від орієнтувальної складової, так званого регулювального образу. При співі таким регулювальним образом виступає звуковий образ, адже щоб проспівати що-небудь, необхідно ясно уявити звук, який буде відтворюватися. Відтак *найпершим етапом формування співацької навички, як сенсомоторної, є створення слухового (тобто вокально-музичного) образу, який буде виконувати орієнтувальну функцію щодо голосової моторики.*

На цьому етапі складається розуміння способів виконання співацьких дій і робляться спроби їх здійснити, відбувається утворення умовнорефлекторних зв'язків у відповідності із заданою акустичною нормою. Завдяки тренувальним вправам ці зв'язки автоматизуються і зливаються в єдину співацьку дію. У такий спосіб складаються системи умовнорефлекторних зв'язків — динамічні стереотипи, які дозволяють співаку зосередитися на кінцевому результаті навчання співу — поліпшенню якості звучання.

На *другому етапі* вокальні навички набувають гнучкості й удосконалюються. У дітей розвивається здатність до голосоутворення у змінених ситуаціях (наприклад, засвоєння способу голосоутворення у верхній або нижній частину діапазону, зміна звучання залежно від емоційно-образного змісту твору, що виконується, тощо).

Постійні вправи, заняття співом приводять до вдосконалення співацьких навичок, поступового оволодіння знаннями в царині вокального і загалом музичного мистецтва. У результаті набуття цих знань і систематичних вправлянь навичка перетворюється в уміння, як показник майстерності, високого оволодіння співацькими діями. Отже, *співацьке уміння* — це *освоєний людиною спосіб виконання вокальних творів, що забезпечується сукупністю набутих знань і навичок.*

Умовно *співацькі навички* поділяються на *навички дихання, навички володіння звуком і навички володіння словом у співі.* Між цими навичками існує тісний взаємозв'язок і взаємозалежність. Так, виразне і приємне 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 володіння звуком включає в себе атаку звука, звукоутворення, використання резонаторів, чисте інтонування, зглажування реєстрів, звуковедення, володіння динамікою, рухливість співу тощо.

Нормальна діяльність органів, що беруть участь у голосоутворенні, характеризується такими якостями: м'яке піднебіння рухливе, стінки рото-глоточної порожнини еластичні й пружкі, від чого збільшуються резонаторні можливості, коливання голосових складок і змикання голосових зв'язок рівномірні, рухи дихального апарату енергійні і теж рівномірні в усіх розділах.

Виховання співацьких навичок — це єдиний процес, зумовлений злагодженою 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 співацьких 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.*

Доведено, що формування навичок співу починається зі створення в учнів уявлення про звук, який вони будуть відтворювати. Тому 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 від некрасивого, оціню-

вати його, прагнути до виразного і 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 мажорі. Головним критерієм правильного звучання має бути якість звуку і невимушеність при співі.

Співацькі навички виховуються в процесі вивчення пісенного репертуару, що поступово ускладнюється, а також за допомогою спеціальних вправ. Кожний з цих шляхів має свої переваги.

Коли виховувати навички на пісенному репертуарі, який захоплює дітей, то це сприяє їх утворенню. При вивченні пісні будь-яке співацьке завдання виглядає для учня умотивованим її змістом і характером. Домогтися, наприклад плавного співу у колисковій пісні легше, ніж на вокальній вправі, бо плавного, рівного співу вимагає сама пісня.

Якщо на певному етапі навчання співу виникає необхідність зосередитися на якійсь окремій навичці, кориснішими будуть вокальні вправи, стислість яких дозволяє повторювати їх багато разів. Для того, щоб діти співали емоційніше, вправи мають бути мелодійними й образними.

Щоб співацькі 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 зі 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.

Важливими умовами успішного формування співацьких навичок є *поступовість у постановці завдань, систематичність занять, постійність у вправах*. Особливо ретельно слід дотримуватися цих умов, коли доводиться виправляти хибні навички співу і формувати нові, правильні. Процес заміни старої навички на нову відбувається

дуже повільно. Навіть коли вчитель доб'ється того, що діти співатимуть правильно, за нових обставин, коли їх самоконтроль слабшає (наприклад, хвилювання під час виступу), стара навичка знову може проявити себе (якщо нова закріплена ще недостатньо). Щоб уникнути цього, слід добре закріпити нову навичку, утворити стійкий стереотип. І тут систематичність і поступовість занять надзвичайно важлива.

Наступною умовою успішного формування співацьких 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 з'ясує з учнями, *чому саме* вони навчилися, *яким* став їхній спів [33, с. 25].

Оскільки на уроці музики здебільшого використовується колективний спів, діти мають набути і хорових навичок — навичок строю (інтонаційної узгодженості) і ансамблевих навичок (узгодженості сили звучання, тембру, 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.

Досить часто діти при співі приймають неприродні пози: задірають голову, напружують м'язи ший та обличчя, піднімають плечі, горбляться тощо. Усе це негативно впливає на голосоутворення. Неприродне положення голови і корпусу створює таке ж неприродне положення і для органів голосового апарату, оскільки будь-яке зайве скорочення м'язів тіла викликає відповідне напруження м'язів голосових органів. Відтак завданням учителя з перших уроків є навчання учнів співацькій поставі.

Якою має бути співацька постава? Учні під час співу повинні стояти рівно, зручно, випрямивши спину і опустивши руки, голову тримаючи прямо. При такій поставі складаються умови для природного вільного дихання. Уся постать 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 парти, 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 їх увагу 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 Таня, 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

Роль правильного співацького дихання надзвичайно велика, про що свідчить загальновідомий вислів: «Мистецтво співу — це мистецтво дихання». Вокальна техніка, атака звука, його філірування, фразування тощо безпосередньо пов'язані з правильним співацьким диханням.

Це спонукає до детального розкриття механізму співацького дихання. Зазначимо, що відокремлений розгляд дихання при співі є умовним, оскільки дихальний апарат тісно пов'язаний з гортанню та ротоглоточним каналом.

Залежно від участі в диханні при співі різних груп м'язів, виділяють кілька його типів, а саме:

- *ключичне* (верхньореберне) дихання, коли дихальні рухи здійснюються шляхом розширення і піднімання грудної клітки. При цьому передня стінка черева підтягується, обмежуючи рухливість діафрагми і виключаючи її з активної діяльності;

- *грудне* (нижньореберне) дихання, коли під час вдиху розсуваються нижні ребра і підтягується черво, що обмежує можливість вільних рухів діафрагми;

- *нижньореберне-діафрагматичне* (костоабдомінальне, від *costa* — ребро, *abdomen* — живіт) дихання, коли грудна клітка і діафрагма активно включені в роботу, а черво дещо випнуте вперед. Цей змішаний тип дихання здійснюється за участю м'язів грудної клітки, черева і діафрагми;

- *черевне* (діафрагматичне) дихання, яке здійснюється за участю м'язів черева і діафрагми, а грудна клітка залишається майже нерухомою.

Зазначимо, що поділ дихання на окремі типи є умовним, оскільки «чистих» типів дихання практично не існує, і співак може користуватися поєднанням різних типів дихання. Це пов'язано з тим, що дихальні м'язи функціонально пов'язані між собою для виконання свого призначення, тому співацьке дихання завжди змішане, ізолюваних його типів бути не може. Як звучання голосу змінюється залежно від вокально-художніх завдань, так і дихання, забезпечуючи виконання означених завдань, пристосовується до них.

Отже, *вибір типу дихання зумовлюється вимогами до якості звучання і зручності для роботи всіх органів голосового апарату, а також художньо-виконавськими завданнями*. З огляду на це, найбільш зручним вважається нижньореберне-діафрагматичне (змішане) дихання, пов'язане з напруженням м'язів у районі нижніх ребер і живота.

Однак учням молодшого шкільного віку властивий грудний (більш високий) тип дихання, що пов'язано з особливостями будови їхніх органів дихання. Тому на початковому етапі навчання співу зміцнюється саме такий тип дихання. І тільки у процесі оволодіння співацькими навичками він поступово переходить у нижньореберно-діафрагматичний.

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 співацьке дихання не може розвиватися відокремлено від звукоутворення.

Правильність співацького дихання залежить від правильності вдиху, який може бути різним залежно від характеру пісні. Перед тим, як співати пісню, що має помірний або повільний темп, 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 плечей, так, щоб нижні ребра розсувалися трохи вбік і живіт ледь помітно випинався 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 економний видих 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 відчуття вдиху 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 кожен 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 посилене дітям. Конкретне, зрозуміле завдання допомагає учневі організувати своє дихання.

Учителю слід враховувати, що при голосному співі порушується злагоджена робота співацького апарату: дихання стає напруженим, судомним, 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.

При 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 класу на кілька груп і визначає 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.

Звуки мови формуються *артикуляційним апаратом*, до складу якого входять *губи, зуби, ротова порожнина, язик, м'яке піднебіння, щелепи, глотка, гортань з голосовим складками*. Робота цих органів, спрямована на створення звуків мови (голосних і приголосних), називається *артикуляцією*.

Голосні звуки зароджуються в гортані при взаємодії голосових складок і дихання. Утворені при цьому звукові хвилі вільно поширюються через ротоглоточний канал. *Приголосні звуки* утворюються в ротовій порожнині, коли її органи (язик, м'яке піднебіння, губи) створюють перешкоди потоку дихання і звукових хвиль.

Вокальна дикція вимагає активності артикуляційного апарату. Млявість 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 і 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, переносячи мовні навички роботи артикуляційного апарату на спів.

Слід враховувати, що при співі значно змінюється робота всього артикуляційного апарату, збільшується скорочення м'язових стінок резонаторних порожнин, змінюється положення язика і губів, збільшується розкриття рота. *Про правильність роботи артикуляційних органів свідчить якість співацького звука.*

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-нца при-па-да-ла:

«Чи вже на-пе-кла? Не-си ско-рі-шдо 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 затиснутій 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 *дай, 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.

Зажатість нижньої щелепи часто поєднується з перенапруженням язика, який, як і нижня щелепа, зв'язаний через підязичну кістку з гортанню. Тому перенапруження язика порушує злагоджену роботу гортані і спотворює звучання голосних звуків.

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 виконуваної 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.

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

Співацьке звукоутворення

Співацький звук є складним явищем. Крім основного тону, який ми чуємо, він складається з великої кількості додаткових тонів, обертонів, різної частоти коливань і різної інтенсивності. У структурі правильно сформованого звуку неодмінно присутні високочастотні обертони, які збагачують тембр голосу і надають йому особливої дзвінкості. При правильному співі структура голосних рівна, в їх звучанні немає строкатості.

Звукоутворення є результатом взаємодії дихальних і артикуляційних органів із 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 диханні.

Набуття цих якостей вимагає від учителя наполегливої роботи над диханням, звукоутворенням, атакою звука, дикцією, правильним використанням резонаторів, згладжуванням реєстрів, звуковеденням, регулюванням сили звучання, рухливістю, 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. Примарна зона у дітей краще виявляється при тихому співі.

Для більшості дітей зона примарного звучання припадає на звуки *фа'* — *ля'*. Деякі педагоги вважають, що зона примарного звучання співацького голосу дітей розміщена значно нижче, в діапазоні розмовного тону (*сі малої* — *ре'* — *мі'*). 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 ніби прориває їх, зумовлюючи активний початок співу. Ця атака зустрічається у ненавчених співаків, шкідлива для голосових м'язів і тому малоприсадатна для голосоутворення.

При *м'якій атаці* змикання складок майже збігається з початком видиху і виникненням звука, що зумовлює його спокійне і плавне звучання. М'яка атака може бути різною залежно від ступеня зми-

кання голосових складок. В окремих випадках, при більш щільному змиканні голосових м'язів, вона може наближатися до твердої атаки.

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, організуючи роботу голосових складок на початковій фазі голосоутворення, визначає подальше звучання. Вона є важливим виразним засобом у співі, дозволяє передати різні настрої. Зокрема, ліричний настрій пов'язаний з використанням м'якої атаки, героїчний — з твердою тощо.

Довільно змінюючи спосіб взяття звука, можна тим самим впливати на характер роботи голосових складок. Тому атака є важливим засобом свідомого впливу на роботу голосових складок, які безпосередньо не підпорядковані нашій волі.

У дитячому співі використовується м'яка і тверда атаки. Основу співацького навчання складає м'яка атака звука. Однак, якщо у дітей спостерігається інертність голосового апарата, доцільно використовувати активну, енергійну подачу звука. Незалежно від виду атаки, потрібне точне відтворення звука. Для цього важливо, щоб діти добре уявляли висоту звука, який потрібно проінтонувати.

Разом із атакою діти вчаться протяжно виконувати звук. У такий спосіб формуються елементарні навички рівномірного видиху і кантиленного співу.

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 яких залежить якість співу.

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 рота. Слід пам'ятати, що правильний співацький звук формується при середній силі звучності й помірному 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, оскільки 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 нього. Це сприятиме вихованню вокального слуху як здатності розрізняти особливості співацького звука, критично його оцінювати і розпізнавати за цими особливостями, як працює голосовий апарат.

Навчання співу починається з формування в учнів уявлення про звук, який слід проспівати. Для пояснення якостей співацького звука доцільно використовувати образні визначання, пов'язані зі 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 дозволяє 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.

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 затримування 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 послідовність — грає тонічний тризвук, низку тонічних, субдомінантових і доміантових 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.

Методика роботи з учнями, в яких відсутня координація між слухом і голосом, зводиться до таких основних положень:

1) щоб домогтися усвідомленого відчуття чистої інтонації, необхідно знайти в діапазоні голосу учня один або кілька звуків, які він постійно і чисто відтворює. Як правило, ці тони знаходяться в діапазоні розмовного тону (*сі малої — ре-мі першої октави*). Важливо, щоб учень відчув злиття свого голосу із заданим на інструменті звуком;

2) до знайдених зручних для учня звуків поступово додавати сусідні верхні та нижні звуки. Намагаючись перенести на сусідні звуки відчуття злиття звучання свого голосу із заданим тоном, учень тим самим вироблятиме навичку чистого співу, розширюватиме діапазон, встановлюватиме координацію між слухом і голосом.

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.

Чистота інтонації може залежати і від регістру: у високому регістрі, наприклад, інтонувати звуки складніше, ніж у середньому. Тому над складними місцями, які звучать у високому регістрі, краще працювати в робочому регістрі.

Вихованню чистої інтонації допомагають такі прийоми: спів на *piano*, спів із закритим ротом, спів на голосний звук у (в ньому менше обертонів), спів без супроводу, унісонний спів. Кожного разу слід добирати такі вправи, які найбільше відповідають конкретному завданню. Мета цих вправ — довести до автоматизму відповідні співацькі навички.

Дітям дуже подобається спів у вигляді вправ уривків із знайомих пісень. При цьому вони сприймають особливості звуковисотного інтонування не механічно, а у зв'язку з емоційно-образним змістом пісні, усвідомлюють, що правила інтонування походять із самої музики.

Виокремлені із нової пісні мелодичні звороти можуть бути використані як підготовчий інтонаційний матеріал для наступного розучування всього твору. Цінність такого матеріалу в тому, що на ньому тренуються в єдності слухове сприймання і голосовий апарат при ясному розумінні художніх цілей виконання.

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.

Співацькі 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 звуку.

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 якійсь потрібній для них навичці.

Вправи повинні бути простими за мелодичним і ритмічним рисунком, і легко запам'ятовуватися, їх доцільно будувати у вигляді модулюючої секвенції по півтонах уверх і вниз. Спочатку вправи виконуються в помірному 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 певний 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 «пльотність». 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 регістрів, непомітний перехід від грудного регістру 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 зміни 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.

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

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.

З 1-го класу слід починати підготовку учнів до двоголосного співу, спочатку виконуючи пісні з акомпанементом, що не дублює мелодію, засвоюючи ритмічне двоголосся та створюючи темброво-ритмічні супроводи. У 2 — 3-х класах ця робота продовжується з введенням канонів, елементів двоголосся. У 4-му класі виконуються пісні, які мають виразний другий голос.

8.4. Особливості співацького розвитку учнів-підлітків

Вокально-хорова робота у 5–8-х класах має розвивати навички співу, закладені в початковій школі.

Учням, які в початкових класах не оволоділи необхідними співацькими навичками, нерідко притаманні такі недоліки: неправильне відкривання рота від час співу, скованість нижньої щелепи, м'язів гортані, млявість артикуляції, неясність дикції, шумний вдих і некерований видих при співі, перенесення мовних хиб на спів. Це відбивається на плавності голосоведення, призводить до скандування, затримки на приголосних звуках, що замикають склад.

При неправильному співі, що порушує злагодженість роботи голосоутворюючих органів, м'яке піднебіння пасивне, резонаторні можливості слабкі, рухи в гортані і органах дихання нерівномірні. Усього цього вчитель, звичайно, не бачить, він чує лише результат роботи органів звукоутворення — виконаний звук. Його він і оцінює, коригує, виправляє, спираючись на власний вокальний слух, на знання механізму звукоутворення, особливостей дитячого голосу.

Підлітки мають стати активними учасниками навчального процесу, активними у мисленні, діяльності, емоційній реакції. Тому доцільно пояснювати їм усе, що робиться при розспівуванні чи вивченні пісні (чому саме так розучується мелодія, причини і мета повторень вправ), розповідати про прийоми роботи над диханням, формуванням співацького звука, виробленням дикції, значення диригентських жестів тощо. Зокрема, учні мають знати приблизну послідовність роботи над співацьким диханням: правильна посадка, вдих за рукою, рівномірний видих (без поштовхів, з поступовим збільшенням його тривалості), дихання з короткою затримкою. Корисно, щоб вони знали й про можливі помилки: підняті плечі, ключичне дихання, надмірний чи шумний вдих, надто швидкий видих.

Активізації учнів сприятимуть постійні запитання: *добре чи погано прозвучала вправа чи уривок пісні, що треба зробити, щоб співати краще?* Постійне загострення уваги учнів на правильному і

неправильному звукоутворенні, співацькому інтонуванні; показ залежності якості звука від дихання, співацької позиції; формування голосних сприятиме розвитку в учнів вокального слуху, здатності аналізувати якість співу; виховуватиме свідоме ставлення до звучання голосу, основане на сприйманні та слуховому і контролі.

При цьому доцільно користуватися спеціальною термінологією, оскільки учні 5–8 класів цілком здатні зрозуміти, що таке ансамбль, стрій, тон, унісон, теситура, фразування, кульмінація, дикція, артикуляція, звукоутворення, інтонування, агогіка, метр тощо.

Наголосимо на важливості вироблення вільного, ненапруженого звучання. Напружене звучання створює неприємне враження, призводить до незмикання голосових зв'язок, порушення чистоти інтонації. Звук втрачає м'якість, стає різким, крикливим. Щоб запобігти цьому, вчитель сам повинен співати вільним звуком, звертаючи на це увагу учнів. Доцільно також добирати такі вправи й пісні, які б запобігали крикливості.

Треба пам'ятати, що правильний звук формується при середній силі звучності та помірному вдиху. Навіть незначне форсування звука змінює його структуру, збіднює тембр, знижує дзвінкість. Надмірна енергія, витрачена при формуванні такого звука, приводить до незлагодженої роботи співацького апарата, до перенапруження окремих нервово-м'язових груп, до їх перевтоми.

Настроювання голосу на правильне звукоутворення доцільно проводити у такій послідовності: спочатку співати на легкому *стаккато*, що переходить у *кантилену*. Звуковий імпульс *стаккато* приводить у рух на коротку мить разом з голосовими складками голосові м'язи, після чого настає розслаблення. Коли після твердої атаки звук переходить у *кантилену* на тій же висоті тону, то при цьому використовується вже набута форма погодженого руху різних м'язових груп гортані. Крім того, *стаккато* активізує дихальну функцію, що забезпечує оптимальний рівень сили звука на *легато*. Якщо ж починати спів з протяжного звука, то у недосвідчених співаків він найчастіше звучатиме в'яло або напружено. Оскільки уривчастий спів не допускає м'язових затисків, він є відправним пунктом для правильного голосоутворення і *кантилени*.

На якість звучання впливає й таке явище, як затиснута щелепа у частини підлітків. Подоланню цієї вади сприяє розуміння учнями смислу слів, виділення головного слова, що визначає зміст фрази. Як і в молодших класах, корисно у повільному темпі наспівно де-

кламувати текст, добре відкриваючи рота. Слід враховувати, що затискування щелепи може мати й психологічну причину, наприклад, сором'язливість, невпевненість. Тому доброзичлива атмосфера на уроці є неодмінною умовою співацького навчання школярів.

Актуальною для середніх класів залишається проблема чистого інтонування, що залежить від багатьох чинників, насамперед, від правильних музично-слухових уявлень. Учителю потрібно постійно спонукати учнів слухати себе і товаришів, оцінювати звучання класу. Неточний спів може бути викликаний невпевненістю учнів, відсутністю бажання співати, зміною настрою, втомою тощо. У цьому випадку треба прагнути до встановлення психологічного комфорту в класі, частіше підбадьорювати учнів, захоплювати їх змістом пісні.

Активізації музично-слухових уявлень сприяє спів без супроводу. Складні для інтонування уривки корисно співати по фразах, затримуючись на звуках, які викликають сумнів щодо правильності інтонування. Якщо учні неточно інтонують через неухважність до коротших звуків, які припадають на ненаголошені склади, доцільно проспівувати мелодію в уповільненому темпі на певну голосну або із закритим ротом, затримуючись на окремих звуках.

Ефективним прийомом активізації слуху є уявне проспівування звука, музичної фрази або уривка пісні з чіткою, хоча й беззвучною артикуляцією при одночасному прослуховуванні даного звука чи фрази. Беззвучна артикуляція активізує голосоутворюючі органи, при цьому правильне звучання ніби моделюється в свідомості учнів.

Слід враховувати, що саме робота дихального і артикуляційного апаратів створює умови для роботи гортані у певному регістровому режимі. Впливаючи на спосіб артикуляції або дихання, вчитель, по суті, впливає на звукоутворення на рівні гортані, де народжується звук.

У 5–8 класах необхідно продовжити роботу над співацькою дикцією. Звертаємо увагу вчителя на дві форми неправильної дикції, які спостерігаються у школярів: по-перше, млява дикція, коли приголосні вимовляються нечітко, а голосні втрачають властиву їм звукову якість; по-друге, перебільшена дикція, яка позбавляє спів потрібної «вокальності». В обох випадках слід звертати увагу школярів на необхідність ясної і наспівної вимови слова.

Свідомому ставленню до співацької дикції сприяє засвоєння учнями таких правил: приголосні, якими закінчується склад або слово, повинні належати у більшості випадків до наступного складу

або слова; розспівувати голосні звуки до кінця, коротко й швидко вимовляючи приголосні звуки; обережно вимовляти ненаголошені склади, особливо тоді, коли вони випадають на більш високий звук; голосні звуки мають утворювати єдину лінію. Перебільшена вимова приголосних на початку і наприкінці слова перешкоджає наспівності, оскільки звучання голосної скорочується, а динамічне виділення приголосної перевищує норму. Є й інша крайність — слабка, ледве чутна вимова першої й останньої приголосної. Потрібно пам'ятати, що при нерозбірливій вимові слова не може сформуватися правильний співацький звук.

Типовою помилкою учнів залишається виділення ненаголошених складів. Тому треба стежити за дотриманням смислових наголосів у словах і музичних фразах, щоб це відповідало смислу виконаної пісні. Можливі незбігання наголосів у слові й мелодії можна згладити таким прийомом: пом'якшувати звучання сильної музичної частки, на яку припадає ненаголошений склад слова, і навпаки, дещо виділяти слабку музичну частку, на яку припадає смисловий наголос у слові чи фразі.

У всіх випадках правильна вимова є наслідком розуміння і засвоєння змісту пісні, відчуття її характеру, що створює бажання виразно донести до слухача поетичний текст. Крім пояснення і показу, доцільно використовувати диригентські жести точного й легкого зняття звука. Емоційна настроєність і готовність до співу — важливі передумови досягнення правильного і красивого звучання голосу учнів.

Органічний зв'язок слова зі звуком досягається тоді, коли учень розуміє, що форсований спів, неухвага до слова суперечать природі співацького голосу.

Обов'язковою умовою формування і вдосконалення вокальних навичок є вправи — багаторазово повторювані дії, спрямовані на поліпшення їх виконання. На одному уроці, як правило, використовуються 2–3 вправи, різні за вокально-технічними завданнями. Вони добираються так, щоб кожна наступна вправа удосконалювала вже набуті вміння і розвивала нові. Вибір вокальних вправ визначається також особливостями конкретного класу, урахуванням недоліків співацького розвитку учнів.

Які загальні вимоги до співацьких вправ? По-перше, вони повинні бути *універсальними*; по-друге, відносно *стабільними*; по-третє, *періодично змінними*. Універсальність вправ визначається можливістю

розвивати на них різні співацькі навички. Відносна стабільність вправ потрібна для того, щоб учні не відволікалися на їх засвоєння, а могли зосередитися на виконанні поставлених вокальних завдань. Періодична змінність вправ дозволяє учням переносити набуті співацькі навички на новий матеріал.

Кожне розспівування повинне мати мету — розвинути дихання, дикцію й артикуляцію, діапазон, техніку співу, тембр і звучність голосу тощо. Не потрібно безцільних розспівок (для «зігріву голосу»).

Слід враховувати, що поступове розширення звуковисотного діапазону дитячого голосу не є віковою ознакою. Навпаки, з віком спостерігається більша тенденція до звуження, ніж до розширення діапазону. Тому доцільніше говорити про збільшення діапазону не з позиції вікових можливостей дітей, а з позиції методично правильного його розширення.

Будь-яка вокальна вправа перетвориться у просте повторення, якщо вона не буде певним чином організована й спрямована. Зокрема, учням потрібно щоразу пояснювати, як слід співати, який звук відтворити, що треба для цього зробити, за чим уважно стежити під час співу. Після кожної вправи необхідно сказати, чи правильно вона була виконана, які були помилки і як вони виправляються.

Бажано, щоб вправи були емоційно забарвлені, прості за мелодичним і ритмічним рисунком, легко запам'ятовувалися. Оскільки спів здебільшого асоціюється з радісним настроєм, доцільно добирати вправи в мажорному ладі, який створює необхідний бадьорий тонус. Треба, щоб учні знали, для чого дається кожна вправа і яка міра її складності. Якщо вправи інтонаційно і ритмічно складні, увага дітей буде зосереджуватися на труднощах відтворення мелодії і ритму, а вокальні завдання відійдуть на другий план. Починати розспівування слід у повільному темпі, надалі змінюючи його залежно від навчальних завдань. Вправи доцільно повторювати як модулюючу секвенцію по півтонах вгору і вниз.

Якщо вправи не мають словесного тексту, доцільно співати їх на склади з сонорними (*м, н, л, р*) і вибуховими (*д, б, п*) приголосними. Активізації м'якого піднебіння й округленому звучанню сприятимуть вправи на склади ку, гу, зібраному звучанню — спів на склади *ду, да, льо, мо*. Для досягнення дзвінкого світлого звучання корисно співати на склади *ді, зі, лі, ля*.

Як і в молодших класах, підліткам корисні вправи з низхідним рухом мелодії. Вони сприяють поширенню високого головного зву-

чання на нижню частину діапазону, досягненню мікстового звукоутворення, «польоту» і дзвінкості голосу. Оскільки перший звук у таких поспівках є одночасно найвищим, слід звернути увагу на атаку цього звука. Добре активізує голосоутворення уривчастий спів.

Учителю треба знати методичну цінність окремих вправ, щоб добирати найпотрібніші для конкретного вокально-технічного завдання. Наприклад, спів на одному звуці сприяє не тільки виробленню рівномірного видиху й опори, а й вирівнюванню голосних, розвитку динамічності звуку. Спів низхідної послідовності в повільному темпі на одному голосному звуці сприяє розвитку опертого дихання і збереженню високої позиції звучання, а при назві нот — вирівнюванню голосних. Якщо загальний фон звучання класу глухий, корисний спів складів з дзвінкими приголосними (*ді, де, да, мі, ме, ма*). Округленому і рівному звучанню сприяють вправи на *лю, льо, ля*.

Розглянуті співацькі вимоги однакові як для окремих учнів, так і для всього класу; техніка звукоутворення однакова як для соліста, так і для співака хору. Однак колективний спів має свою специфіку, пов'язану з набуттям навичок співу в ансамблі, а саме: співати за диригентським жестом, чути не тільки себе, а й сусіда, зливатися своїм голосом із загальним звучанням за висотою, тембром, динамікою тощо.

Учитель, працюючи над вокальною технікою класного хору, має домагатися від учнів єдиної манери звукоутворення, звуковедення, способу артикуляції; не тільки правильного, а й однотипного формування голосних і приголосних звуків; підпорядкування сили і тембру звучання кожного голосу вимогам і завданням загальнохорового звучання у відповідності з характером виконуваного твору і диригентською інтерпретацією.

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

Хоровий стрій та ансамбль

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

Хоровий стрій — це *злагоджене, інтонаційно точне виконання твору*. Основою хорошого строю є унісон, тобто узгоджене інто-

нування кожної партії. Вміння співаків чисто інтонувати мелодію визначає *мелодичний (горизонтальний) стрій*; вміння вистроювати інтервали й акорди в одночасному звучанні — *гармонічний (вертикальний) стрій*.

Фактура багатоголосного співу різноманітна: найпростіший епізодичний розподіл голосів, витримані звуки-«педалі», підголоски, канони, імітації, гармонічний спів, контрастна поліфонія, самостійне голосоведення кожної партії. Поступове включення в роботу різних видів поєднання голосів — від простого до складного — дає можливість оволодіти багатоголоссям.

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

Осмісленому 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).

Хоровий ансамбль полягає у злитості, злагодженості хорового звучання щодо сили (динамічний ансамбль), ритму (ритмічний ан-

самбль), темпу (темповий ансамбль), тембру (тембровий ансамбль), дикції (дикційний ансамбль) тощо. Робота над ансамблем ґрунтується на методах досягнення строю, ритмічної точності виконання, культури звука, виразного нюансування тощо.

Оскільки хоровий спів — творчість колективна, то і формування вокально-хорових навичок передбачає колективну роботу. Доспівавши звук до кінця, протягнути довше ноту з крапкою, одночасно почати і закінчити спів, взяти дихання, відчутти 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 артикуляції; не тільки правильного, а й однотипного формування голосних і приголосних звуків; підпорядкування сили і тембру звучання кожного голосу вимогам і завданням загальнохорового звучання відповідно до характеру виконуваного твору і диригентської інтерпретації.

8.5. Методи навчання співу

Методи навчання — це способи цілеспрямованої взаємодії вчителя й учнів, спрямованої на розв'язання навчально-виховних завдань. У навчальному процесі ці методи виконують мотиваційну, навчальну, розвивальну, виховну, організаційну функції.

Особливості *методів навчання співу* зумовлені природою співацького голосу, специфікою музично-виконавської діяльності, віковими та індивідуальними особливостями розвитку голосового апарату учня, його особистісними якостями. Вони спрямовані на навчання учнів способам виконання вокальних творів шляхом засвоєння ними музичних знань і співацьких навичок і вмінь.

Найбільш поширені у практиці навчання співу *методи пояснення і показу*.

Суть *методу пояснення* полягає у послідовному, образному, доступному для дітей розкритті сутності голосоутворення, способів співацьких дій, засобів виконавської виразності, що поєднується зі співацьким досвідом учнів.

Уміти пояснювати — найважливіша якість учителя музики. Адже від цього значною мірою залежить рівень сформованості музичного сприймання і музичного мислення, якість оволодіння учнями музичними знаннями і виконавськими вміннями.

Складність використання методу пояснення полягає в тому, що при навчанні дітей співу можливість звернення до спеціальних вокальних термінів дуже обмежена. Тому вчитель, не порушуючи принципу науковості, повинен робити свої пояснення у формі, доступній учням, використовувати близькі й зрозумілі їм поняття. Залежно від віку і підготовки учнів має змінюватися зміст і форма пояснень, співвідношення пояснень і показу.

Пояснення будь-якого завдання має опиратися або на аналіз того, що діти чують і бачать, або на доступні для них образні аналогії. Оскільки дітям, особливо молодшого шкільного віку, властиві конкретність і образність мислення, підвищена емоційність, то такими ж конкретними, образними й емоційними мають бути пояснення вчителя. Пояснюючи, наприклад, спосіб виконання певного співацького завдання, учитель може використати, як допоміжні прийоми, елементи розповіді, бесіди, дидактичної гри, вправлення тощо. При цьому опора на образні визначення й емоційні характеристики звучання має бути максимальною, оскільки це підвищить результативність навчання співу. Використання образних визначень характеру співацького звука, запозичених зі сфери «неслухових» відчуттів і уявлень, дозволить залучити наявний у дітей досвід в інших сферах чуттєвого пізнання.

Уявлення про звучання значною мірою створюється безпосереднім показом учителя або ілюстрацією твору в запису. Саме **метод показу** (демонстрації) дозволяє навчати дітей природним шляхом.

Професійний показ вчителем звучання певної фрази або пісні в цілому може виявити на учнів значний емоційний і естетичний вплив. Ця обставина дуже важлива при роботі з дітьми з огляду на їх підвищену емоційну чутливість. Показ правильного звучання дозволяє безпосередньо впливати на роботу органів голосоутворення учнів, спрямовуючи її в потрібному напрямку.

З огляду на те, що діти здатні до наслідування, *показ повинен бути правильним, красивим і виразним, наближеним до звучання дитячих голосів, позбавленим недоліків (горловий, носовий призвук, форсування звука тощо).*

Молодшим школярам, особливо першокласникам, показувати все необхідно дуже чітко і точно — якість звука, потрібні 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 відкриття рота, постава). Усе це повинно поєднуватися з поясненнями, завдяки чому сприймання звука, слухові уявлення, співацькі дії стають більш усвідомленими.

Набуття учнями співацького досвіду змінює співвідношення показу і пояснення. Чим більше досвіду вони набули, тим меншу роль відіграє показ, а більшу — пояснення.

Методи пояснення і показу дуже тісно пов'язані з **репродуктивним методом** навчання співу, сутність якого полягає у відтворенні учнями співацького звука і повторенні способів роботи голосового апарату відповідно до пояснення і показу учителя. Ця діяльність учнів, організована вчителем за допомогою вправ, вокалізів, вокальних творів, забезпечує формування в них необхідних вокальних навичок і вмінь.

Коли діти вчаться говорити, у них розвивається голосова функція при наслідуванні мови дорослого. Так само копіювання звучання голосу вчителя є природним при навчанні дітей співу.

Засвоєнню співацьких навичок сприяє використання **евристичного методу**, тобто пошуку звучання, яке відповідає емоційно-образному змісту пісні. Евристичний метод вводиться поступово, по мірі оволодіння учнями вокально-технічними і художніми навичками і вміннями.

Розвитку творчих здібностей учнів сприяє використання **дослідницького (творчого) методу**, який розглядається як спосіб організації пошукової, творчої діяльності учнів у процесі навчання співу. Йдеться, насамперед, про самостійний аналіз учнями музичного і поетичного тексту вокального твору, його емоційного змісту, пошук виконавських засобів виразності, створення власної інтерпретації пісні.

Найбільш ефективним у вокальній педагогіці є **фонетичний метод**, суть якого полягає в опорі на мовний досвід дітей, мовні стереотипи. Це спосіб впливу на співацький голос і роботу голосового апарату за допомогою фонем (окремих звуків мови — голосних і приголосних), адже співацька фонація, хоча й відрізняється істотно 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 артикуля-

ційного апарату, ми водночас активізуємо роботу гортані й органів дихання.

Щоб правильно використовувати цей метод, потрібно знати, як впливають окремі звуки мови на звучання співацького голосу і роботу голосового апарату в цілому, як їх можна застосувати в кожному конкретному випадку.

Основою співацького звука є голосні. Зароджуючись у гортані, вони вільно поширюються через ротоглоточний канал, мають добре виражену висоту звучання (основний тон), і тому можуть проспівуватися. Саме тому виховання співацького голосу починається з роботи над формуванням співацьких голосних, які характеризуються від мовних звуків рівністю, округленістю і дзвінкістю звучання. Ці якості цілеспрямовано формуються шляхом використання різних голосних.

В українській мові розрізняють 6 основних голосних звуків (*а, о, у, є, и, і*). Розглянемо акустичні властивості, положення артикуляційних органів, 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 позіхання і положення глотки при округленні звука, допомагає зняттю скутості. 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 настроює 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 жататість горла і горлові призвуки.

Голосний є 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 *є, і, у, а*. Під час їх співу перший звук миттєво змінюється іншим, протяжнішим звуком. 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 призвучі 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 *п* пов'язана із значним натиском струменя повітря. Тому ці приголосні можуть використовуватися для активізації дихальної функції.

Приголосні *б, д, 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 *д*, 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 *ду, да, льо, мо*. Дзвінкому світлому звучанню сприяють склади *ді, зі, мі, лі, ля* тощо.

До методів навчання співу належить також так званий «*концентричний*» метод М. Глинки. Згідно цього методу, навчання слід починати із середини діапазону учня, від примарних звуків, а потім поступово поширювати природну якість звучання вгору і вниз до діапазону голосу.

8.6. Методика розучування пісні

Правильне розучування пісні має велике значення у музичному навчанні та вихованні учнів. Воно має розширювати художній кругозір, забезпечувати естетичний вплив пісні на учнів, її свідоме й емоційне засвоєння, подальший розвиток музичних здібностей, художньо-образного мислення, виконавської майстерності.

Розучування пісні в класі — це захоплюючий процес осягнення музичного образу пісні, оволодіння вокально-хоровими і виконавськими навичками, розвитку музичних здібностей, художньо-образного мислення дітей.

У пісні злиті воедино мелодія і слово, що дозволяє їй глибо-

ко впливати на людину, виховувати емоційний відгук, здатність до глибокого переживання музичного змісту. Домагаючись виразного виконання пісні, вчитель сприяє вихованню естетичних почуттів, смаків і суджень, розвиває здатність до глибокого естетичного переживання змісту твору.

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

Робота над піснею вимагає від учнів вияву знань, музично-аналітичних умінь, вокально-хорових навичок, здатності інтерпретувати і виразно виконувати твір. *Важливою умовою успішного розучування пісні є інтерес дітей до неї, бажання її вивчити.*

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.

Іноді учні виконують пісню емоційно, безпосередньо й енергійно, але некрасивим, форсованим і незлагодженим звуком. Очевидно, що вчитель, викликавши інтерес дітей до пісні, не зміг добитися красивого, інтонаційно чистого і злагодженого звучання. Буває й інше: пісня виконана грамотно, чисто, у хорошому ансамблі, але невиразно, неемоційно. Відчутно, що на розучування пісні було докладено чимало зусиль, однак технічна робота, відірвана від змісту пісні, зробила виконання нецікавим.

Робота над піснею — процес багатоплановий. Вона починається з попередньої підготовки вчителя, який має вслухатися в пісню, виявити її емоційно-образний зміст, врахувати складність для дітей, визначити труднощі, які можуть виникнути при розучуванні, скласти виконавський план тощо. І, звичайно, самому добре вивчити пісню, щоб можна було виразно і правильно виконати її на уроці.

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 невмінням співати. 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.

Методика розучування пісні визначається її змістом і складністю, рівнем співацької підготовки учнів класу, умовами, за яких воно відбувається. При можливій варіантності підходів до розучування пісні склалися усталені етапи засвоєння її учнями: 1) *ознайомлення з піснею*; 2) *саме розучування пісні*; 3) *технічне втілення художньої інтерпретації пісні*; 4) *художнє виконання*.

Цей поділ досить умовний, оскільки всі етапи тісно пов'язані між собою. Зокрема, знайомлячись з піснею, учні вже починають засвоювати її; розучуючи мелодію, вони оволодівають технікою її виконання. Але все ж таки кожен етап має своє призначення, що й визначає його особливість. Для кожного з них існують методичні прийоми, зумовлені його специфічними завданнями.

Ознайомлення з піснею

Завдання *першого етапу* — ознайомити дітей з піснею, домогтися, щоб вона їм сподобалася, зацікавити нею і викликати бажання її розучити. Цей етап включає *вступне слово* вчителя, *показ пісні*, її *наступний аналіз*.

Вступне слово (розповідь або бесіда) має підготувати учнів до сприймання пісні, зосередити слухову увагу. Воно проводиться з урахуванням вікових особливостей учнів і може включати відомості про авторів, виконавців, події, які лягли в її основу тощо. Можливе звернення до життєвих вражень дітей, їх уяви, досвіду. Не бажано, щоб учитель розповідав зміст пісні, крім тих випадків, коли вона складна для сприймання і потребує попередніх пояснень. Тобто, вступне слово вчителя проводиться у відповідності з тими методичними вимогами, які вже розглядалися стосовно підготовки дітей до

слухання музичного твору, з урахуванням специфіки вокального жанру.

Завдання показу пісні — викликати емоційне враження, захопити учнів піснею, створити атмосферу її співпереживання і цим забезпечити її попередній вплив на учнів. Наголосимо на важливості хорошого показу пісні вчителем або якісного демонстрування її у запису.

Пісня має виконуватися виразно, емоційно, осмислено, з бездоганною інтонацією і чіткою дикцією, виразною мімікою, нюансами, агогікою. Виконання має справити хороше враження на учнів і продемонструвати один із варіантів інтерпретації твору, слугувати зразком для наслідування.

Супровід слід грати тихіше, ніж співати мелодію, щоб був зрозумілий текст пісні. Не можна допускати помилок у акомпанементі, зупинок, забування слів. Виконуючи пісню, вчитель має дивитися на учнів і власною мімікою передавати характер пісні.

Виконання в цілому має створити яскравий художній образ. Тільки у цьому випадку воно викличе у дітей бажання вивчити прослухану пісню. Якщо показ не справить на дітей необхідного враження, не стане зразком виконання, до якого вони мають прагнути, то подальша робота над піснею приречена на невдачу.

Часто вчителі ілюструють пісню у запису. Однак краще, коли звучанням у запису передуватиме живе виконання вчителя. При цьому учні зможуть порівняти різне виконання, виявити відмінне і подібне у виконавських манерах. Практикується й такий прийом ознайомлення з піснею — стеження по нотах за мелодією і словами під час звучання твору.

Іноді пісня розучується без попереднього показу. Це є можливим тоді, коли вона добре знайома учням або коли вчитель хоче, щоб учні самі «відкрили» для себе цікавий твір у процесі вивчення невідомої мелодії.

Бесіда після показу пісні має допомогти учням усвідомити безпосереднє художньо-естетичне враження, відчуті красу твору. У ході аналізу потрібно звернути увагу дітей на характер, зміст і побудову пісні, найяскравіші засоби виразності, зв'язок мелодії і поетичного тексту, означити необхідні виконавські прийоми. Не слід давати готових характеристик, а ставити запитання, які б виявили їхнє ставлення до змісту пісні.

Доцільно з'ясувати, як учні розуміють окремі слова і при необхідності пояснити їхнє значення, звернути увагу на поетичні обра-

зи, паралелізми, символи. Важливо, щоб аналіз готував розучування пісні і водночас показував, наскільки глибоко учні зрозуміли музику. Після проведеної бесіди іноді доцільно знову виконати пісню, що допоможе учням глибше сприйняти її. Відтак цікаве вступне слово, яскравий показ і змістовний аналіз створюють сприятливі умови для успішного розучування пісні.

Розучування пісні

Наступний етап — саме розучування пісні. На цьому етапі з самого початку поєднуються емоційне і свідоме, художнє і логічне. При цьому завдання розкриття художнього образу пісні є головним і підпорядковує собі вокально-технічні прийоми виконання.

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

Методика розучування пісні не може бути однаковою для всіх випадків. Конкретні прийоми роботи добираються з урахуванням багатьох чинників, серед яких визначальними є особливості пісні, виконавські труднощі, рівень співацького розвитку учнів. Однак педагогічна практика виробила її загальні правила. Наприклад, пісня найчастіше розучується окремими фрагментами, які мають смислову завершеність; слід більше працювати над тими співацькими навичками, які дозволяють розкрити у власному виконанні зміст пісні. Не тільки показ пісні повинен викликати естетичні почуття, але й процес долаття труднощів при її розучуванні має сприйматися як шлях до визначеної мети.

Розучування нової пісні має бути оперативним: на першому уроці воно має тривати не більше 12–15 хвилин, інакше пісня почне набридати дітям, їхня увага й активність знизиться. До того ж, не можна співати за рахунок інших ланок уроку. Слід дотримуватися такого правила: краще розучувати пісню на трьох уроках по 8–10 хвилин на кожному, ніж 25–30 хвилин — на одному уроці. Припиняти спів слід ще до того, як учні стануть відволікатися чи нудьгувати.

На першому уроці основна увага звертається на розучування мелодії, тому доцільно обмежитися одним куплетом. 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.

На наступному уроці, продовжуючи роботу над піснею, слід добре повторити вже вивчене. Не слід перетворювати повторення у проспівування без будь-яких вказівок і боку вчителя. Навіть коли виконання задовольняє його, потрібно вказати, що саме добре вдалося учням, щоб вони свідомо ставилися до свого виконання.

Іноді корисним є розучування пісень, складних для учнів. Це стимулюватиме якісне зрушення в їх музичному й співацькому розвитку, підвищуватиме активність і волюву спрямованість на подолання співацьких труднощів. При цьому не обов'язково доводити таку пісню до досконалого виконання. Сам факт її розучування стане корисним для школярів.

Безпосереднє розучування пісні розпочинається її повторним виконанням учителем. Він має співати природно, не демонструючи свої вокальні дані, не дуже голосно, наближаючи спів до дитячих можливостей. Далі необхідно настроїти учнів на перший звук, з якого починається пісня.

Засвоєння мелодії поєднується з численними повторами, які слід урізноманітнювати постановкою різних завдань. Наприклад: прослухати весь куплет, першу фразу; послухати, як ця фраза звучить на інструменті; визначити відмінність між першою і другою фразами; співати зі словами і сольфеджіо, на різні голосні або склади, з показом напряму руху мелодії, з супроводом чи без нього; співати вголос і «про себе» тощо. Урізноманітнює роботу спів у таких варіантах: один — всі; вчитель — учні; одна половина класу — друга; учень за учнем по фразах тощо. Оскільки співацькі завдання шоразу змінюються, мелодія при повтореннях не набридає учням.

Звертається увага учнів на правильність звукоутворення і дихання, звуковисотного інтонування мелодії, ритмічну чіткість, виразність дикції і динаміки.

Для засвоєння тексту пісні можна використати такі прийоми: тиха декламація тексту всіма учнями; декламація по фразах (одну фразу — вчитель, другу — учні); почергова декламація тексту вголос і «про себе».

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

Щоб прискорити засвоєння пісні, вчитель повинен своєчасно підкреслювати тотожні й не зовсім однакові мелодичні звороти.

Попередити дітей у даному випадку — означає запобігти помилці: ототожненню не зовсім подібних мелодичних побудов. Корисно використати графічний показ подібних і відмінних фраз.

Пісня швидше і краще запам'ятовується, якщо її співають не тільки зі словами, але й на різні склади (наприклад: *ду, лю, ту* тощо). Спів без слів концентрує увагу дітей на мелодії і це сприяє її швидшому засвоєнню.

Важкі місця (наприклад, коли на один склад припадає кілька звуків, є широкі мелодичні ходи, ритмічні складнощі тощо) можна виділити і виконати окремо — у сповільненому темпі, зі словами й без них.

Якщо пісня виконується повністю, а не розучуються її складніші уривки, треба співати її у належному, а не сповільненому темпі. Сповільнення спотворює характер пісні, ускладнює і затруднює вокальну техніку, дихання.

Іноді розучування пісні полегшується виконанням ритмічного супроводу, що вносить ясність у її ритмічний рисунок і урізноманітнює виконання. Можна використати три варіанти ритмічного супроводу: рівномірними ритмічними частками, ритмом мелодії, остинатним ритмом.

При розучуванні пісні доцільно використовувати нотний запис. Орієнтуючись на нього, учні більш свідомо поставляться до розучування пісні, зможуть стежити по нотах за рухом мелодичної лінії, окремих голосів. Навіть коли діти не завжди можуть самостійно читати ноти, нотний запис значно полегшить процес розучування пісні, зробить його більш активним і успішним, сприятиме розвитку музично-слухових уявлень. Постійна практика читання нот, сольфеджування з тактуванням розвиває музичний слух, уміння орієнтуватися в нотному тексті.

У деяких випадках корисне використання в якості наочності графічного запису мелодії. Це сприятиме координації музичного слуху, голосу й зору і тим самим полегшуватиме сприймання і відтворення мелодії.

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.

Розучування пісні по слуху має свої переваги, оскільки розвиває музичну пам'ять, музично-слухові уявлення, виховує вміння схоплювати виразний зміст мелодії. Тому використання нотного запису у поєднанні з розучуванням пісні по слуху є найоптимальнішим шляхом роботи над нею.

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 «співати», 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, ритмічним 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.*

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 їхнім 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 точного інтонування 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 осягнули її художній образ.

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

При розучуванні пісні велике значення має правильне використання інструментального супроводу. Якщо постійно використовувати інструментальну підтримку, учні починають співати невпевнено, як тільки ця підтримка відсутня. Тому при розучуванні творів із супроводом слід частіше співати мелодію без підтримки інструмента. Показником правильності використання інструмента є саме впевнений спів учнів без 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 підгравання 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.

Досить поширеною є думка про те, що твори, написані без супроводу, слід з самого початку вчити без використання інструмента. Ця думка хибна, оскільки вчитель змушений буде робити покази тільки власним голосом, що приведе до його перевтоми. З іншого боку, гра мелодії на інструменті загострюватиме слухову увагу учнів. Коли ж мелодія пісні засвоєна, продовжувати подальшу роботу слід без допомоги інструмента.

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, підіграючи 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 учням. 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.

У яких випадках слова пісні вчаться окремо від мелодії? Тоді, коли у пісні багато куплетів, до того ж складних для розуміння, запам'ятання і вимови. Незнання словесного тексту сповільнює вивчення мелодії, а його розуміння допоможе глибшому сприйняттю і засвоєнню пов'язаної з ним мелодії.

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 губів учителя. 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 висоти 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 школярів. Учитель має прагнути до тісного взаємозв'язку колективного співу із закріпленням відповідних навичок, до поєднання емоційності й свідомості у навчанні співу.

У роботі доцільно мати одночасно кілька пісень, що дає змогу охопити різні аспекти навчання співу. При цьому одна з пісень повторюється як добре вивчена, інші перебувають на стадії доучування, з наступною учні тільки знайомляться. Відповідно для кожної пісні ставляться конкретні завдання, використовуються різні методи. Така робота над кількома піснями на уроці дозволяє переключати увагу дітей, тим самим активізуючи їх.

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 вокальне 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.

Методика виховання навичок багатоголосного співу

Оскільки співацьке виховання учнів 5-8 класів проводиться на основі двоголосного співу, велике значення має правильне розучування двоголосних пісень. Передусім важливо, щоб діти постійно відчували красу двоголосного співу в порівнянні з одноголосним, щоб перші виконані двоголосні пісні й вправи одразу вдавалися і сподобалися їм. Цьому сприятиме вдалий підбір репертуару. Повторення і розучування у двоголосному варіанті пісень, які учні вивчали у початкових класах одноголосно, розкриє школярам нові грані хорошого мистецтва, сприятиме засвоєнню народно-пісенних традицій.

Існують різні думки щодо того, з якого двоголосся слід розпочинати роботу. Деякі методисти вважають, що краще розпочинати її співом пісень з паралельним рухом голосів, гадаючи, що це полегшує учням розучування і виконання партій. Однак при цьому не враховується те, що чергування великих і малих гармонічних терцій при двоголосному співі нерідко призводить до втрати слухової орієнтації і переходу співаків на ту партію, яка звучить упевненіше.

Прихильники іншої думки вважають, що треба переходити до двоголосся на вправах і піснях з самостійним рухом голосів, коли мелодична і ритмічна лінії обох партій суттєво відрізняються одна від одної. У цьому випадку розучування пісні хоча й вимагає більше часу, однак учні співають упевненіше.

Практика показує, що не слід протиставляти означені підходи, а використовувати в роботі над двоголоссям різне поєднання голосоведення.

Суттєвим є питання про те, з якого голосу потрібно розпочинати розучування двоголосної пісні на уроці. Багато вчителів починає з розучування з другого голосу, нібито складнішого для засвоєння, а вже потім вивчається і перший голос. Такий підхід, на нашу думку, суперечить логіці розучування пісні. Адже після ознайомлення з піснею, яке включає розповідь про неї і її авторів, показ учителя і бесіду після показу, естетичні враження учнів підсилюються саме розучуванням мелодії, яка є носієм музично-образного змісту. Далі доцільно показати учням, як ця пісня звучить на два голоси. Для цього можна запропонувати кільком учням співати перший голос, а вчитель виконає другий. Після з'ясування того, яких якостей пісня набула у двоголосному виконанні, можна приступати до розучування другого голосу всіма учнями.

Чи варто закріплювати учнів за окремими партіями? Практика показує, що робити це слід лише в окремих випадках, коли індивідуальні голосові можливості учня не дозволяють, наприклад, співати першу партію. Оскільки у 5-8 класах голосові відмінності учнів незначні, можливості діапазону теж приблизно однакові, доцільніше розучувати обидва голоси всім класом, а вже потім ділити клас на партії для двоголосного виконання пісні. Час від часу учні повинні мінятися у виконанні партій. Якщо ж клас поділяється на постійні групи, кожна з яких вивчає лише окремий голос, то при цьому половина класу нудьгує, чекаючи своєї черги співати, що призводить до бездіяльності частини учнів на уроці, порушень дисципліни. Тому чим пізніше учні будуть закріплені за певними партіями, тим більше можливостей організувати активну діяльність усіх учнів на уроці музики.

Технічне втілення художньої інтерпретації пісні

Наступний етап роботи над піснею — технічне втілення її художньої інтерпретації. Виконавський план учитель складає разом із учнями, визначаючи характер кожного куплета, з яким настроєм

його треба співати, яким звуком, динамікою, агогікою тощо. Потрібно враховувати, що інтерпретація пісні, її виконавський план визначається не формальним чергуванням фраз, а їх характером, самим змістом пісні. Звернення вчителя до художніх образів пісні допомагає знайти правильні засоби для подолання технічних труднощів виконання, зробити роботу над технікою співу цікавою і творчою. Основна вимога до художнього виконання — розкриття емоційно-образного змісту пісні. Це передбачає інтонаційну чистоту, ансамблеву злагодженість, виразність фразування.

Не слід поділяти процес роботи над піснею на два відокремлених один від одного етапи: раніше долати технічні труднощі, а потім — займатися художнім удосконаленням виконання.

Зрозуміло, що спочатку приділяється більше часу досягненню чистої інтонації, ритмічної точності, правильної манери звуковедення тощо, а далі звертається більше уваги на фразування, нюанси, передачу окремих виразних деталей. Тобто, принцип єдності технічного і художнього не суперечить певній логічній послідовності розучування пісні. Але він заперечує механічний поділ на технічну і художню роботу. Справді, хіба при роботі над звуковеденням, диханням, характером звука не можна пояснювати необхідність певних виконавських прийомів змістом твору? Це й робить роботу з подолання технічних труднощів художньо змістовною.

Працюючи над виразністю виконання, слід заохочувати творчу активність та ініціативу учнів. На цьому етапі розучування пісні вони самі мають стежити за правильністю дихання, округленістю звука, виразністю співу. *Чому саме такий характер звуку потрібен у даному куплеті, така динаміка, темп?* Пошук відповідей на подібні запитання спонукає учнів до уважного вслуховування в пісню, до роздумів над нею. Чим змістовніша пісня, тим більше можливостей для навчання і виховання підлітків вона відкриває.

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

Закріплення і повторення пісень спочатку відбувається на кількох заняттях підряд, а потім — через більші проміжки часу. Перед кожним повторенням пісні ставиться якесь завдання. Учні повинні

розуміти, що це не прості повторення, а дедалі досконаліше виконання пісні.

Художнє виконання пісні

Художнє виконання пісні — завершальний етап роботи над нею. Воно може проводитися в класі чи на позакласному заході, приурочуватися до певної події, підсумкового уроку чверті, заключного уроку-концерту. Концертні виступи особливо важливі для учнів, бо дають змогу відчути свої можливості, зв'язок співацького мистецтва з життям. Саме тому в шкільних програмах з музики передбачені уроки-концерти для батьків і вчителів, у яких поєднуються елементи як звичайного уроку, так і концертного виступу. Відбір пісень для заключного уроку-концерту проводиться вчителем разом з учнями впродовж усього навчального року.

8.7. Гігієна, співацький режим і охорона дитячого голосу

Формування і розвиток 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; намагаються збільшити свій діапазон, самостійно вправляючись на верхніх звуках, якими не вміють користуватися; співають у невластивій їхньому голосу теситурі, наслідуючи своїм кумирам. Зрозуміло, що все це дуже шкідливо відбивається на співацькому 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. Для школярів властива підвищена емоційна збудливість, яка виявляється, зокрема, у голо-

сній 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.

Ставлячи на уроці певні вокальні завдання, слід враховувати, що якість співу залежить від настрою людини, стану її здоров'я. Якщо учень прийшов на урок пригніченим, з поганим настроєм, спів не принесе йому задоволення.

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 унеможливує спів. При дотриманні співацького режиму незмикання складок проходить через кілька днів.

Зловживання голосним співом у мутаційний період викликає перенапруження у серединній частині голосових складок, яка на той час найбільш розвинута. При цьому можуть з'являтися потовщення, нерівності країв, а потім і «співацькі вузлики». При правильному режимі співу голосовий апарат за цей віковий період міцніє і «розквіт» голосу в деяких учнів може тривати до 13–14 років. Крім того, і сам період мутації при цьому проходить більш гладко.

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.

Для дівчаток небезпечний спів у менструальні дні. У цей період спостерігаються запальні процеси в гортані, кровоносні судини стають крихкими, що може спричинити крововилив у голосові складки. Тому співати у ці дні дівчаткам слід категорично заборонити. Дівчаткам доцільно припинити спів на 1–2 місяці після появи перших менструацій. Надалі дівчатка, у яких уже з'явилися місячні, повинні щоразу припинити спів у перші 2–3 дні. Цей режим слід обов'язково виконувати. Спів вимагає пружності голосових складок, еластичного їх змикання, що можливо лише при нормальному стані гортані. А вона у дівчаток, як і вся нервово-м'язова система у ці дні, послаблена і її легко пошкодити.

Хоча голосовий м'яз підлітка вже починає регулювати діяльність голосових складок, усе ще продовжує переважати краєве їх коливання. Що вимагає м'якого, ненапруженого звука зі збереженням високого звучання. Тому, незважаючи на поступову зміну механізму голосоутворення, слід дуже ретельно добирати репертуар, уникаючи переважання голосу.

Мутація — це не тільки видимі й відчутні зміни в голосовому апараті й у голосі. У цей період знижується стійкість центральної нервової системи, яка регулює діяльність різних органів, відбувається її перебудова. Ослаблюється нервово-м'язова енергія не тільки гортані, але й всього співацького механізму. Все це вимагає неухильного дотримання сприятливого співацького режиму на заняттях.

Яким має бути загальний співацький режим у період мутації? *По-перше*, учні не повинні зловживати силою, а співати помірним і спокійним звуком. Форсований звук шкідливий у будь-якому віці, але в перехідний період він просто недопустимий, оскільки великий запас повітря і сильний тиск видиху дезорганізує роботу гортані. *По-друге*, співати слід тільки в обмеженому діапазоні, уникаючи звуків, які вимагають голосового напруження. *По-третє*, спів повинен бути обмеженим у часі. Слід частіше давати дітям відпочинок, не допускати втоми від співу.

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

Учні повинні усвідомлювати безпеку голосового перенапруження і дотримуватися правил режиму і гігієни голосу у повсякденному житті. На цьому повинен постійно наголошувати вчитель музики.

Нерідко втома і хворобливий стан голосу з'являються не одразу, і учні не звертають на них уваги. На жаль, про голосовий режим і гігієну голосу з ними говорять не часто.

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

Контрольні запитання і завдання

1. Чому спів є одним із основних засобів музичної освіти дітей? Яким чином навчання співу пов'язане з музичним розвитком особистості дитини?
2. З яких частин складається голосовий апарат людини, які органи входять до його складу? Які системи взаємодіють під час фонації? Назвіть їх склад і функції.
3. У чому полягає сутність міоеластичної теорії голосоутворення? Які функції виконують голосові складки та дихання за цією теорією.
4. Розкрийте сутність нейроронаксичної теорії голосоутворення та її відмінність від міоеластичної.
5. Яку роль виконує дихання при співі? Які основні типи дихання існують у співацькій практиці? Чим визначається вибір типу дихання?
6. Назвіть основні естетичні критерії співацького голосу. Який спів сприяє розвитку дитячого голосу? Що є першоосновою співацького виховання дітей? Якою має бути методика навчання співу дітей?
7. Як класифікуються дитячі голоси? Яким чином відбувається їхній перехід до дорослих та як зветься цей процес у дівчат і хлопчиків?
8. Чому необхідно формувати співацькі навички й уміння? Якими співацькими навичками мають володіти учні?
9. Що таке вокальний слух? Як він виховується у дітей? Які причини викликають фальшивий спів дітей?
10. Що означає поняття «метод навчання співу»? Назвіть методи навчання співу. Розкрийте їх суть.
11. Назвіть можливі шляхи розучування пісні. Які особливості визначають методику розучування пісні у молодших класах? Що є критерієм правильності розучування пісні?

12. Чому мелодію і слова пісні бажано розучувати одночасно? Чи варто поєднувати спів із жестами, плесканнями, рухами тощо?
13. Які чинники визначають нормальний розвиток дитячого голосу? Що є найдієвішим засобом охорони дитячого голосу?
14. З перелічених завдань розучування пісні оберіть навчальні:
а) викликати емоційний відгук на музику; б) правильно брати дихання; в) формувати естетичне ставлення до пісні; г) розвинути музичні здібності; ґ) співати виразно; д) розвивати інтерес до співу; е) зацікавлювати музичним мистецтвом; є) навчати формувати і протягувати співацький звук.
15. З перелічених завдань розучування пісні оберіть виховні:
а) викликати емоційний відгук на музику; б) правильно брати дихання; в) формувати естетичне ставлення до пісні; г) розвинути музичні здібності; ґ) співати виразно; д) розвивати інтерес до співу; е) зацікавлювати музичним мистецтвом; є) навчати формувати і протягувати співацький звук.

Література

1. Добровольская Н., Орлова Н. Что надо знать учителю о детском голосе. М.: Музыка, 1972. — 32 с.
2. Леонтович М. Практичний курс навчання співу в середніх школах України. — К.: Муз. Україна, 1989. — 136 с.
3. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению: Учеб. пособие. — М.: Просвещение, 1987. — 95 с.
4. Методические рекомендации к урокам музыки в общеобразовательной школе. — М.: Музыка, 1971. — 288 с.
5. Микиша М. Практичні основи вокального мистецтва. — 2-ге вид. — К.: Муз. Україна, 1985. — 80 с.
6. Раввінов О. Методика хорового співу в школі. — К.: Музична Україна, 1971. — 124 с.
7. Стулова Г.П. Хоровой класс: (Теория и практика вокальной работы в детском хоре): Учеб. пособие. — М.: Просвещение, 1988. — 126 с.
8. Халабузарь П., Попов В., Добровольская Н. Методика музыкального воспитания: Учеб. пособие. — М.: Музыка, 1990. — 175 с.
9. Юцевич Ю.Є. Теорія та методика формування та розвитку співацького голосу: Навч.-метод. посібник. — К.: ІЗМН, 1998.— 160 с.

МЕТОДИКА ЗАСВОЄННЯ МУЗИЧНИХ ЗНАТЬ

¹ Повноцінна музична освіта передбачає засвоєння знань у обсязі, необхідному і достатньому для формування в людини 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 тощо.

Знання, які набуваються учнями у музично-освітньому процесі, можна розподілити на знання самої музики, і знання про музику.

Першорядне значення для музичної освіти учня має знання ним самої музики, оскільки чим більшим є обсяг його музичних вражень, тим більше можливостей відкривається для входження у світ музики, для досягнення й осмислення змісту нових музичних творів. Упродовж навчання в школі в учня накопичується інтонаційно-слуховий фонд, який складають враження від народної, академічної (як класичної, так і сучасної), а також популярної легкої музики. Важливо, щоб це були враження від творів, здатних викликати глибокі переживання, світлі почуття і помисли. Особливе місце у знаннях і враженнях учнів мають посісти твори сучасної популярної музики, яка значною мірою відповідає їхнім художнім інтересам і світосприйняттю.

Пізнання музики без теоретичних знань про неї неможливе. Ці знання засвоюються з опорою на музично-слухові уявлення, реальне звучання музики і наявний інтонаційно-слуховий досвід.

Основою розуміння музичного мистецтва виступають знання кількох рівнів, взаємопов'язаних між собою. Перший рівень складають знання, які сприяють формуванню цілісного уявлення про музичне мистецтво (знання про природу музичного мистецтва як форми відображення дійсності, як соціального явища; про інтонаційні, жанрові, стилеві основи музики; про її функції в суспільному житті); другий рівень — знання, необхідні для сприймання чи виконання конкретного твору (знання про засоби музичної виразності, зміст і побудову музичних творів); третій рівень — знання про жит-

тя і творчість композиторів і виконавців, історії написання творів, нотний запис, термінологію тощо. Ці знання накопичуються учнями у різноманітній музичній діяльності, у свою чергу збагачуючи її, роблячи осмисленішою й змістовнішою.

Знання про музику мають цінність лише тоді, коли переростають у вміння сприймати і розуміти музику, допомагають оволодіти виконавськими навичками, сприяють розвитку творчого потенціалу учня. Тому набуття музичних знань має розвинути музичну 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 [4, с. 24]. У вузькому розумінні під музичною грамотністю розуміється нотна грамота.

Послідовність і обсяг засвоєння музичних знань визначаються логікою залучення школярів до світу музичного мистецтва, рівнем їх музичного розвитку, віковими особливостями формування інтелектуальної та емоційної сфер, необхідністю встановлення зв'язків між знаннями й іншими складовими змісту музичного навчання.

Д. Кабалевський 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» [4, с. 26–27]. Ці думки визначного музиканта-педагога мають методологічне значення для шкільної музичної педагогіки.

Відтак, засвоєння учнями музичних знань — не самоціль, а засіб підвищення якості сприймання і виконання музики. На жаль, ця теза не завжди усвідомлюється вчителями, які нерідко ставлять засвоєння учнями музичних знань на чільне місце, навіть виокремлюють цю роботу в окремих розділ уроку. Зазначимо, що така позиція досить зручна для вчителів нетворчих, випадкових у школі, так званих «урокодавців». Адже 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 осягненню музики, розкриттю її духовного потенціалу? Наскільки наблизить учня до музики? Відповідь очевидна. Методологічним орієнтиром для вчителя має стати така думка Б. 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, навички й уміння учні мають набувати у процесі спілкування з музикою. Учителю слід дотримуватися таких правил:

- 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 не ефективним, формальним, а набуті знання виявляються непотрібними учневі. Наприклад, завчений перелік елементів музичної мови поза осягненням їх художньо-виразного значення аж ніяк не сприятиме формуванню музичного сприймання учнів.

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

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 більш усвідомленим.

Значна частина знань про музику виступає в якості понять, які відображають істотні ознаки явищ музичної творчості й музичної практики. Пізнавальна цінність таких знань особливо велика, оскільки вони дають можливість проникати в сутність музичних явищ.

Чи варто уникати в роботі з учнями музичних термінів? Досвід показує, що вже в I-му класі вчитель може систематично користуватися такими термінами, як висота, тривалість, динаміка, тембр, пульс і ритм, наголошені і ненаголошені частки, такт, мелодія, акомпанемент, заспів, приспів, куплет, фраза, речення тощо. Ці терміни допомагають учням розрізняти дію чи явище в музиці, відтворювати їх в уяві.

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 своєрідна, і для того, щоб її розуміти, необхідно вміти слухати, тобто свідомо сприймати особливості мелодії, ритму, гармонії, форми тощо.

Яке місце у музичному навчанні має посідати вивчення нотної грамоти? Досить поширеною є думка про те, що навчити учнів співати з нот 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 з нот дійсно забирає багато часу.

З другого боку, підкреслюється, що вміння співати з нот 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 з нот недосяжний для учнів, а тому не слід ним займатися. Ще інші ставляться до нотного запису як до наочності, що дозволяє поглибити розуміння й емоційне переживання музики.

Але більшість учителів правильно розуміє значення співу з нот — не як самоціль, а як засіб музичного навчання. Це і резуль-тат розвитку музичного слуху, й активний метод його формування. Тому слід іти не шляхом формального скорочення часу на спів з нот, а шляхом знаходження таких методів навчання, які б сприяли

швидшому формуванню музично-слухових уявлень і більш умілому орієнтуванню у нотному запису.

Методика засвоєння музичних знань на уроках музики дістала глибоке й оригінальне втілення у педагогічній концепції Д. Кабалевського та навчальних програмах з музики, складених під його керівництвом. Ставлячись до музичного сприймання як основи музичної освіти дітей, видатний музикант-педагог запропонував тематизм, який послідовно і логічно розкриває дітям світ музики у її зв'язках з життям (див. теми другого — восьмого класів). Теми першого класу, за узгодженням з Д. Кабалевським, пізніше запропонувала Н. Ветлугіна у зв'язку з переходом на чотирирічне навчання дітей у початковій школі.

Послідовність вивчення тем у 1-8-х класах

<i>Перший клас</i>	
Перший семестр	Які почуття передає музика. Про що розповідає музика
Другий семестр	Як розповідає музика. Про що і як розповідає музика
<i>Другий клас</i>	
Перший семестр	Три типи музики — пісня, танець, марш. Про що говорить музика
Другий семестр	Куди ведуть нас пісня, танець, марш. Що таке музична мова
<i>Третій клас</i>	
Перший семестр	Пісня, танець і марш переростають у пісенність, танцювальність, маршовість. Інтонація
Другий семестр	Розвиток музики. Будова (форми) музики
<i>Четвертий клас</i>	
Перший семестр	Музика мого народу.
Другий семестр	Між музикою мого народу і музикою інших народів немає неперехідних меж

<i>П'ятий клас</i>	
Перший семестр	Що сталося б з музикою, якби не було літератури. Що сталося б з літературою, якби не було музики
Другий семестр	Чи можемо ми побачити музику? Чи можемо ми почути живопис?
<i>Шостий клас</i>	
Перший семестр	Перетворююча сила музики.
Другий семестр	У чому сила музики
<i>Сьомий клас</i>	
Перший семестр	Музичний образ.
Другий семестр	Музична драматургія
<i>Восьмий клас</i>	
Перший семестр	Що означає сучасність у музиці. Музика серйозна і музика легка
Другий семестр	Взаємопроникнення легкої й серйозної музики. Наші великі сучасники

Запропонований принцип тематизму, як і вся музично-педагогічна концепція Д. Кабалевського, виростає з музики і на музику спирається, природно пов'язує музику як мистецтво з музикою як шкільним предметом. Тому теми програм носять не тільки навчальний, а й музично-естетичний характер, розкривають специфіку музичного мистецтва та особливості його функціонування в суспільстві, дають реальну можливість досягнення цілісності навчального процесу не лише в межах одного уроку, але й протягом усього навчального курсу. Ці теми — своєрідні етапи розвитку музичного сприймання, художнього мислення дітей, накопичення виконавського досвіду, усвідомлення зв'язків музики з життям. Оволодіння учнями вокально-хоровими, слухацькими та іншими практичними вміннями і навичками проводиться в тісному зв'язку із засвоєнням конкретної теми. Важливим є те, що тематична побудова програм об'єднує всі форми музичних занять, усі види навчально-музичної діяльності школярів.

Взаємозв'язок між темами семестрів 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» (2-й клас) 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 попередніх класів. Теми «Розвиток музики» і «Будова (форма) музики» (3-й клас) стають містком до тем «Музичний образ» і «Музична драматургія» (7-й клас) тощо. Такий взаємозв'язок тем усіх класів забезпечує безперервність розвитку музичної культури учнів.

Тематична побудова програм створила умови для досягнення цілісності уроку, єдності всіх його елементів, оскільки в основу цієї побудови покладені не види діяльності, а різні грані музики як єдиного цілого. Критерієм успішності навчання є те, наскільки учні відчували й зрозуміли основну тему.

Запропонований підхід дозволив по-новому вирішити питання ключових (основних, опорних) і часткових (неосновних, супутніх) знань про музику. Кожна тема концентрує увагу учнів навколо певних понять про музичне мистецтво, які дозволяють учням орієнтуватися в різноманітних явищах цього мистецтва. Ці знання відображають характерні явища музичного мистецтва, стійкі зв'язки музики і життя. Це — основа, яка дозволяє учням орієнтуватися в музиці, виокремлювати в ній найістотніше. Доступності й систематичності засвоєння знань сприяє те, що кожне з них пов'язане з попереднім, ураховує художній досвід учнів і ґрунтується на сприйманні музики [1, с. 27].

Поряд з ключовими знаннями учні засвоюють знання часткові (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 сприйманні 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. 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?».

Розглянемо детальніше особливості означеної методики засвоєння музичних знань на прикладі українських програм з музики, розроблених на основі педагогічних ідей Д. Кабалевського та їх методичного втілення у шкільних програмах, створених під його керівництвом*.

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 «*Які почуття передає музика*» розкриває емоційний зміст музики, характер творів різноманітних жанрів.

Засвоєння теми «*Про що розповідає музика*» допомагає учням сприймати й усвідомлювати зміст музики, розпізнавати ознаки програмності у творах.

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

Тема «*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

* Ростовський О.Я., Марченко Р.О., Хлебникова Л.О. Музыка: Програми та поурочні методичні розробки для 1–2 класів загальноосвітніх шкіл. — Тернопіль: Навчальна книга—Богдан, 2001. — 56 с.

Ростовський О.Я., Марченко Р.О., Хлебникова Л.О. Музыка: Програми та поурочні методичні розробки для 3–4 класів загальноосвітніх шкіл. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2002. — 64 с.

Ростовський О.Я., Марченко Р.О., Хлебникова Л.О. Музыка: Програми та поурочні методичні розробки для 5–8 класів загальноосвітніх шкіл. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2002. — 96 с.

діяльності дітей: у співі, слуханні музики, грі на дитячих музичних інструментах, створенні темброво-ритмічних супроводів, 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.

Учні вчаться 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. Значна увага приділяється 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, рисунок. 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 «дон» (довгі звуки) і «ді-лі» (короткі звуки).

Головне завдання *другого семестру* 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 розшифровувати їх, щоб діти, розуміючи їх значення, поступово призвичаювались 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 терміни *пульс* і *ритм* (чергування довгих і коротких звуків); розкриваючи елементи фактури, він знайомить учнів з термінами *мелодія* і *супровід*; говорячи про звуковедення, пропонує порівняти наспівне плавне звучання (*легато*) з уривчастим, коротким (*стакато*) тощо. Прислухатися до засобів музичної виразності, «знахо-

дити» їх у піснях і п'єсах — найефективніший шлях до музичної грамотності.

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 «*Веселій 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 (темп).

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.

У такий спосіб здійснюється початкове ознайомлення з характером, емоційним змістом музичних творів, засобами музичної виразності, що сприяє глибшому усвідомленню учнями зв'язків між життєвим змістом музичного твору і його втіленням засобами музичної виразності.

У *другому класі* продовжується робота щодо сприймання основних 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 «*Три типи музики — пісня, танець, марш*» має виключне значення у шкільному курсі музики, оскільки закладає фундамент музичного навчання учнів, вводить їх у світ найпоширеніших жанрів музичного мистецтва. 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 осягненню 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 розпізнаються і стають провідниками у світ музичної образності. Д. Кабалевський назвав пісню, танець і марш «трьома китами», на яких тримається музика.

Пісня, танець і марш розглядаються не як найпростіші й найдоступніші для дитячого сприймання жанри, а як головні сфери музичної образності, що пронизують усю класичну та сучасну симфонічну й камерну, вокальну й інструментальну музику. Осягнувши своєрідні особливості, виразно-зображальні можливості кожного з типів музики, учні 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.

Зміст теми *«Про що говорить музика»* поглиблює уявлення учнів про зв'язок музики з життям, допомагає повніше пізнати внутрішній світ людини, відчутти красу навколишнього світу. Уроки музики підведуть учнів до висновку, що музика виражає внутрішній світ людини (її настроїв, почуття, думки, характер), і зображує різноманітні рухи людини, певні життєві події, картини природи тощо.

Усвідомлення учнями виразних і зображальних можливостей музики відбувається на основі сприймання ними емоційного змісту трьох сфер музики — пісні, танцю, маршу, що сприяє закріпленню попередньої теми і підготовці до засвоєння нової теми — *«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 фрагментах із симфоній, опер, балетів, інструментальних концертів тощо. Пісня, танець і марш стають надійними провідниками у будь-який жанр музичного мистецтва.

Ознайомлення з творами оперного, балетного і симфонічного жанрів, пізнання їх особливостей сприяють накопиченню музично-слухового досвіду, необхідного для осягнення у наступній чверті різноманітних засобів музичної виразності, засвоєння часткових знань про голоси співаків і окремі інструменти симфонічного оркестру.

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 мож-

на 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.

Тема *«Що таке музична мова»* 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 дітьми 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 елементу музичної мови, суттєво впливаючи на музичний образ у цілому, підкреслює естетичну виразність зміненого елементу, його значення у структурі музичного образу.

Введенням у тему стануть роздуми учнів над такими запитаннями вчителя: *«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?»*

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 осягнення художньої своєрідності музичних творів відбувалось у єдності їх змісту й форми.

Наприклад, розучування української народної пісні *«Як діждемо літа»* покаже залежність образного змісту музики від характеру руху мелодії, звуковедення, темпу й динаміки. Виконання української веснянки *«Вербовая дощечка»* допоможе учням краще відчувати зв'язок мелодії із вираженим настроєм. Увага дітей спрямовується на з'ясування питання, чому цю пісню слід співати м'яко, лагідно, світло. Осягнення виразності елементів музичної мови відкриває нові можливості у вокально-хоровій роботі — учні дедалі ширше залучаються до самостійної виконавської інтерпретації пісень.

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.

Уроки музики у *третьому класі* піднімають учнів на новий рівень осягнення особливостей музичного мистецтва.

Тема *«Пісня, танець і марш переростають у пісенність, танцювальність, маршовість»* спрямована на сприйняття й усвідомлення пісенності, танцювальності й маршовості як найважливіших властивостей музики, що виростають з пісні, танцю й маршу. Учні мають дійти думки, що у музиці велику роль відіграють *пісні, танці й марші*, але ще більшу — *пісенність, танцювальність і маршовість*.

Пісенність — коли музика пронизана співучістю, пісенною мелодійністю, але не обов'язково призначена для співу; *танцювальність* — коли музика пройнята танцювальними ритмами, але не обов'язково під неї танцювати; *маршовість* — коли музика пройнята маршовими ритмами (похідними, святковими, урочистими, траурними), але не обов'язково під неї крокувати. Саме ці властивості музики роблять її близькою, доступною й зрозумілою слухачам.

Тема *«Інтонація»* дає уявлення про зв'язки музики з мовою, про музику як мову, що виражає почуття людини. 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.

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 розпізнають інтонації головних типів музики — пісні, танцю і маршу, характерні інтонації народних танців, відчувають діалогічність побудови пісні З.Левіної *«Що нам осінь принесе?»*, розпізнають інтонацію ходи у *«Марші»* С. Прокоф'єва тощо. Цьому сприяє постійне виявлення життєвих зв'язків музики, прагнення до інтонаційної виразності виконання пісень. Лагідно й рішуче, ніжно і натхненно співаючи фрази з пісень, учні знаходять ту характерну інтонацію, що стає основою образу виконуваного твору.

У *третьому класі* музично-слуховий досвід учнів, 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. Красива виразна мова неначе прагне наблизитися до музики, а музика, у свою чергу, багато в чому близька до розмовної мови.

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.

Систему музичних інтонацій складають *емоційно-експресивні інтонації* (інтонації *зітхання, знемоги, радості, героїчного піднесення*, інтонації *драматичної або ліричної музики* тощо); *предметно-зображальні* (що імітують, наприклад, дзюрчання струмка, припли-

ви хвиль, біг кінноти, дзвони тощо); *музично-жанрові* (відтворення рис *маршу, баркароли, танцю* тощо); *музично-стильові* (відтворення типових рис музики *А. Бетховена, Й. Баха, С. Прокоф'єва* тощо); інтонації *типізованих у музиці засобів (мажорність, пунктирний ритм, мелодичний рисунок, «пусті квінти»* тощо).

Осмислення подібності й відмінності музичної та розмовної мови стане основою сприйняття й осягнення «зерна-інтонації» як найменшої виразно-сислової частинки музики. Засвоєння цього поняття є наступною гранню теми «Інтонація».

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. Слід навести їх на думку, що головною інтонацією музика може розпочатися («*Хто чергові?*»), звучати у середині твору («*Перепілонька*») або наприкінці (тема третьої частини П'ятої симфонії Л. Бетховена). Важливо, щоб діти зрозуміли, що саме за допомогою інтонації вони розрізняють знайому музику.

Наступна грань теми — *виражальні 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 виражальних інтонацій вони наведуть самі, спираючись на власний музичний досвід.

Тема «Інтонація» тісно пов'язана з розумінням розвитку музичних образів, тому вона логічно продовжується у наступній темі — «*Розвиток музики*».

Музика — це 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. 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 та якісному перетворенні.

В основі розвитку музики лежать інтонаційні та тематичні зміни, які забезпечуються засобами музичної виразності. Спостереження за

розвитком музики у процесі її сприймання і виконання дають змогу осягнути образний зміст твору, осмислити виразність музичної мови. Тому засвоєння теми «Музичний розвиток» є важливим етапом формування музичної культури учнів.

Гранями теми виступають виконавський, сюжетний, ладовий, динамічний, жанровий, темповий, тембровий розвиток. Ці прийоми розвитку учні виокремлюють при слуханні й виконанні багатьох творів, у яких вони яскраво виявляються. Поступово учні дійдуть висновку, що композитор може використовувати різноманітні прийоми розвитку для створення яскравого музичного образу.

Прикладом може стати п'єса Е. Гріга «*У печері гірського короля*». В основі твору — одна маршоподібна тема, що незмінно повторюється. Спочатку вона звучить у найнижчому регістрі, насторожено і таємничо. Поступово мелодія стає дедалі 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 розпізнають інтонації маршу, в якому весь час повторюється одна й та сама мелодія. Проте характер її змінюється завдяки прискоренню темпу, наростанню звучності, тембровим змінам. Учні підводяться до висновку, що у цій 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 украдливої ходи до фантастичного танцю).

Інтонація і розвиток — корінні основи музики. Розуміння і відчуття цих найважливіших якостей музики стануть передумовою сприймання й усвідомлення побудови (форм) музичних творів.

Вивчення теми «*Будова (форми) музики*» базується на засвоєнні всіх попередніх тем, накопиченні учнями значного інтонаційно-слухового досвіду, розвитку виконавських умінь 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. Ця тема є логічним продовженням попередніх тем і посідає важливе

місце у процесі пізнання специфіки музичного мистецтва. Значимо, що виховання вміння визначати побудову твору не є самоціллю — обрана композитором форма втілення образного змісту має стати засобом його осягнення і переживання.

Логіка розкриття означеної теми визначається рухом від відчуття і розуміння розділових знаків у мелодії до одночастинної форми та її структури (поділу на фрази), і від неї — до дво- і тричастинної форми, рондо і варіацій.

Поступово в учнів формується уявлення про поділ 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*). Учні з'ясовують, що найважливішими принципами побудови музики є *повторення* (просте, змінене — варіативне) і *контраст*.

У *четвертому класі* розкриваються багатство і своєрідність української народної і професійної музики, її зв'язок з музичною культурою різних народів світу. Учні дізнаються про джерела і традиції української народної музичної творчості.

Тема *першого семестру* — «Музика мого народу». Головне завдання вчителя полягає у тому, щоб допомогти учням відчутти й усвідомити інтонаційні особливості, своєрідність музичного надбання українського 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.

Введення в тему розпочинається зі слухання без слів і супроводу мелодії двох пісень (української народної «*Ой гилля-гилля, гусоньки, на став*» і «*Відлітали журавлі*» В. Івасюка) і визначення, опираючись на власний досвід, яка з них народна, а яка написана композитором. Оскільки чіткі критерії для розрізнення народної й композиторської музики відсутні, головне завдання полягає в тому, щоб діти відчували інтонаційну своєрідність народної пісні.

Коли учні 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 висновки, що композиторську музику іноді важко відрізнити від народної тому, що вона написана в народному дусі.

Наступні грані теми — *пісні річного землеробського кола*, якими супроводжувалися зустрічі Нового року, прихід весни, збирання урожаю, *троїста музика, жартівливі й жартівливо-танцювальні пісні, коломийки, коліскові пісні*.

Слухання української професійної інструментальної музики (Фіналу *Симфонії соль мінор* невідомого автора XIX ст., «*Гуцульської рапсодії*» Г. Майбороди тощо) переконає учнів, 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.

Подальше розкриття теми пов'язане з новим жанром українського фольклору — *історичними піснями*. Увага учнів звертається на характерні особливості, притаманні історичним пісням: хоровий спів без супроводу з розгорнутим своєрідним народним багатоголоссям поліфонічного складу, типові для українського багатоголосся терцові й квінтові паралелізми, розспівування окремих складів слова, відносно вільний рух кожного голосу.

Важлива грань теми — *українська народна дума*, що істотно відрізняється з фольклорного моря української пісенності. 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. Звертаємо увагу учнів на своєрідні ознаки цього жанру, на імпровізаційно-речитативний оповідний характер мелодики, основаної на варіюванні мелодичних зворотів і поспівок, на залежність музичного ритму від ритміки тексту, на поетичні паралелізми, метафори, образи й символи.

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. Хоч би про що йшлося у ліричній пісні, вона завжди зворушує ширістю і безпосередністю. У цих творах яскраво вимальовується вдача людини, через призму її переживань передається характер усього народу.

На прикладі народної пісні «*Ой гия-гия, гусоньки, на став*» учні виявляють особливості народного багатоголосся: хоровий спів без супроводу з розгорнутим підголосковим багатоголоссям, відносно вільним рухом кожного голосу.

Узагальнюючи на заключному уроці тему першого семестру, необхідно зазначити, що *пісенна творчість українського народу — нев'яуча окраса його духовної культури*. Красу і благородство душі, ширість і ласку, високий і гордий політ думки, натхнення вкладали у свої твори впродовж століть легіони 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 втілилась у народній пісні.

Учня дійдуть висновку, що при всій різноманітності жанрів *пісенність, наспівність, яскрава емоційність і ліричність — найхарактерніші риси української народної музики та композиторської, що зросла на її основі*.

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. Тому ця тема органічно пов'язана з темою *другого семестру — «Між музикою мого народу і музикою інших народів немає неперехідних меж»*. Завданням учителя на цьому етапі стане допомога учням в осягненні 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, дійти думки, що у кожного народу є своя національна музика. В одному випадку вона близька до української музики, в іншому — має істотні відмінності.

Своєрідність інтонаційного строю української музики та музики інших народів учні відчувають спочатку інтуїтивно, виходячи з наявного музично-слухового досвіду. Тому пояснити свої відчуття вони, як правило, поки що не можуть. Тому не слід вимагати від них докладних відповідей, якому народу чи композитору належить певний твір.

Ознайомлюючись із музичним розмаїттям, учні збагатять власні уявлення про історію і побут свого народу, відчують глибоку духовну сутність, спільність життєвого змісту музики різних націй, усвідомлять постійне взаємозбагачення національних музичних культур.

Найголовніший висновок, який мають зробити учні, 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.

Подальше розкриття теми пов'язане з її новою гранню — *інтернаціональна сутність музичної мови*. Слухаючи пісні різних народів, учні дійдуть 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.

Тематичний зміст програми спрямований на усвідомлення учнями інтонаційних особливостей музики свого та інших народів. Порівняння інтонацій за подібністю й відмінністю — головний методичний прийом на уроках музики. Зокрема, порівняння першої частини *Української симфонії* М. Калачевського та українських народних пісень «*Ой, на горі та й жєнці жнуть*», «*Ой гия-гия, гусоньки, на став*», а також увертюри до опери М. Лисенка «*Тарас Бульба*» і української народної пісні «*Засвістали козаченьки*» підтвердить велике значення народних джерел у творчому доробку композиторів.

Учні із зацікавленням вслухаються в знайомі з дитинства інтонації у творі Л. Бетховена «*Українська*», де вони звучать «не по-українському», з німецькими акцентами; упізнають 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 другому семестрі розглядаються 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 виявляти 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 семестру, стануть своєрідним підсумком не тільки навчального року, а й усього періоду початкового навчання.

Важливою змістовою лінією програми *п'ятого класу* є розкриття спільної життєвої основи різних видів мистецтва, їх взаємозв'язку. Відтак змінюється й методика формування музичного сприймання учнів: музичні твори зіставляються з творами інших видів мистецтва, більше уваги приділяється осягненню саме естетичного начала в мистецтві, тобто сприйняття краси мелодії, гармонії, колориту, барв, композиції, досконалості форм тощо. Учні мають усвідомити, що види мистецтва тісно пов'язані між собою і знання одного з них допомагає глибшому сприйняттю й розумінню інших видів мистецтва.

У *першому семестрі* розглядаються різноманітні зв'язки музики й літератури. Незважаючи на видову самостійність і своєрідність виражальних засобів, ці види мистецтва дуже тісно пов'язані між собою. Їх спорідненість бере початки з одного джерела — народної пісні, характерною ознакою якої є гармонія слова й мелодії. Співдружність музики і художньої літератури найповніше виявляється у вокальних творах — пісні й кантаті, романсі й ораторії, де смислове навантаження слова посилюється музичною мовою. У цьому взаємопоєднанні збагачуються художні засоби і музики, і поезії.

Тема «*Що сталося б з музикою, якби не було літератури*» розкривається шляхом з'ясування таких питань: літературна основа пісні, опери, балету; друге життя пісні в інструментальних творах; взаємозбагачення, нероздільність слова й музики у вокальних творах; спільність і специфіка виразних засобів музики й літератури.

Одна з граней теми — взаємодія музики й літератури у пісенному жанрі, найпростішому прикладі поєднання в художній творчості двох видів мистецтва. На конкретній пісні, яка виступить прикладом поєднання в одному творі двох видів мистецтва, учні мають дійти висновку, що відсутність віршів суттєво збіднила б музику, адже багатьох пісень, написаних на ці вірші, просто не було б.

Важлива грань теми — літературна основа опери чи балету. Те, що без літератури не виникла б опера чи балет, є природним, оскільки ці твори є синтезом багатьох видів мистецтва. Учні дізнаються, що лібрето містить не тільки слова для співу, воно передусім визначає послідовність подій, характери дійових осіб, їхні стосунки. В основу оперних і балетних лібрето здебільшого покладені відомі літературні твори.

Наступна грань теми — звернення композитора до мелодії народної пісні при створенні інструментальної музики («друге життя пісні»).

Є ще один аспект взаємозв'язків, що віддавна існують між музикою й літературою. Йдеться про музичну тему в літературі, про те, які втрати понесла б література, якби не було музики.

Цьому питанню присвячена наступна тема семестру: «*Що сталося б з літературою, якби не було музики*». На уроках музики учні дізнаються про численні літературні твори, починаючи від дитячих казок до великих літературних полотен, де музика є активною дійовою особою і справляє вплив на розвиток описаних подій. Головне завдання уроків музики — розкрити такі питання: *Тільки музиці потрібна література, чи й літературі потрібна музика? Яку роль відіграє музика, як описано її звучання в конкретному літературному творі? Як музика підкреслює особливості характерів літературних героїв, як допомагає зрозуміти їхній душевний стан?*

Спираючись на художні враження, учні усвідомлюють, що музика без літератури, як і література без музики зазнали б значних втрат. Література збагачує музику цікавими поетичними й літературними сюжетами, без літературної основи не було б усіх видів вокальної музики — від дитячої пісеньки до великих хорів і складних кантат, зникло б усе багатство народної пісенної музики, не існували б опери й балети, не з'явилися б інструментальні твори, в яких використані мелодії пісень. Завдяки літературі музика не тільки збагачується, а й сильніше впливає на слухачів, стає зрозумілішою й доступнішою. Однак і музика суттєво збагачує літературу — дає друге

життя літературним образам, покладеним в її основу, посилює їхню виразність, силу впливу, характеристики персонажів, подій тощо. Відтак взаємозв'язок музики й літератури не тільки збагачує обидва види мистецтва, але й дає повніше уявлення про життя.

Другий семестр присвячується з'ясуванню взаємозв'язків музики й образотворчого мистецтва. В попередніх класах твори музики й живопису зіставлялися переважно за принципом зовнішньої подібності (хронологічної або сюжетної), коли музика лише ілюструвалася картинами живопису, без проникнення в сутність їхньої спільності. У п'ятому класі підхід до виявлення взаємозв'язків і взаємопроникнення музики й образотворчого мистецтва реалізується через розкриття внутрішніх життєвих зв'язків. Орієнтиром у висвітленні цих питань служать дві лінії, визначені темами семестру: «*Чи можемо ми побачити музику?*» і «*Чи можемо ми почути живопис?*».

Головне запитання першої теми, на яке мають відповісти учні, таке: *Чи може музика викликати в нашій уяві зорові (живописні) образи?* Відповідь на нього учні знайдуть, порівнюючи пісні й інструментальні твори з репродукціями картин, співзвучних музиці. Зокрема, українську народну пісню «*Ой на горі та й жєнці жнуть*» і репродукцію картини М. Дерєгуса «*Тарас Бульба на чолі війська*»; українську народну пісню «*Ой Морозе, Морозенку*» і репродукцією картини М. Дерєгуса «*Народження пісні*»; «*Прелюдію пам'яті Т.Г.Шевченка*» Я.Степового і репродукцію картини М. Божія «*Думи мої, думи...*» тощо.

Спільність образного змісту творів музичного, образотворчого мистецтва й поезії розкривається при зіставленні української народної пісні «*Зоре моя вечірняя*» на вірш Т.Шевченка і репродукції його картини «*Місячна ніч на Косаралі*». Різні твори мистецтва — поезія, музика й живопис — по-своєму розкрили один і той самий зміст та збагатили сприймання вірша Т. Шевченка.

Важливо, щоб зіставлення музики й живопису не набувало характеру ілюстрування одного мистецтва іншим. Учителю повинен підвести учнів до думки, що спільність життєвих джерел викликала появу близьких образів у музиці й живопису. Різні види мистецтва, кожне по-своєму, відгукнулися на життєве явище.

Тема «*Чи можемо ми почути живопис?*» розкриває роль музичного начала у творах живопису, значення музичних асоціацій для глибшого сприймання життєвих явищ і творів образотворчого мистецтва.

Проведення аналогій між об'єднаними спільною тематикою творами сприяє швидшому засвоєнню мови живопису. Учні мають дійти висновку, що внутрішні зв'язки в мистецтві полягають не в тематичній єдності, а в емоційній спорідненості, що завдання художника не просто намалювати якийсь об'єкт, а виразити своє ставлення до нього.

Порівнюючи мову музики і живопису, учні знаходять між ними багато спільного. Зокрема, мелодія в музиці й рисунок у живопису, інтонація в музиці і колір у живопису, лад у музиці й колорит у живопису; сюжет, композиція, ритм і темп є і в музиці, і в живопису.

Учні усвідомлюють, що музика тісно пов'язана не лише з літературою, а й з образотворчим мистецтвом (живописом, скульптурою). Музичні твори можуть викликати в уяві певні живописні образи, навіть цілі картини. Однак це стосується далеко не всіх музичних творів, бо музика може й не викликати зорових уявлень. Вони сприятимуть проникненню у зміст музики лише тоді, коли виникатимуть із самої музики, під впливом музики, без надуманості та фантазування.

Водночас вдивляючись у твори образотворчого мистецтва, можна уявити відповідну музику. Спільність творів музичного й образотворчого мистецтва корениться в спільності життєвих явищ, які хвилюють і композитора, і художника. Головний висновок, який роблять учні: між різними видами мистецтва існує тісний зв'язок — як зовнішній (хронологічний чи сюжетний), так і внутрішній (творчий, життєвий). Джерелом їх єдності виступає реальне життя, яке однаковою мірою живить творчість і композитора, і письменника, і художника.

Тематичний зміст програми *шостого класу* дає учням можливість ширше поглянути на взаємозв'язок музики і життя, пізнати музичне мистецтво в його соціальному значенні. Музичні твори мають сприяти життєвому самовизначенню школярів, укріпити уявлення про музику як необхідну частину життя, досягнути значущість мистецтва в житті людини. Завдання вчителя полягає в тому, щоб викликати в учнів бажання самостійно розібратися в суті означених питань, пробудити інтерес до проблеми людини і мистецтва.

У першому півріччі учні мають усвідомити, що музика здатна з величезною силою впливати на людину, породжувати в неї певні почуття і думки, формувати її ставлення до інших людей, до навколишнього світу, змінювати характери, зміцнювати силу волі,

пробуджувати сміливість, виховувати благородство, гуманність, доброту, надихати на трудові звершення. Однак музика може відігравати й негативну роль, послаблювати силу волі, робити людину жорстокою, злою. Все залежить від того, яка музика діє на людину, до якої музики вона прагне.

Вплив музики позначається на всій діяльності людини, на її моральних та естетичних ідеалах, ідейних переконаннях, на поведінці. Отже, *музика впливає на життя людини, і в цьому її величезна перетворююча сила.*

Розкриття теми *«Перетворююча сила музики»* відбувається на вже засвоєному музичному матеріалі, який під новим кутом зору сприймається учнями глибше й змістовніше. Важливо, щоб приклади впливу музики на людину наводили самі учні. Пошук відповіді на запитання: *«Яке враження справляють прослухані твори? Чому вони так по-різному впливають на нас?»* дасть змогу, по-перше, виявити провідні засоби музичної виразності та їх роль у створенні того чи іншого музичного образу, по-друге — підвести учнів до висновку про здатність музики викликати в людей різні почуття, стани, настрої.

Слова В. Сухомлинського про те, що музика випрямляє душу людини так, як гімнастика випрямляє її тіло, спонукають учнів замислитися над безмежною силою музичного мистецтва, над тим, як музика може впливати на людину, сповнювати серце радістю, ніжністю, сумом, мужністю, гордістю та іншими почуттями.

Яскраве враження справить на школярів пісня композитора Віктора Білого і поета Якова Шведова *«Орлятка»*, яка вперше прозвучала в 1936 році у спектаклі «Хлопчик». В образі героя, що вдало поєднується з образом степової птиці, передається неповторна краса подвигу, увічнена в схвильованій і прекрасній мелодії.

Оптимістична сила, енергія і щирість *«Орлятка»* з вражаючою переконливістю розкрились у роки Великої Вітчизняної війни, коли всі кращі твори мистецтва стали зброєю у боротьбі із загарбниками. Ось лише одна сторінка бойової біографії *«Орлятка»*. У роки війни з фашистами на невеликій білоруській станції Оболь діяло молодіжне підпілля. У 1943 році більшість підпільників схопили фашисти. На страту вони йшли з піснею *«Орлятка»*. З цією піснею на вустах загинув у полоні від рук фашистів і один з перших виконавців *«Орлятка»* Олександр Окаймов.

У чому сила цієї пісні? Чому вона стала близькою нашим бійцям у роки війни? Чому була потрібна їм у найтяжчі хвилини життя, навіть напередодні страти? Чому й досі ця пісня хвилює нас, викликає найяскравіші почуття, найчистіші помисли? Роздуми над цими питаннями допоможуть учням ще раз переконатися у величезній здатності музики впливати на людей, підтримувати їх у найтяжчих випробуваннях.

Наголошується на нероздільності двох сторін зв'язку музики і життя: *життя не тільки народжує музику, а й відчуває на собі її перетворюючий вплив.* Музиці доступне відображення найрізноманітніших сторін людського життя, в ній ми знаходимо вираження всього багатства почуттів людини, до неї ми звертаємося за наснагою, радістю, втіхою. Збагачення уявлень дітей про життєвий зміст музики розумінням її перетворюючої сили приведе до усвідомлення ними ролі музики в житті людини, суспільства в цілому.

Важчим є пошук відповіді на запитання: *Як і чому музика впливає на людей? У чому полягає величезна перетворююча сила музики?* Розв'язанню цього завдання присвячується тема другого семестру *«У чому сила музики»*.

З першого ж уроку увага учнів спрямовується на осягнення двох найважливіших якостей, якими визначається сила впливу музики, — її **красу і правду**.

Значний вплив на учнів справить увертюра І. Дунаєвського до кінофільму «Діти капітана Гранта». Аналізуючи твір, треба простежити з учнями розвиток музики, зміну тем і образів, як у творі відображена атмосфера романтичних, тривожних пригод героїв фільму, звернути увагу на фанфарні заклики духових інструментів, якими починається увертюра, як змінюються вони поривчастою, схвильованою мелодією, як вольові і пристрасні теми створюють образ сповнений мужності й життєрадісності, романтичної піднесеності й негасимої енергії. Хід аналізу увертюри повинен підвести дітей до визначення головної ідеї твору — мужність і воля, бадьорість і оптимізм, сила і витривалість здатні подолати всі перепони. Запропонувати учням визначити, чим саме сподобався твір, у чому сила його впливу на слухачів.

Увага учнів спрямовується на осмислення того, що здатність музики впливати на людей ґрунтується на любові до життя. Саме це робить музику вічною, необхідною кожній людині.

Цьому сприяє розучування веснянок *«Ой дай, Боже, весну почати»*, *«Королі»*; повторення веснянок *«А ми кривого танцю йдем»*,

«Вийди, вийди, Іванку», «Вербовая дощечка», «Подольночка». Веснянки — це пісні молодості й краси, в них звучить оптимізм і світлі ліричні мотиви, вони ніби зіткані із сонячного проміння і любові до життя. Тому то й викликають вони у людей радісні надії і чисті помисли, милування красою природи і людських стосунків, відчуття єдності людини з природою.

Розкриттю єдності людини з природою сприятиме й слухання симфонічної сюїти М. Вериківського «*Веснянки*». За характером звучання, за головними інтонаціями учні самі повинні з'ясувати настрій веснянок, визначити художні особливості кожної частини, побудови твору в цілому (сюїта).

У солоспіві К. Стеценка «*Плавай, плавай, лебедонько*» відтворено образ безталанної дівчини, скривдженої у своєму великому почутті й кинутій на сміх та осуд людям. Солоспів побудований як монолог-сцена з яскравою драматичною дією: від несміливої скарги, через муки зневіри, образи, страждання — до повного розпачу.

Як впливає на нас ця музика? Учні, безперечно, вкажуть на близькість мелодії до інтонацій народних ліричних пісень, на правдивість і високу художність відтворення переживань дівчини. Сприймання школярів буде глибшим, якщо вони досягнуть смислу поетичних образів твору, зокрема образів лебедоньки, тополеньки, дівчини-калини.

Емоційно-сисловою кульмінацією семестру може стати *Етюд до мінор* Ф. Шопена. Втілюючи емоційно-психологічний стан сильного душевного поривання і глибокого хвилювання, цей твір виражає складну гаму високих переживань людини, їх розвиток, контрасти і переходи. Емоційна насиченість музики знаходить повноцінне вираження в звучності. Аналіз *Етюду до мінор* має виявити сутність краси й правди цієї музики. Головний висновок, який самостійно повинні зробити школярі: Шопену вдалося правдиво виразити красу, багатство і силу людського духу.

Накопичені музичні враження дадуть учням можливість відчутти й усвідомити дві найважливіші якості, котрими визначається сила впливу музики (як і будь-якого мистецтва) на людину — її *краса* і *правда*. Прекрасним є твір мистецтва, який утверджує в людині волю до життя, спонукає до активності, пробуджує доброту, допомагає глибше відчутти переживання інших людей, побачити нове в навколишньому світі. Правда мистецтва впливає з правди життя, відображеного художніми засобами у творі, який розкриває внутрішню

сутність життєвого явища. Життєва правда невіддільна від правди мистецтва, так само як краса мистецтва невіддільна від життєвої краси. Музика, в якій є краса і правда, здатна прикрасити життя, збагатити духовний світ людини, зробити її крашою, розумнішою, розділити з нею горе й радість.

У *сьомому класі* учні виходять на новий рівень осягнення інтонаційної природи музичного мистецтва, єдності змісту й форми музичного твору. Спостереження за музикою як явищем життя, за її інтонаційним розвитком дасть змогу учням відчутти й усвідомити, як відомі їм особливості музичного мистецтва концентруються в понятті «*музичний образ*».

Цьому сприятиме тема першого семестру «*Музичний образ*». Щоб зрозуміти музичний образ, учні передусім мають виявити виразно-змістовну сутність музичного твору, розкрити для себе, *що і як* у ньому відображається. Як зазначав Д. Кабалевський, «зрозуміти музичний (і, взагалі, будь-який художній) твір — значить зрозуміти його життєвий задум, зрозуміти, як переплавив композитор цей задум у своїй творчій свідомості, чому втілює саме в цю, а не в якусь іншу художню форму...» [5, с. 38]. Усвідомлюючи значення елементів музичної мови у їх взаємодії, учні досягають краси і правду музичного образу, відповідність обраної форми конкретному змісту.

У тему «*Музичний образ*» учнів введе бесіда про пісню, яка звучала на початку кожного навчального року. *Про що розповідається в «Пісні про вчительку» П. Майбороди? Чи дає вона нам уявлення про особистість вчительки, її характер? Чи можна вважати цю пісню музичним образом вчительки?*

При розучуванні пісні І. Шамо «*Україно, любов моя*», увага учнів зосереджується на з'ясуванні питання: *розкриває пісня цілісний образ України, чи виражає якийсь один важливий його бік?*

Учні пригадують твори, в яких, на їхню думку, композитори створили особливо яскраві образи. *Чому їм запам'яталися ці образи?* Можна також нагадати школярам окремі теми, наприклад, з увертюри до опери М. Лисенка «*Тарас Бульба*», увертюри до кінофільму «*Діти капітана Гранта*» І. Дунаєвського, п'єси Й. С. Баха «*Жарт*», рондо з «*Маленької нічної серенади*» В. Моцарта, *Першого концерту для фортепіано з оркестром* П. Чайковського, *Етюду до мінор* Ф. Шопена, *П'ятої симфонії* Л. Бетховена тощо; мелодії пісень «*Висока верба*», «*Засвіт встали козаченьки*», «*Орлятко*», «*Заповіт*», «*Королі*» тощо.

Заглибленню в тему сприятиме слухання двох фрагментів з опери С. Прокоф'єва «*Війна і мир*» — вальсу з другої картини й арії Кутузова.

У звуках вальсу С.Прокоф'єва відчутне зародження ніжного почуття любові між Наташею і князем Андрієм. *Чи розкриває цей вальс цілісний образ Наташі?* Звичайно, ні. Адже життя — це не тільки бали, в ньому, крім радості, багато смутку і горя, надій і розчарувань. Але вальс втілює найцінніші риси Наташі, передаючи її ніжність і чистоту в прагненні до любові, у мріях про щастя. *Чи розкриває вальс всю картину мирного життя?* Звичайно, ні. Але з дивовижною виразністю передає красу спокійного, нічим не затьмареного миру. Тому цей вальс можна назвати «*образом Наташі*», «*образом любові*» й «*образом миру*».

В арії Кутузова розкритий переломний для ходу війни момент, коли вирішувалася доля Москви. Полководець вирішив віддати місто ворогам і тим самим зберегти російську армію, адже час вирішальної битви ще не настав.

Чи розкриває музика образ полководця? Чи дає музика цілісне уявлення про Кутузова як людину, яким він був до війни, в сім'ї, у колі друзів? Чи розкриває арія всі події війни? Учні дійдуть висновку, що арія втілила лише один, зате найважливіший момент у житті полководця, коли його наказ мав вирішувати долю Москви, всієї Росії. Отже, арію можна назвати «*образом Кутузова*» і водночас «*образом війни*», бо розкриваються в ній лише ті риси полководця, які можуть які можуть бути виявлені саме під час війни.

При розучуванні української народної пісні «*Рече та стогне Дніпр широкий*», увага учнів спрямовується на з'ясування таких питань: *Як музика зображає ріку? Чи можна вважати пісню цілісним музичним образом Дніпра? Якими засобами музика й поезія створюють образ могутньої ріки?*

Величні і героїчні картини боротьби народу, воля до перемоги, жорстокі битви, народний триумф відображені в увертурі до трагедії Й. Гете, великого сучасника і співвітчизника Л. Бетховена — «*Егмонт*». Прослухавши музику, семикласники мають відчути в музиці три образи: у вступі — *образ зіткнення протилежних сил*, в основній частині — *образ боротьби*, а в заключній — *образ перемоги*. Три образи — *зіткнення, боротьба і перемога* — і водночас єдиний образ *Егмонта*.

Художнє вирішення теми війни знаходимо в пісні Анатолія Пашкевича «*Степом, степом*». Увага учнів звертається на емоційну насиченість образів цієї пісні — *образу-чекання, образу-надії, образу-скорботи*. Три образи — *чекання, надії, скорботи* — і водночас єдиний образ *матері*.

Прослухавши твір М.Березовського «*Достойно єсть*», який є шедевром барокового хорového мистецтва, учні почують у музиці досить складний за розвитком образ — «*образ печалі*». У ньому безмежна скорбота і прагнення вирватися з її пут, невідворотня туга і світла надія.

Образ людини — мужньої, гордої, сповненої життєвої сили — постане перед учнями при сприйманні *Органної фуги ля мінор Й.-С.Баха*.

Пісня «*Стежина*» введе учнів у світ спогадів про дитинство. Це останній спільний твір композитора Платона Майбороди і поета Андрія Малишка. Вірш поет написав уже в лікарні, в 1970 році, і він став його лебединою піснею. Задушевної мелодії пісні, що передає глибоке почуття суму за протоптаною босими ногами стежиною дитинства, що залишається у спогадах людини на все життя, поету вже не довелося почути... Виконуючи пісню, учні самі визначають її музичний образ — *образ-спогад, образ дитинства*.

Глибше сприйняти музичний образ твору учням допоможе опора на знайомі їм три сфери музики — пісенність, танцювальність, маршовість, визначення яких суттєво зумовлює осягнення сутності музичного мистецтва. Спостереженню за становленням музичного образу сприятиме розуміння спільності мовних і музичних інтенцій; порівняння інтонацій за принципом контрасту та аналогії; зіставлення образного змісту музичних творів з відповідними реальними життєвими подіями, порівняння з іншими музичними образами, аналогічними образами інших видів мистецтва.

На конкретних прикладах школярі побачать, що музичний образ у межах одного твору може змінюватися в процесі варіаційного, поліфонічного та іншого розвитку; може виявлятися в єдності кількох тем, кожна з яких втілює одну з граней образу (дво-, тричастинні форми, рондо); що музичний твір може складатися з кількох взаємопов'язаних образів, що різноманітні музичні образи завжди відображають якусь частку життя: певну життєву подію, явище, картини природи, переживання однієї людини й багатьох людей, їхні думки, характерні вчинки. Музичні образи бувають дуже різноманітними, але завжди втілюють життєві явища, людські почуття, думки, вчинки тощо.

Загалом методика вивчення теми «Музичний образ» має ґрунтуватися на принципі цілісного інтонаційного аналізу музичного твору: від характеру образів даного твору, епохи й життєвих обставин його створення, індивідуальності композитора, властивого йому стилю — до особливостей змісту і форми, виразних засобів, використаних композитором. Кожен новий твір має розвивати уявлення учнів про те, що музичний образ — це втілене в музиці життя (почуття, переживання, роздуми, вчинки, дії людини чи кількох людей, події в житті людини, людства тощо).

Тема *другого семестру* — «Музична драматургія» — поглиблює й розвиває тему «Музичний образ». Вивчення означеної теми ґрунтується на уявленнях учнів про музику як частину життя, її інтонаційну природу, принципи розвитку, особливості побудови музичних творів; на здатності виявити виразно-змістовну сутність музичного образу.

У цьому семестрі школярі не тільки вслухаються в характер, зміст і побудову окремих музичних образів, а й спостерігають за тим, як вони взаємодіють між собою та розвиваються. У центрі уваги учнів постають контрасти й суперечності життя та специфіка їх відображення в музиці, тобто, у полі зору постає *музична драматургія*. Вкажемо на умовність поділу тем сьомого класу, оскільки елементи драматургії (хоча б найпростіший розвиток) є у будь-якому творі.

Введенням до теми може стати слухання увертюри до опери М.Глінки «Руслан і Людмила», в основу якої покладено однойменну поему О. Пушкіна. Образ її головного героя Руслана виріс з російських билин і казок, в яких легендарні богатирі борються із страшними чудовиськами і чаклунами.

У своїй увертюрі Глінка образно й захоплююче розповів казку про «*Руслана і Людмилу*». Перші акорди, світлі й урочисті, відразу настроюють слухачів на життєрадісний і оптимістичний лад. Напрочуд лаконічна, увертюра проноситься, мов вихор, у єдиному темпі, втілюючи богатырський героїчний образ. Слухачі відразу відчують, що після важких випробувань сміливий Руслан переможе злого Чорномора й визволить свою наречену Людмилу.

Аналіз увертюри має показати учням основні віхи твору, дати їй естетичну характеристику. Важливо, щоб учні почули, як із вступних акордів оркестру в гострому ритмі й гамоподібних злетів струнних виникає перша (головна) тема увертюри — *образ світла, радості, богатырської відваги*. Після короткого переходу вони, без сумніву,

почують вступ другої (побічної) теми — дуже співучої, теж радісної, хоча й з мінорними інтонаціями наприкінці. Перша тема — *образ Руслана*, друга — *образ Людмили*.

Продовжуючи ознайомлення учнів з увертюрою на наступному уроці, сказати, що перша частина увертюри, яка включає вступ, першу й другу (головну й побічну) теми, називається *експозицією*. Розділ, що звучить після експозиції, називається *розробкою*.

У цій увертюрі розробка становить жваву, радісну гру основних інтонацій експозиції. Тут відсутні гострі зіткнення і боротьба, тому що основні теми експозиції не суперечать одна одній, а розкривають різні грані одного життєстверджуючого стану. Наприкінці розробки знову з'являється стрімка, ніби злітаюча мелодія скрипок, з якої народжується енергійна й бадьора головна тема. За нею, як в експозиції, звучить побічна тема. Це повторне звучання двох основних тем називають *репризою*. Далі темп стає стрімкішим, наростає звучність, у мелодії настає сум'яття. Починається *кода* — заключна частина увертюри.

Повторно слухаючи й аналізуючи увертюру «*Егмонт*» Л. Бетховена, звертаємо увагу учнів на два образи вступу: *образ іспанських гнобителів*, виражений важкими акордами сарабанди (старовинного іспанського танцю), які пронизують теми вступу; *образ пригніченого народу*, з характерними мелодичними «зітханнями», пов'язаними з жалібними інтонаціями. Учням пропонується простежити за діалогом цих двох тем, його розвитком.

Вступ вводить слухача в атмосферу напруженої невтомної боротьби. Звертаємо увагу учнів на те, як змінилася друга тема вступу: не туга звучить у ній, а гіркота й гнів. Запитання: *Якими засобами композитор виражає непримиренну боротьбу народу? Як звучить тут тема завойовників? Як розвивається музика увертюри? Для чого композитор ввів траурний епізод? Який характер фіналу? Які почуття він виражає?* можна доповнити іншими; головне, щоб вони підвели учнів до усвідомлення ідеї, яка пронизує кращі твори Бетховена: *смертна людина, смертний герой, але народ, людство — безсмертні*.

Нові музичні враження та знання підведуть учнів до думки, що саме **тотожність і контраст** є тими чинниками, які визначають динаміку розвитку музики, музичну драматургію твору. Точне або змінене повторення інтонацій уточнює й розвиває музичний образ, сприяє його осягненню; контраст інтонацій, музичних тем драматизує розвиток музики, вносить щось нове, суперечливе. Діалектичний роз-

виток музичних образів найяскравіше виявляється в сонатній формі. Школярі мають відчутти інтонаційно-образну змістовність сонатної форми, проникнути в духовний зміст музики, що розкриває суперечливість людського буття.

Слухання цих та інших музичних творів має закріпити уявлення учнів про *сонату* і форму *сонатного алегро*. Повідомити учням, що *соната* — це інструментальний твір (слово походить від латинського *sonare*, що означає «звучати»), який складається з трьох або чотирьох частин. Особливе значення має перша частина. Вона найбільш драматична за змістом і пишеться у формі, яка називається *сонатним алегро*.

Форма сонатного алегро складається, як правило, з трьох розділів: експозиції (у перекладі з латинської — виклад), **розробки** і **репризи** (від французького слова — повторення, відновлення). Основний принцип сонатного алегро — зіткнення або зіставлення двох музичних образів (музичних тем), що контрастують, заходять у конфлікт, а в деяких випадках — лише доповнюють один одного. Так, в увертюрі до опери М. Глинки «*Руслан і Людмила*» два основні образи доповнюють один одного і не заходять у конфлікт. В увертюрі Л. Бетховена «*Егмонт*», навпаки, основні образи розвиваються в гостроконфліктній боротьбі, внаслідок якої постає нове явище в життєвому змісті музики — образ перемоги.

Учні мають дійти висновку, що чим масштабніший твір, багатший за образним змістом, тим складніший він за поєднанням форм, що його утворюють. Типи побудови музики (одно-, дво- і тричастинні форми, варіації, рондо, соната), сполучаючись один з одним для вираження певного змісту, утворюють безліч нових, схожих або зовсім незвичних побудов. Музичний образ, який не містить у собі суперечностей і не зіставляється з іншим контрастним образом, не може відображати якісь значущі події і втілюється в простих музичних формах. І навпаки, гострий конфлікт усередині одного або між кількома музичними образами стає основою для розвитку вагомих подій і втілюється у великих музичних творах — сонаті, ораторії, опері, балеті. Чим багатший і значущіший життєвий зміст музичного твору, тим більше в ньому музичних образів, тим складніші їхні взаємозв'язки й розвиток.

Діапазон музичних подій так само великий та різноманітний, як і діапазон подій життєвих: від пасторальної картини природи або дитячої гри до таких гігантських за своїми масштабами, напружен-

ням і наслідками подій, як революції та війни. Але й у малій формі, що складається з одного образу, можна втілити окремий епізод, окрему грань (навіть дуже важливу) цих грандіозних подій.

Засвоєння тем «Музичний образ» і «Музична драматургія» сприятиме закріпленню всіх попередніх тем, узагальненню музичного досвіду школярів, подальшому розвитку їхнього ставлення до музичного мистецтва як особливої форми духовної діяльності людини.

У **восьмому класі** зростає коло музичних вражень, які учні отримують поза школою. Значну роль у цих враженнях відіграє розважальна музика, з якою підлітки щоденно стикаються в побуті. Їх інтерес до розважальної музики цілком природний і визначається психологічними особливостями підліткового віку. Якщо ці інтереси не задовольнятимуться достатньою мірою в класі, свій негативний вплив може виявити некерована стихія музичного побуту. Уроки музики повинні допомогти учням розібратися в розмаїтті музики, що їх оточує, навчити правильно оцінювати її естетичні та моральні якості.

Тема «**Що означає сучасність у музиці**» — вводить учнів у коло тих питань, які будуть детально розглянуті протягом навчального року. Передусім це стосується поняття сучасна музика, яким часто позначають лише нову розважальну музику.

Введенню в тему чверті сприятиме слухання *Токати і Фуги ре мінор* Й.С. Баха. Відзначити широту розвитку бахівської музики (від першого до останнього звука — безперервний потік звучання), її величність, величезну життєву силу, що відкриває людині глибину почуттів і думок, спонукає до боротьби за досягнення високих життєвих ідеалів. Саме цим музика Й.С. Баха близька нам сьогодні.

Наступна грань теми — *складність і суперечливість внутрішнього світу людини, розкритого в творах минулого і сучасності*. Учні мають дійти висновку, що проблеми морального становлення (внутрішня боротьба добра і зла, надії і відчаю, впевненості і сумніву, дії і споглядання тощо) у будь-яку епоху хвилювали і хвилюють сьогодні людину, складають істотну грань її внутрішнього життя. Прикладом послужить *соната №14* Л. Бетховена.

Восьмикласники мають усвідомити, що поняття *сучасна музика* може вживатися у двох значеннях: у *вузькому* — як музика, написана нашими сучасниками; і в *широкому* — як музика, яка написана у давні часи, але відповідає сучасним ідеалам. У широкому розумінні музика минулих, навіть найдавніших часів, якщо вона проникнута

ідеями гуманізму, співзвучна нашим ідеалам, стає нашим сучасником, входить до скарбниці світової культури.

Тема «Музика серйозна й музика легка» допомагає учням розібратися в призначенні легкої та серйозної музики, усвідомити, що їх об'єднує, а що відрізняє. Цьому сприяє з'ясування значення термінів *серйозна музика* і *легка музика*. Оскільки між цими сферами музики немає чіткого розмежування (хоча найсуттєвішу ознаку легкої музики визначити просто — розважальність), учні мають зрозуміти відмінність між двома значеннями терміна *легка музика*: музика, *легка для сприймання*, і музика, *легка за змістом*. Це потрібно у зв'язку з тим, що багато серйозних і глибоких за змістом музичних творів цілком доступні (легкі) для сприймання. Такими є «Скерцо» С. Людкевича, «Ясени» О. Білаша, фортепіанна *Соната №14* Л. Бетховена тощо. Водночас легкими за змістом і легкими для сприймання є «Полька-піцicato» Й. Штрауса, «Червона рута» і «Водограй» В. Івасюка тощо.

Легка музика має відповідати таким самим вимогам високого художнього смаку, як і музика серйозна. Будь-яка музика — і найсерйозніша, і найлегша — насамперед обов'язково повинна бути хорошою музикою.

Одна із граней теми — *музика вокально-інструментальних ансамблів*, яка набула величезного поширення в усьому світі. Ознайомлення з нею покаже, як учні орієнтуються в цій царині музичного мистецтва, як ставляться до численних сучасних вокально-інструментальних ансамблів.

Одним із різновидів вокально-інструментальної музики є музика джазова. Тому наступна грань теми — *витоки, засоби виразності і розвиток такого явища в музичній культурі ХХ століття, як мистецтво джазу*.

Ще одна грань теми — *вітчизняна духовна музика*. Протягом віків духовну музику писали кращі представники музичної культури, в їхньому числі відомі учням композитори Й.С. Бах і В.А. Моцарт. Одним з неперевершених майстрів духовної музики був наш видатний земляк Максим Созонтович Березовський. Аналізуючи з учнями прослухані частини концерту М. Березовського, підкреслити, що він виходить далеко за межі церковного співу і є зразком високогуманістичної музики, шедевром українського хорового мистецтва, який не поступається перед найкращими творами світової хорової музики. Учні мають аргументувати свої відповіді на запитання вчи-

теля: *Серйозна чи легка прослухана музика, легка чи складна для сприймання?*

Кульмінацією засвоєння теми може стати слухання «*Вальсу-фантазії*» М. Глинки. Цей твір — це небувала до того часу у вальсовій музиці драматична поема, в якій чується не просто вальс, а інтимно-лірична драма, що розгортається на фоні вальсу. Музика сприймається як своєрідний образ-символ юності, весни, кохання, символ ніжності, поетичних почуттів і світлих мрій. Учні, безперечно, дійдуть висновку, що «*Вальс-фантазія*» — музика безумовно легка для сприймання, але не розважальна за своїм змістом, а тонка, безкінечно різноманітна за нюансами інтимна лірика. Тому логічною стане думка про те, що *людині потрібні обидві сфери музики, оскільки вони відбивають різні аспекти життя і виконують різні функції в суспільстві*.

Тема «*Взаємопроникнення легкої й серйозної музики*» зосереджує увагу учнів на взаємодії серйозної й легкої музики в межах одного твору, який важко однозначно віднести лише до серйозної або лише до легкої музики, він ніби акумулює в собі риси обох сторін музичного мистецтва. Прикладом взаємодії легкої й серйозної музики в одному творі може стати американська пісня «*Місто дитинства*» (автори слів і музики Ф. Міллер, Т. Джілкінсон, Р. Дер, російський текст Р. Рождественського), яку розучують школярів. З одного боку, пісні властива легка танцювальність у вальсовому ритмі, з другого боку — світлий спогад про далеке дитинство, ностальгічний смуток і роздум.

Наступна грань теми — *взаємопроникнення легкої і серйозної музики в оперному жанрі*. Прикладом може бути фінальна сцена з опери італійського композитора Джузеппе Верді «*Ріголетто*», прослухавши яку, учні усвідомлять важливу драматургічну роль розважальної пісеньки у створенні трагедійної кульмінації.

Контрастом до опери «*Ріголетто*» стане опера М. Лисенка «*Наталка Полтавка*». На відміну від першої опери, де на фоні тривожної, напруженої музики пісенька Герцога посилює трагедійність ситуації, в другій дії опери «Наталка Полтавка» фоном служить танцювальна весела музика, вклинення в яку розпачливого крику Наталки також створює надзвичайно драматичну ситуацію.

Нова грань теми — *чи є поділ на легку і серйозну музику в українському фольклорі?* Дати аргументовану відповідь на це питання учням допоможе пригадування народних пісень, які вивчалися в школі:

колискові, жартівливі, обрядові, ліричні тощо. Вони відбивають різні сторони життя, в якому легке і серйозне невіддільне одне від одного.

Наступна грань теми — *взаємопроникнення легкої і серйозної музики у творах духовного змісту*. Прикладом може бути «*Херувимська*» українського композитора Артема Лук'яновича Веделя, музика якої вражає щирістю, задушевністю, особливою мелодійністю, глибоким ліризмом і експресивністю, інтонаційною близькістю до народних наспівів.

Зіставлення образів легкого і серйозного характеру у творі єдиної форми — ще одна грань теми. Учні прослухають *Вальс і Галоп* із музики Арама Хачатуряна до драми М. Лермонтова «*Маскарад*». Роздуми школярів над тим, до якої музики (серйозної чи легкої) можна віднести обидва твори, дозволить їм з'ясувати, як зіставлення образів легкого й серйозного характеру дало можливість композиторові показати контрастні життєві ситуації.

Ознайомившись з багатьма творами, які важко однозначно віднести тільки до серйозної або тільки до легкої музики, учні поглиблюють свої уявлення про два значення терміна *легка музика*: музика, *легка для сприймання* (від естрадної пісеньки до симфоній В.А. Моцарта), і музика, *легка за змістом* (музика найрізноманітніших жанрів, включаючи жанр симфонічний). Тому й назви творів: *пісня, танець, марш* самі по собі не визначають належності до певної сфери музики (легкої чи серйозної). Пісня може бути й піснею М. Лисенка, Л. Ревуцького, й модною естрадною піснею-шлягером; танець — і вальсом, мазуркою, полонезом Ф. Шопена, і розважальною музикою для танцювального майданчика; марш — і траурно-героїчним маршем Л. Бетховена й розважальним маршем для циркового спектаклю. Саме тому серйозну й легку музику далеко не завжди можна чітко розмежувати.

Тема «*Наші великі сучасники*» є завершальною для шкільного предмета «Музика». Вона має узагальнити у свідомості учнів багатогранну творчість видатних представників західно-європейської й вітчизняної музичної культури, підкреслити актуальність життєвого змісту їхньої музики в наші дні.

Знання сутності музичного мистецтва, особливостей музичної мови, жанрів, характерних рис музики різних епох і народів, асоціації з творами інших мистецтв — необхідна змістова основа розмірковувань про музику на уроках.

Контрольні запитання і завдання

1. Розкрийте сутність емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва.
2. Охарактеризуйте різні рівні знань про музику в музичній освіті.
3. Що мається на увазі під поняттями «музична грамота» і «музична грамотність»?
4. Який основний шлях набуття музичних знань у загальноосвітній школі?
5. Яке ваше ставлення до використання на уроці музичних термінів? Поясніть свою позицію.
6. Чи згодні ви з думкою про те, що навчити дітей співати з нот у загальноосвітній школі практично неможливо? Аргументуйте свою точку зору.
7. Яка методика засвоєння музичних знань втілена в програмах з музики, створених під керівництвом Д.Кабалевського?
8. Які можливості у пізнанні музичного мистецтва розкриває принцип тематизму, реалізований у програмах Д. Кабалевського?
9. Прокоментуйте таку думку Д. Кабалевського: «Навчання музики — засіб, виховання музикою — мета».
10. Як розкривається в програмах інтонаційна природа музики?
11. Які можливості пізнання музичного мистецтва відкриває ставлення до пісні, танцю і маршу як до головних сфер музики?
12. Назвіть музичні твори, на прикладі яких можуть бути розкриті поняття *пісенність, танцювальність, маршовість*.
13. Як розкривається учням інтернаціональна сутність музичної мови?
14. Як розкривається учням своєрідність української народної музики?
15. Охарактеризуйте зв'язки музики з літературою та образотворчим мистецтвом. У який спосіб учні осягають ці зв'язки?
16. Як Ви розумієте такі думки Д.Кабалевського: «Зрозуміти музичний (і, взагалі, будь-який художній) твір — значить зрозуміти його життєвий задум, зрозуміти, як переплавив композитор цей задум у своїй творчій свідомості, чому втілив саме в цю, а не в якусь іншу художню форму...»; «Для дітей не повинно існувати ніяких правил і вправ, відокремлених від живої музики, які вимагають заучування і багаторазових повторень».
17. Прокоментуйте таку думку Б. Асаф'єва: «Якщо поглянути на музику як на предмет шкільного навчання, то передусім слід категорично відхилити... питання музикознавства і сказати: му-

зика — мистецтво, тобто певне явище в світі, що створюється людиною, а не наукова дисципліна, якій вчать і яку вивчають».

18. Які чинники визначають динаміку розвитку музики, музичну драматургію твору? Як учням розкривається інтонаційно-образна змістовність сонатної форми?»
19. Яка змістова основа міркувань учнів про музику на уроках?

Література

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1983. — 112 с.
2. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: Учебник. — М.: Академия, 2004. — 336 с.
3. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — 2-е изд. — Л.: Музыка, 1973. — 144 с.
4. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1984. — 206 с.
5. Кабалевський Д.Б. Як розповідати дітям про музику? — К.: Муз. Україна, 1982. — 320 с.
6. Музыка в 4–7 классах: Метод пособие для учителя / Т.А. Бейдер, Т.Е. Вендрова Е.Д. Критская и др.; Науч. рук. Д.Б. Кабалевский. — М.: Просвещение, 1986. — 239 с.
7. Музыка в начальных классах: Метод пособие для учителя/ Э.Б. Абдуллин, Т.А. Бейдер, Т.Е. Вендрова и др.; Науч. рук. Д.Б. Кабалевский. — М.: Просвещение, 1985. — 140 с.
8. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі: Навч. посібник. — Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. — 216 с.
9. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч. посібник. — Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. — 272 с.

Розділ 10



МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ МУЗИКИ

10.1. Урок як основна форма організації музичної освіти учнів

Сучасна педагогіка розглядає урок як динамічну варіативну форму організації процесу цілеспрямованої навчально-пізнавальної взаємодії вчителя і учнів, спрямованої на вирішення освітніх завдань. Це цілісний, логічно завершений, обмежений у часі, регламентований обсягом навчального матеріалу основний елемент педагогічного процесу, який забезпечує активну і цілеспрямовану навчально-пізнавальну діяльність групи учнів певного віку і рівня підготовки. Як цілісна система, урок реалізує освітню, виховну і розвиваючу функцію навчання. Він є частиною навчального курсу, окремої теми і посідає відповідне місце в системі навчального предмета, вирішуючи лише йому властиві в даний момент дидактичні завдання.

Урок музики є основною формою музичної освіти учнів загальноосвітніх шкіл. Тому від організації і вмілого проведення уроків залежить вирішення завдань музичної освіти. Кожен урок повинен бути завершеним і цілісним, і водночас бути частиною системи уроків, пов'язаних між собою загальною метою і загальними завданнями.

Як шкільний предмет, урок музики повинен відповідати тим основним вимогам, які ставляться до уроків з інших предметів. Водночас специфіка спілкування учнів з музикою передбачає «перінтонування» змісту загальнодидактичних вимог у відповідності з їх спрямованістю на досягнення *музики як мистецтва*, що зумовлює необхідність урахування вчителем специфіки *уроку музики як уроку мистецтва* [2, с. 134].

Відтак сучасний урок музики повинен відповідати таким *вимогам*:

- спрямованість кожного уроку на досягнення загальної мети музичної освіти — формування музичної культури учнів як невід'ємної частини їх духовної культури; на вирішення в єдності трьох провідних завдань: розвиток емоційного, усвідомленого і діяльнісно-практичного ставлення учнів до музики;

• чітке усвідомлення вчителем мети і завдань уроку, визначених ним відповідно до загальної мети і завдань музичної освіти учнів, конкретної теми і змісту уроку;

- опора на закономірності й принципи музичної освіти;
- відповідність між завданнями, змістом, формами і методами навчання і рівнем музичного розвитку учнів;
- поєднання колективної, групової та індивідуальної форм роботи на уроці;
- постійне збагачення учнів музичними знаннями і вміннями, і на цій основі систематичний розвиток їхніх музичних здібностей;
- використання методів педагогічного впливу, що відповідають природі музичного мистецтва й активізують музично-творчі здібності учнів;
- стимулювання учнів до творчого самовираження в музичній діяльності;
- позитивне спрямування загальної емоційної атмосфери на уроці;
- диференційований підхід до учнів з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей, можливостей, прагнень, сподівань, інтересів, потреб, смаків тощо.

Організація уроку музики вимагає осмислення музичної діяльності учнів для підпорядкування усіх її видів темі уроку, семестру, року і вирішення освітніх завдань — навчальних, виховних, розвивальних.

Будучи результатом творчості вчителя, урок музики володіє величезною силою емоційного впливу на внутрішній світ учня, пробуджує інтерес до музики, потребу в спілкуванні з нею.

10.2. Особливості уроку 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. Це визначає *головну особливість уроку музики — це урок мистецтва*.

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. Це визначає наступну особливість уроку музики — *обов'язкова єдність емоційного і свідомого у процесі пізнання і творення музики*.

Музична діяльність учнів, пов'язана зі сприйманням, виконанням і творенням музики, вимагає відповідних навичок і вмінь, для набуття яких необхідні вправління, часом досить тривалі. Для того, щоб ці вправління не знижували інтересу дітей до музичної діяльності, вони повинні бути не лише технічними (спрямованими на вироблення певної навички), а й мати художнє (естетичне) забарвлення. Тому ще однією особливістю уроку музики є *неодмінна єдність художнього і технічного*, коли, наприклад, робота над технікою виконання водночас є роботою над його виразністю (художністю). При цьому оволодіння навичками є *засобом* для досягнення *цілі* — художнього виконання музичного твору.

Єдність художнього і технічного при розучуванні твору досягається за умови розвитку творчої ініціативи учнів. Їхня участь у виконавській інтерпретації твору активізує уяву і сприяє усвідомленню необхідності оволодіння певними навичками музичної діяльності.

До особливостей уроку музики відноситься також переважно *колективна форма музичної діяльності*: усі діти одночасно слухають і виконують музику, аналізують її, обмінюються враженнями. Наприклад, при хоровому співі на уроці музики учні складають ніби *єдиний музичний інструмент*, де від кожного окремо, і від усіх разом залежить художній результат. *Колективна музична діяльність* дає учням змогу пережити *стан єднання* з іншими учнями; відчувати себе виконавцем, слухачем, композитором, здатним самовиразитися в музиці.

Для уроків музики характерна часта зміна видів діяльності, що допомагає підтримувати інтерес і увагу дітей. *Уся діяльність на уроці має об'єднуватися спільною темою*, якій би підпорядковувалися окремі елементи. Це дає 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, загального — від часткового.

Згідно концепції Д. Кабалецького, *стрижнем уроку*, що забезпечує його цілісність, є відповідна тема. «Окремі твори, коментарі і запитання вчителя, відповіді учнів — словом усе, що звучить, усе що

відбувається на уроці, підпорядковується основній темі як загальній закономірності, що об'єднує всі часткові випадки. Відтак урок перестає розпадатися на мало, або й зовсім не пов'язані між собою складові частини. Які-небудь членування уроку, пов'язані з робочим планом його проведення, можуть існувати лише в свідомості вчителя, але жодним чином не у свідомості учня. Для них *урок музики завжди повинен бути цілісним, об'єднуючим усі складові його елементи в єдине поняття: музика, музичне мистецтво* [5, с. 21].

10.3. Типи уроків музики

Методика проведення уроку музики значною мірою визначається його типом. У педагогіці існує кілька підходів до класифікації уроків, кожна з яких вирізняється певною ознакою. Зокрема, уроки класифікують на основі дидактичної мети; змісту і способів проведення уроку; методів навчання; способів організації навчальної діяльності учнів тощо. У сучасній школі класифікація уроків здійснюється, здебільшого, на основі дидактичної мети. Відповідно до цього, виокремлюються такі основні типи уроків: урок засвоєння нових знань; урок формування навичок і вмінь; урок застосування знань, умінь і навичок; урок узагальнення і систематизації знань; урок перевірки знань, умінь і навичок, комбінований урок.

За своїм змістовим наповненням уроки музики можна віднести до комбінованого типу, оскільки в кожному з них зазвичай представлено кілька дидактичних цілей, у різних варіантах поєднуються всі основні види навчальної діяльності: вивчення нового матеріалу, його закріплення, перевірка засвоєння знань і вмінь тощо.

Зрозуміло, що віднесення всіх уроків музики лише до комбінованого типу ніби уніфікує їх, не сприяє розвитку методики їх проведення, якоюсь мірою стримує творчість учителя. Тому в основу класифікації уроків музики доцільніше покласти їх місце у засвоєнні навчальної теми. Відповідно до тематичної побудови програми виділяються такі типи уроків музики: *урок введення в тему, урок поглиблення теми, урок узагальнення теми*. Окремо виділяються підсумкові уроки семестру 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, і спираючись на набутий життєвий і музичний досвід, роблять перші узагальнення. Зміст кожної теми, її місце в програ-

мі, зв'язки в попередніми і наступними знаннями специфічні, тому специфічні й уроки введення в кожен конкретну тему.

Особливістю уроку поглиблення теми є наявність у його змісті нового знання, що виступає однією з граней теми. На основі сприймання музики і роздумів про неї, активного музикування учні мають виділити й усвідомити нову для них якість теми. Цьому сприяє активізація наявного життєвого і музичного досвіду учнів, а також слухового досвіду, необхідного для поглиблення теми.

Головною ознакою уроку узагальнення теми є наявність у його змісті цілісної узагальненої характеристики знань, які розкривають суть теми. Залежно від того, як учні засвоїли певну тему, вчитель визначає зміст уроку, добирає відповідні методи і прийоми навчання. Уроки узагальнення теми передбачають встановлення у свідомості учнів зв'язків з попередніми темами.

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

10.4. Структура уроку музики

Урок музики є складною структурою, основними компонентами якої є мета, завдання, зміст, форми і методи навчання, які у свою чергу є складними підструктурами. Структура уроку не може бути незмінною, вона залежить від мети, завдань і змісту конкретного уроку. Зокрема, конкретна мета певного уроку може визначати включення різних видів музичної діяльності, їх послідовність, спрямованість на забезпечення цілісності уроку. Як правило, кожен урок має своє головне завдання, навколо якого групуються інші складові уроку: конкретизується його зміст, окреслюється структура, добираються методи.

До змісту уроку входять твори, різні за характером і настроєм, тому для досягнення його цілісності необхідно визначити його структуру: послідовність різних видів музичної діяльності. Продумуючи емоційний рисунок уроку, перехід від одного твору до іншого, вчитель має підтримати необхідний емоційний стан, знайти необхідні прийоми переключення уваги учнів.

Д. Кабалевському належить ідея побудови уроку музики як своєрідного драматургічного твору, в якому є *вступ*, що визначає емоційну спрямованість усього уроку; *композиція уроку*, що поєднує

в собі контрасти і тотожність різних за характером музичних творів, різні форми і види музичної діяльності, характер спілкування вчителя й учнів тощо; *емоційно-естетична кульмінація уроку*, пов'язана зі сприйманням або виконаннями учнями яскравого музичного твору; наперед продумане *закінчення уроку* твором певного змісту і характеру, що логічно завершує загальну композицію уроку.

Складовими композиції уроку є її образність і змістовність; відповідність форми і змісту; діалогічність і асоціативність; оптимальний розподіл часу між взаємопов'язаними між собою елементами уроку; прогнозування емоційної та інтелектуальної складових уроку. Композиція уроку має включати також інтонаційно-сміслові віхи, в яких у концентрованому вигляді знаходили б втілення основні ідеї уроку, тобто логіка розгортання музично-педагогічної думки.

Зрозуміло, що означена емоційна драматургія уроку музики допускає будь-які варіанти, що творчо створюються вчителем залежно від його знань і досвіду, професійних можливостей, рівня музичного розвитку учнів, умов проведення уроку тощо.

«Вільне від схеми, творче комбінування складових частин уроку в єдине музичне заняття дає можливість вносити в урок будь-які контрасти, необхідні для підтримування уваги учнів, атмосфери творчої зацікавленості» — підкреслював Д. Кабалецький. І далі: «Нехай вчитель буде вільним від влади схеми, що вимагає від нього стандартного графіка проведення уроку. Але відсутність стандарту, штамп, трафарету не означає відсутності системи, а творча свобода вчителя не рівнозначна свавіллю, хаосу, анархії» [5, с. 21].

Давати конкретні поради щодо побудови уроку — невдячна справа, адже кожен клас має свої особливості, а кожен урок — свої завдання. Відмінними є й звички і наміри вчителів. Учитель працює, виходячи зі своїх музичних і професійних уподобань, переконань, педагогічної майстерності. Одному більше вдається вокально-хорова робота, другий знаходить шлях до дітей як музикант-виконавець, третій зацікавлює дітей яскравою розповіддю про музику або майстерно організовує інструментальне музикування на уроці, четвертий органічно поєднує усі ці види роботи. Важливо, щоб будь-яка музично-освітня діяльність була спрямована на виховання учнів, розвиток їхньої музичної культури.

Незважаючи на загальні риси, кожен урок є своєрідним і неповторним, що визначається його задумом. Щоб структура майбутнього уроку була гнучкою, розрахованою на реальні умови, потрібен

творчий підхід вчителя, що й робить кожен урок неповторним. Адже спільна діяльність учителя й учнів — це завжди живий процес, який неможливо передбачити в усіх деталях.

Уявлення вчителя про майбутній урок знаходять відображення у його плані або методичній розробці. Однак безпосереднє спілкування дітей з музикою завжди вносить свої корективи у наперед спланований і продуманий урок, що вимагає від учителя гнучкості й імпровізації при його проведенні. Тому продуманість та імпровізаційність є двома взаємопов'язаними гранями будь-якого уроку.

10.5. Особливості проведення уроків музики у початковій школі

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, одноразовий 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 класі. З цією метою доцільно якомога частіше використовувати 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, зви-

чайно, 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. Водночас 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.

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, на початку семестру поспівка «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 3О і VI, можна запропонувати їм уявити, як би виконала цю поспівку зозуля. У другому семестрі, після засвоєння нового ступеня RA, 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 початковій школі будуються за «мозаїчним» принципом. Як правило, діти на уроці слухають два-три твори, співають поспівки 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 вслухування 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 поспівки і музично-ритмічні вправи, завершивши їх виконанням улюбленої пісні. Така «музична розминка» має постійно змінюватися та збагачуватися новим матеріалом. При його доборі учитель має дотримуватися таких вимог:

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

Добре, коли розспівування об'єднане 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), проана-

лізувати 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 стовчи. Якщо розучування нової пісні краще проводити сидячи, то повторення вже вивчених пісень краще проводити стоячи.

Наприкінці уроку діти втомлюються, починають відволікатися, потребують активних дій. Тому в різні моменти уроку слід надавати дітям змогу рухатися, співати не тільки сидячи, 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 — втома, що настає швидко, якщо вони виконують важкі, нецікаві або одноманітні завдання. Постійна слухова стомленість може викликати байдужість до музики, навіть негативне ставлення до неї, зниження сприйнятливості, перенасичення музичними враженнями. Якщо ж учитель 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 захоплює.

Ефективним засобом попередження надмірної втомлюваності учнів на уроці є музично-ігрові розминки. Часто про них учитель згадує лише тоді, коли діти стають неуважними, пасивними. Очевидно, що у цьому випадку вчитель уже запізнився із проведенням розминки. 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 музичних розминок досягається при різноманітності їх форм і змісту, наявності ігрових елементів. Наприклад, можна проводити такі розминки:

- 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).

Учителю слід ретельно обдумувати план кожного уроку, дотримуючись генеральної лінії програми, не захоплюватися окремими видами роботи, не підмінювати прагнення до кінцевої мети (формування основ музичної культури учнів) намаганням досягти успіху в одному з видів діяльності. Практика ж засвідчує, що саме захоплення окремими видами роботи на уроках музики є поширеним недоліком багатьох учителів.

Деякі вчителі не можуть уникнути 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 це вимагає тривалих вправлень, численних повторень якоїсь дії, тобто, засоби навчання починають розвиватися самоцільно.

Слід пам'ятати, що якщо вчитель знаходить задоволення у громадженні педагогічних прийомів замість того, щоб разом з учнями проникати в глибинні 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, оскільки це сприяє розвитку особистості. Відомо, що відсутність труднощів знижує інтерес до будь-якої діяльності, тому певна втомленість дітей на уроці музики 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.

Слід також пам'ятати, що функції вчителя на уроці аж ніяк не зводяться до передачі учням готових знань. Ефективність уроку значно підвищується, якщо вчитель не викладає готові істини, а керує процесом самостійного їх відкриття й засвоєння учнями, формує потрібні для цього розумові дії та операції.

10.6. Організація діяльності учнів на уроці музики

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.

Об'єктом педагогічного впливу в класі є не окремий учень, а усі учні. У такій аудиторії особистісно-орієнтоване спілкування невіддільне від соціально-орієнтованого. Впливаючи один на одного, учні тим самим стимулюють процес сприймання. Емоційне збудження одних учнів передається іншим, утворюючи психологічну єдність. Переважання колективних форм роботи на уроці створює передумови для глибокого і всебічного спілкування дітей, взаємовпливу один на одного.

Орієнтація вчителя на учнів є орієнтацією на особливий світогляд, особливий світ дітей, що вносить суттєві корективи у його

діяльність. При цьому відбувається взаємодія різних контекстів, різних точок зору, позицій, експресій. На уроках часто виникає вимушене ігнорування вчителем особистості окремого учня, вчитель змушений обирати єдиний шлях, єдину для всіх методику. Відтак непридатними виявляються прийоми і методи, однакові для всіх, коли не враховуються відмінності у рівні інтелектуально-емоційної й духовної культури дітей. Одноманітність методів і прийомів — одна з багатьох причин відчуження учнів від музики і вчителя.

На уроці музики важко організувати діяльність кожного учня в посильному темпі, на доступному матеріалі, з урахуванням запитів, смаків й інтересів, стимулювати розвиток творчих здібностей усіх дітей. Найчастіше неприйнятні також диференційовані завдання різної складності для самостійної роботи учнів.

Чи можливо взагалі приділити належну увагу кожному окремому учневі на уроці музики? Складність цього питання зрозуміла, адже вчитель музики проводить лише один урок на тиждень в одному класі, працює з кількома сотнями учнів.

Слід враховувати, що виконання учнем на уроці певних дій ще не є показником його навчальної діяльності. Якщо вчитель не ставить перед собою завдання сформуванню у школярів навчальну діяльність, допомогти їм перебороти операційні та мотиваційні труднощі, він не реалізує ідеї провідної ролі навчання у психічному розвитку учнів. Як зазначав Л. Виготський, лише добре організоване навчання розвиває учнів.

З огляду на це зростає роль учителя музики як організатора музичної діяльності учнів, спрямованої на досягнення естетичного змісту музичного твору. Вчитель повинен сам бути музично вихованим, володіти системою реалізованих у змісті шкільного предмета «Музика» художньо-естетичних понять, уміти виділяти музичні явища, які мають стати об'єктами сприймання, виконання, імпровізації.

Орієнтація на «усередненого» учня створює своєрідну безадресність звертання, необов'язковість включення учнів у спілкування, що утруднює діалог. Звідси й прагнення деяких вчителів до підміни діалогу монологічною інформативністю. Інформативна методика породжує формалізм, не спрямована на живу творчість учнів.

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 обста-

новку невимушеності. Це особливо важливо для тих учнів, які відчувають невпевненість і боязкість при виконанні творчих завдань.

Важливо враховувати особливості дитячої уваги і сприймання. Учніма 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 із ними, не підміняйте живого руху своєї думки читанням добре «відпрацьованого тексту» [5, с. 65]

Діяльність учнів 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 залишати 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.

Орієнтація вчителя на учнів є орієнтацією на їх особливий кругозір, особливий світ, що вносить суттєві корективи у його діяльність. При цьому відбувається взаємодія різних контекстів, різних точок зору, позицій, експресій. На уроках часто виникає вимушене ігнорування вчителем особистості окремого учня, вчитель змушений обирати єдиний шлях, єдину для всіх методику, яка може виявитися непридатною для всіх учнів у конкретній ситуації. У цьому — одна із багатьох причин відчуження учнів від учителя.

Взаємодія вчителя й учнів на уроках музики має найрізноманітніші форми. Вона найвиразніше і найбезпосередніше виявляється у бесіді з учнями у процесі пояснення й аналізу музики. Здатність

сформулювати запитання так, щоб учень його зрозумів і активно на нього реагував, є виявом знання вчителем логіки, змісту й особливостей музичної діяльності учнів. У постановці запитань і правильно побудованій бесіді полягає успіх аналізу музики, розвитку музичного мислення дітей.

Будь-яка тема у бесіді вчителя з учнями розподіляється на низку запитань і відповідей, які утворюють логічну низку. Така побудова бесід доцільна лише тоді, коли учні реагують на цілеспрямовані запитання вчителя. Там, де не можна покласти на безпосередній художній і життєвий досвід дітей, де відсутня активність учнів, доцільніше звернутися до розповіді.

Метою вчителя має бути не тільки залучення учнів до музики, не просто навчання музичній 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 необхідною умовою занять музикою, створення творчої атмосфери на уроці*. Поза особистісним спілкуванням між учителем і учнями така атмосфера виникнути не може.

Емоційний аспект є визначальним для художньо-педагогічного спілкування. Якщо учні байдужі, наприклад, до музики Ф. Шопена чи Й.С. Баха, розмови про глибокий художній світ їхніх творів не матимуть для них жодного значення. Лише встановлення емоційно-духовного зв'язку між учнями і музичним твором сприятиме досягненню його естетичного змісту. Цей чинник на уроках музики набуває вирішального значення.

Необхідність емоційної настроєності учнів на сприймання музики відбита у понятті «емоційна драматургія уроку». Емоційна настроєність класу не означає постійної готовності до музичної діяльності, адже неможливо створити стійку атмосферу зацікавленості, живого інтересу протягом усього уроку. Навіть сильне емоційне враження, створене на уроці, невдовзі розвивається і зникає. Емоційна драматургія спілкування є одним із засобів активізації емоційного ставлення школярів до музики, створення атмосфери зацікавленості музичною діяльністю.

Завдання вчителя полягає у тому, щоб, виходячи з конкрет-

них умов, змісту заняття, рівня музичного розвитку дітей, ситуації, визначити доцільну емоційну логіку уроку, цілісність якого забезпечується його емоційною кульмінацією. Йдеться, зрозуміло, не про ступінь емоційного пафосу ведення уроку вчителем, а про вищу точку комунікативного переведення буденних емоцій в естетичний план.

Аналіз сприйнятої та виконаної музики утворює складну структуру художньо-педагогічного спілкування, особливістю якого є «рівноправність» учителя й учнів у судженнях і оцінці музики. Помічено, що коли учні починають відчувати повчальність тону вчителя, вони мимоволі опираються такому впливу.

На уроці музики неприпустимий вольовий стиль, учителю має бути властивий відкритий, вільний характер художньо-педагогічного спілкування. Завдання вчителя полягає в активізації виявів особистісного ставлення дітей до музичних творів, що передбачає підвищену увагу до відтінків дитячих переживань, їх реакцій на музику.

Чи готові вчителі до проведення уроку музики з позицій методу художньо-педагогічного спілкування? Адже нерідко те, що відбувається на уроці, не можна назвати художньо-педагогічним спілкуванням — багатьом учителям значно легше формувати у дітей певні вміння, озброювати знаннями, нав'язувати свої думки і враження, ніж виховувати у них естетичне ставлення до музики. Розглянемо це питання докладніше.

Спостереження за поведінкою учителів на уроках нерідко виявляє недостатню увагу до організації спілкування учнів з музичним твором, прагнення спростити процес осмислення дітьми музичних вражень, нав'язати власну оцінку твору. Висловлюються думки про те, що спілкування учня з музичним твором — процес інтимний, а отже, не підлягає коригуванню з боку вчителя.

З такою позицією не можна погодитися, оскільки пробудити почуття, спрямувати сприймання учнів учитель може і повинен. При цьому не потребують коригування ті враження слухачів, які виражають відмінність смаків, пов'язані з певним етапом осягнення музичного твору. Коли йдеться про суттєві розбіжності (наприклад, учень стверджує, що не любить музику Шопена), то тут необхідні тактовні роз'яснення, поради вчителя послухати якийсь твір, подумати над певним питанням.

Важливу роль у сприйманні музики відіграє внутрішня причетність учнів до художнього світу музичного твору. А цей стан багато

в чому забезпечується ситуацією спілкування. У багатьох випадках слід шукати не стільки новий метод навчання, скільки адекватне комунікативне забезпечення уже відомої методики. У цьому плані актуальною залишається думка Б. Асаф'єва: «Які б методи не були знайдені, завоювати достойне музики місце у шкільному вихованні й освіті можуть лише самі педагога, якщо вироблять у собі достатньою мірою чутливе усвідомлення того, що музики важко навчити шляхом формальних уроків і до того ж навчити усіх. Треба прагнути викликати до неї інтерес шляхом організованого спостереження і не залякувати «непосвячених» схоластичною премудрістю» [4, с. 59].

Зрозуміло, що процес художнього спілкування учнів з музичним твором виникає далеко не завжди. Він виникає тоді, коли діти емоційно захоплені музикою, прагнуть глибше пізнати музичний твір. Наблизитися до рівня спілкування з музикою як з мистецтвом учні зможуть тоді, коли досвід такого спілкування стане для них звичним і необхідним. А це означає, що в усіх складових уроку має відобразитися специфіка музики як мистецтва.

Керування музичним сприйманням учнів здійснюється на основі знання особливостей художньо-естетичного пізнання мистецтва. Воно полягає у створенні ситуації естетичної комунікації, провідною функцією якої є «зараження» школярів естетичними почуттями, необхідними для осягнення змісту музичного твору. При цьому емоційно-естетична забезпеченість уроку має виступати не як супутній чинник, а як провідний засіб забезпечення сприймання і розуміння школярами музичних творів. Лише в єдності педагогічно спрямованого спілкування з дітьми і художньо-осмисленого й емоційно-насиченого спілкування з музикою можливий повноцінний процес керування музичним сприйманням. Підкреслюючи важливість саме цих функцій спілкування, ми хочемо протиставити їх пануючій у сучасних методиках пізнавальної функції, яка, на нашу думку, стала своєрідним бар'єром для музичної педагогіки.

Художньо-педагогічне спілкування на уроці здійснюється за допомогою вербальних (пояснення, коментування, навідні запитання, порівняння тощо), невербальних (пластичні рухи, жести, міміка, паузи тощо) і музично-виконавських (спільне музикування, наспівування, пластичне інтонування тощо) засобів спілкування. Усі форми спілкування дітей з музикою мають спрямовуватися на розвиток музичного сприймання. Важливо, щоб діти якомога раніше усвідомили специфіку музичного мистецтва як мистецтва передусім виразного за своєю природою.

Важливе значення для спілкування з учнями має врахування вчителем їх індивідуальних якостей. Одному учневі, наприклад, властива активна потреба в спілкуванні, самовираженні, лідерстві. Другий, навпаки, схильний до наслідування, відчуває потребу в підпорядкуванні авторитету іншого. Один допитливий, інший лише зацікавлений, один має певний досвід співпереживання і відкритий для цього, інший замкнутий, спрямований на себе. Один відвертий, не боїться неправильного судження, інший остерігається цього, не впевнений у собі, готовий приєднатися до будь-якої чужої думки. Нарешті, у дітей одного і того самого класу різна успішність, музичні здібності, пам'ять, уміння сприймати і виконувати музику тощо. Усе це та різні інші причини визначають значні відмінності дітей одного віку, одного класу, що не можна не враховувати у спілкуванні з учнями на уроці музики.

Спостерігаються істотні відмінності в тому, яке психічне і фізичне навантаження витримує той чи інший учень, слухаючи музику. Особливо вони виявляються, наприклад, при сприйманні музики складної, з інтенсивним розвитком. Слід зважати на відмінності у швидкості й гнучкості музичного мислення, темпі навчання окремих учнів. У будь-якому класі є діти з різними типами сприймання, пам'яті, уваги.

Значний вплив на результати сприймання виявляють відмінності у рівні музичної та загальної підготовки. Тому, незважаючи на подібність початкового рівня музичної підготовки, учні одного класу володіють різними передумовами для набуття музичних знань і вмінь, розвитку музичних здібностей, навичок сприймання тощо. Ці відмінності — результат попереднього й умова подальшого навчання і виховання. Щоб процес спілкування був сприятливим, учителю слід бути уважним до дітей, пам'ятати про емоційну тональність спілкування на попередніх заняттях, передбачати реакцію співбесідників, уміти аналізувати поведінку учнів і правильно інтерпретувати її, відчувати настрій учнів тощо.

Характер спілкування значною мірою залежить від поставлених дидактичних завдань і обраних методів. Наприклад, використання на уроці методу бесіди передбачає відповідний рівень взаємодії вчителя й учнів, при якому в класі створюється сприятлива для обміну думками атмосфера. Кожен елемент уроку вимагає своєї мікросхеми спілкування. По суті, за дидактичною структурою уроку має постійно відчуватися емоційна комунікативна структура.

Особистісні смисли, система цінностей індивіда мають бути вироблені самостійно, а не прийняті у готовому вигляді, вони формуються на основі переживання, а не чисто раціональним шляхом. Ось чому музичне виховання виявляється незмірно складнішим процесом, аніж музичне навчання. Воно не може абстрагуватися від особистісних якостей дитини, постійно звернене до неї саме як до особистості, рівноправного партнера у художньо-педагогічному спілкуванні.

10.7. Оцінювання музично-освітніх досягнень учнів

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.

Як відомо, основними функціями оцінювання досягнень учнів є: *контролююча, навчальна, діагностико-коригуюча, стимулюючо-мотиваційна, виховна функції*.

У контексті музичного навчання і виховання школярів *контролююча функція* оцінювання полягає у визначенні рівня сформованості основ музичної культури, тобто у виявленні ступеня здатності до музичного сприймання, переживання й осмислення музичних вражень, виконання і творення музики, оцінного ставлення до неї.

Навчальна функція реалізується тоді, коли оцінювання сприяє узагальненню музичного досвіду учнів, уточненню й поглибленню музичних знань, удосконаленню умінь і навичок музичної діяльності.

Діагностико-коригуюча функція оцінювання передбачає з'ясування причин зниження інтересу дітей до музичної діяльності, відхилень у розвитку музичних здібностей, недоліків у формуванні співацьких умінь тощо, внесення відповідних коректив у діяльність учителя й учнів.

Стимулюючо-мотиваційна функція оцінювання навчальних досягнень полягає у спонуканні учнів до активної, зацікавленої музичної діяльності, розвитку її позитивних мотивів, у стимулюванні бажання пізнати музику в її різноманітних зв'язках з життям, у прагненні до самовираження у певних видах музичної діяльності.

Виховна функція оцінювання виявляється у впливі на ціннісні орієнтації учнів у творах музичного мистецтва, розвиток їх емоційної сфери, естетичних почуттів і смаків.

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 реагування на музику?*

Звичайно, краще було б, якби вчитель міг охопити всі показники основ музичної культури: інтерес до музики і 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 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.

Музика — чи не єдиний шкільний предмет, в якому значна частина уроку проходить у колективній діяльності: колективний спів, колективне музикування і слухання музики. З приводу цього Д. Кабалевський 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. *Оцінювання досягнень школярів має бути*

диференційованим і враховувати початковий рівень музичного розвитку кожного учня.

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. Але не можна оцінювати засоби, забуваючи про мету, якій вони слугують.

І найголовніше: *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, правильною 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.

Оскільки музика — живе мистецтво, прийнятних 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 самоцінні 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. Відтак 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.

Якщо розглядати освіту як процес і результат взаємодії між учителем і учнями, за яким останні оволодівають усіма компонентами змісту навчання, розвиваються і виховуються, а музику - як вид мистецтва, в якому пізнавальна, виховна і розвиваюча функції тісно пов'язані, то й *досягнення учнів на уроках музики є музично-освітніми*.

Об'єктом оцінювання освітніх досягнень з музики є досвід музично-творчої діяльності учнів, емоційно-ціннісне ставлення до творів музичного мистецтва, відповідні знання й уміння, які в єдності своїй складають музичну культуру особистості. Тому при визначенні музично-освітніх досягнень учнів мають враховуватися:

глибина сприймання і переживання музичних творів;

повнота осмислення музичних вражень;

розвиток художньо-образного мислення;

ступінь сформованості виконавських умінь;

грунтовність музичних знань;

самостійність оцінних суджень;

активність, зацікавленість учнів у музично-пізнавальній і виконавській діяльності.

Ці показники й покладено в основу виокремлених рівнів музично-освітніх досягнень учнів: початкового, середнього, достатнього, високого (*див. табл. 1*). У запропонованих нами критеріях ознаки музично-освітніх досягнень безпосередньо визначаються їх мірою, що полегшує вчителю орієнтування в них.

На наш погляд, *першим етапом* оцінювання учня є зарахування його до одного з названих рівнів музично-освітніх досягнень. Зрозуміло, що далеко не завжди досягнення конкретного учня можуть повністю відповідати якомусь одному рівню з різних причин. Досягнення частини учнів можуть поєднувати в собі ознаки різних рівнів, за окремими показниками учні можуть перебувати на різних рівнях, однак усе ж ознаки одного з рівнів переважатимуть. Це дає вчителю можливість зважено віднести певного учня до якогось конкретного рівня.

Наступним етапом оцінювання є *урахування якості діяльності учня на уроках музики, ступеня його активності, старанності, самостійності, емоційної захопленості музичною діяльністю, її продуктивності*. Оскільки в учнів спостерігаються значні індивідуальні відмінності, пов'язані з фізіологічними і психологічними особливостями, музичними здібностями, станом здоров'я, самопочуттям, умовами життя й діяльності, культурним рівнем сім'ї тощо, слід дуже уважно користуватися даними критеріями.

Наприклад, ґрунтуючись на знанні загальної характеристики встановлених рівнів музично-освітніх досягнень учнів і враховуючи досягнення конкретного учня С., учитель відносить його, скажімо, до достатнього рівня. Відтак успіхи С. можуть бути оцінені від 7 до 9 балів. Яка саме оцінка учневі буде виставлена, залежатиме від того, наскільки він є старанним на уроках, самостійним у виконанні навчальних завдань, емоційно захопленим музичною діяльністю. Так, якщо С. виявляє високу старанність, стійку емоційну захопленість, самостійність у судженнях про музику, виконавській інтерпретації тощо, він заслуговує на оцінку з 9 балів. Якщо ж С. при високій старанності виявляє обмежену самостійність або потребує допомоги вчителя при виконанні навчальних завдань, він заслуговує на оцінку у 8 балів. Коли ж С. недостатньо старанний, пасивний, потребує допомоги вчителя, його емоційна захопленість ситуативна, він може отримати оцінку 7 балів.

Таблиця 1

Рівні музично-освітніх досягнень (сформованості музичної культури) учнів	Загальна характеристика рівнів музично-освітніх досягнень учнів	Критерії оцінювання досягнень учнів			Бали
		Старанність учнів	Самостійність учнів	Емоційна заохоченість музичною діяльністю	
Початковий	<p>Музичне сприймання поверхове, що виявляється у фрагментарності музичних вражень, бідності емоційно-образних характеристик твору, переважанні сенсомоторного характеру музичного сприймання. <i>Учні здатні визначати характер і настрій музики, її жанрові ознаки у простих формах, слухова увага мимовільна, нестійка.</i></p> <p>Співацькі навички тільки починають формуватися, тому спостерігається неточний спів, подекуди відсутність координації між слухом і голосом, шкідливі для співу звички (форсоване звучання, мелодекламація тощо). <i>Учні не відчують відтінків виконання, інтерес до співу незначний.</i></p> <p>Художньо-образне мислення не розвинуто, що виявляється у невмінні диференціювати звуковий потік, виділяти окремі елементи музичної мови, відчувати їх виразність. <i>Музичні враження не осмислюються, слухова спостережливість нерозвинута.</i></p> <p>Музичні знання найелементарніші - учні розуміють лише найпростіші поняття, у нотному запису не орієнтуються, мають початкові уявлення про особливості музики. <i>Оцінні судження відсутні, художні інтереси не виявлені.</i></p> <p>Активність і зацікавленість музично-пізнавальною і виконавською діяльністю незначна, ситуативна.</p>	Відсутня	Потребує постійної допомоги вчителя	Відсутня	1
		Ситуативна	Обмежена	Ситуативна	2
		Відносно висока	Відносно повна	Ситуативна	3

Середній	Музичне сприймання усе ще поверхове, обмежується безпосереднім емоційним враженням, характеризується руховою активністю, учні мають спрощені уявлення про музику, відчують лексичні труднощі при висловленні своїх вражень від неї; слухова увага нестійка, слухова спостережливість лише починає розвиватися. <i>Однак учні здатні розрізняти жанрові ознаки у більш розвинутих формах, відчувати найпростіші життєві зв'язки музики створювати елементарні темброво-ритмічні супроводи, інсценувати дитячі пісні, виразити характер музики у русі.</i>		Відсутня	Потребує постійної допомоги вчителя	Відсутня	4
	Середній	<p>Початкові співацькі навички частково сформовані, учні виявляють інтерес до співу, розрізняють особливості співацького звука, виразний спів від невиразного. В інтонуванні мелодії зустрічаються неточності, переважає репродуктивний спосіб виконання співацьких завдань.</p> <p>Художньо-образне мислення починає виявлятися у здатності виділяти окремі елементи музичної мови, відчувати їх естетичну виразність. Однак учні ще не відчують внутрішнього зв'язку між характером музики і її виконанням.</p> <p>Музичні знання елементарні. Учні частково володіють тематичним матеріалом, розуміють терміни, якими користується учитель, деякі з них свідомо вживають самі, мають уявлення про композиторів, твори яких вивчають, починають орієнтуватися в нотному запису.</p> <p>Оцінні судження поверхові, на рівні понять «подобається» — «не подобається», без аргументації. Художні інтереси ситуативні, нестійкі.</p> <p>Активність і зацікавленість музично-пізнавальною і виконавською діяльністю посередня.</p>	Ситуативна	Обмежена	Ситуативна	5
			Відносно висока	Відносно повна	Відносно стійка	6

Достатній	Музичне сприймання поглиблене, що виявляється у відчутті емоційно-образного розвитку твору, його жанрової природи і життєвих зв'язків, переживанні музики як вираження певного змісту, здатності до самовираження у пластичних рухах. Слухова увага відносно стійка, слухова спостережливість досить розвинута. Початкові співацькі навички сформовані , що виявляється у чистішому інтонуванні, умінні виразити у співі певний настрій, розрізнити особливості співацького звука, відчути красу і виразність співу; усвідомленні співацьких завдань і способів їх виконання, грамотному й виразному співу. Художньо-образне мислення досить розвинуте , що виявляється у здатності виділяти істотні ознаки творів, усвідомлювати музичні враження, відчувати внутрішній зв'язок між характером музики і її виконанням, відтінки виконання, імпровізувати темброво-ритмічний супровід до пісень.	Нестійка	Потребує допомоги вчителя	Нестійка	7
		Ситуативна	Обмежена	Ситуативна	8
	Музичні знання достатні. Учні володіють тематичним матеріалом, розуміють вживані музичні терміни і користуються ними; знають про правила співу, засоби музичної та виконавської виразності, про композиторів і виконавців, історію написання твору, його побудову і зміст; співають по нотах з допомогою вчителя; пов'язують музично-теоретичні знання з музичною практикою. Оцінні судження поверхові , частково аргументуються, художні інтереси лише починають виявлятися. Активність і зацікавленість музично-пізнавальною і виконавською діяльністю достатня.	Відносно висока	Відносно повна	Відносно стійка	9

Високий	Музичне сприймання досить глибоке, не обмежується одним лише безпосереднім емоційним враженням, а виходить за межі музики, пов'язується з життєвим досвідом, образами й асоціаціями, творами інших видів мистецтва. Учні здатні сприймати музику як живе й образне мистецтво, розрізняти національно-стильові особливості музики, виділяти інтонаційні зв'язки, стежити за розвитком основних інтонацій; мають значний слуховий досвід, розвинуту слухову спостережливість. Основні співацькі уміння сформовані , що виявляється у чистоті інтонації, гарній співацькій поставі, ясній дикції, правильному диханні і звукоутворенні, розвинутому вокальному слуху, красивому і виразному співу. Спостерігається зацікавлене, емоційне і водночас свідоме ставлення до співу. Критичне оцінює ставлення до власного виконання. Художньо-образне мислення досить розвинуте , що виявляється у здатності переживати й осмислювати музичні образи, вмінні міркувати про музику, творчо інтерпретувати її. Музичні знання ґрунтовні , що виявляється у свідомому засвоєнні ключових (тематичних) знань, вільному й осмисленому використанні музичної термінології, поглибленому аналізі музичних творів, самостійному і творчому використанні набутих знань і вмінь у музичній діяльності. Учні мають уявлення про інтонаційно-образну специфіку музичного мистецтва.	Достатня	Достатня	Достатня	10
		Висока	Повна	Стілка	11
	Оцінні судження досить глибокі й аргументовані, художні інтереси стійкі, виявляється хороший художній смак. Активність і зацікавленість музично-пізнавальною і виконавською діяльністю висока.	Висока, ініціативна	Повна, творча	Стілка	12

Отже, *основою педагогічної оцінки на уроці музики є, з одного боку, досягнутий учнем музично-освітній рівень, а з другого боку — ступінь його старанності, самостійності, емоційної захопленості музичною діяльністю.* При цьому повною мірою реалізуються всі функції оцінювання музично-освітніх досягнень учнів на уроці — контролююча, навчальна, діагностико-коригуюча, стимулюючо-мотиваційна, виховна.

10.8. Оцінка якості проведення уроку музики

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 їхній 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 природи музичного мистецтва, його наукових основ. Відчуте і пізнане на уроці — це ще одна цеглинка, покладена в фундамент музичної культури учня. Тому уроку без постановки й досягнення конкретного навчально-виховного завдання не повинно бути. Виділимо *основні критерії оцінки якості проведення 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 підібраному 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, 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 завдання.

Контрольні завдання і запитання

1. Розкрийте суть і специфіку уроку музики як уроку мистецтва.
2. Охарактеризуйте урок музики з позицій загальної педагогіки.
3. Сформулюйте основні вимоги до сучасного уроку музики.
4. Розкрийте особливості уроку музики в загальноосвітній школі.
5. Охарактеризуйте типи уроків музики.
6. Що сприяє досягненню цілісності уроків музики?
7. Як ви розумієте поняття «емоційна драматургія уроку музики»?
8. У чому полягає сутність художньо-педагогічного спілкування вчителя й учнів на уроці музики?
9. Розкрийте основні вимоги, які ставляться до особистості вчителя музики.
10. Якими професійними вміннями має володіти вчитель музики?
11. У чому виявляється творчий підхід учителя при підготовці й проведенні уроку музики?
12. Як здійснюється індивідуальний підхід до учнів на уроці музики?
13. Охарактеризуйте основні функції оцінювання музично-освітніх досягнень учнів.
14. Як ви розумієте такі думки:
 - «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.
15. Обгрунтуйте свою відповідь. Прокоментуйте основні критерії оцінювання музично-освітніх досягнень учнів.
16. Які основні критерії оцінки якості проведення уроку музики?

Література

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1983. — 112 с.
2. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: Учебник. — М.: Академия, 2004. — 336 с.
3. Апраксина О.А. Музыкальное воспитание в школе: Учеб. пособие. — М.: Просвещение, 1983. — 224 с.
4. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — 2-е изд. — Л.: Музыка, 1973. — 144 с.
5. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1984. — 206 с.
6. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). — К.: Освіта України, 2008. — 274 с.
7. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: Навч. посібник. — К.: Либідь, 2001. — 272 с.
8. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі: Навч. посібник. — Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. — 216 с.
9. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч. посібник. — Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. — 272 с.

Розділ 11



ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА НА УРОКАХ МУЗИКИ

Виділяючи питання взаємозв'язку різних видів мистецтва на уроках музики в окремий розділ, ми виходимо з того, що доцільне використання художніх творів різних видів мистецтва дає вчителю можливість вирішувати складні завдання наведення учнів на естетичне осягнення і переживання змісту музичних творів з опорою на весь художній досвід дітей, без нав'язливого втручання в цю тонку сферу художньої діяльності людини.

Світ мистецтва надзвичайно багатий, складний і різноманітний. Кожен його вид має численні різновиди, роди, жанри тощо. В одному випадку твір мистецтва постає перед нами як матеріальний предмет, звернений до зорового сприймання (скульптура, картина, будівля), в іншому — як розгорнутий у часі процес (словесний або музичний), ще в іншому — як дія, що відбувається в просторі й часі (танець, спектакль, кінофільм). «Мистецтво — це час і простір, в якому живе краса людського духу. Як гімнастика випрямляє тіло, так мистецтво випрямляє душу людини. Пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині, підносить себе до прекрасного, переживає насолоду», — писав В. Сухомлинський [11, с. 171]. Тому ставлення до мистецтва — показник духовності особистості. Кожна людина повинна оволодівати духовним надбанням мистецтва, яке є концентрованим вираженням естетичного досвіду людства.

З найдавніших часів внутрішня єдність різних видів мистецтва є основною тенденцією розвитку художньої культури. Усі види мистецтва споріднені й покликані до життя потребами людей — естетичними, пізнавальними, комунікативними, виховними тощо. Немає мистецтва головного або другорядного. Жоден вид мистецтва не може бути замінений іншим, а всі разом вони утворюють динамічну систему, єдиний організм із загальними закономірностями. Наприклад, музика не може, як живопис, достовірно зображати видимий