

Н. ВЕТЛУГІНА

МУЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ



«МУЗИЧНА УКРАЇНА»

Н. ВЕТЛУГІНА

МУЗИЧНИЙ
РОЗВИТОК
ДИТИНИ

КИЇВ «МУЗИЧНА УКРАЇНА» 1978

В основу цієї книжки покладено багаторічні дослідження автора в галузі музичного розвитку і виховання дітей в дошкільних закладах. У центрі його уваги — закономірності формування загальної музикальності, а також окремих музичних здібностей у малят в умовах їхньої різноманітної музичної діяльності, вікові та індивідуальні особливості музичного розвитку, формування музичної творчості дітей. Видання розраховане на вчителів музики, музичних керівників дитячих садків, учнів і студентів педагогічних училищ та інститутів, батьків.

*Рекомендовано до видання Вченою радою
Інституту дошкільного виховання АПН СРСР*

Переклад з російської К. Скрипченка

Музика вводить дитину в світ хвилюючих, радісних переживань, відкриває їй шлях естетичного освоєння життя в рамках, доступних її вікові. Щоб відкрити перед дитиною двері у цей світ, потрібно розвивати в неї здібності, які успішно виявлятимуться в музичній діяльності. Насамперед необхідно виховати у дитини музичний слух і емоційну чутливість — два найважливіші компоненти музикальності. Без них не можна прилучити дитину до чудового світу музики, неможливий цілісний розвиток особистості. Ось чому вже у дошкільному віці треба розвивати музикальність у всіх дітей незалежно від тих можливостей, якими вони наділені від природи.

До цієї книжки ввійшли матеріали багаторічних досліджень у галузі музичного виховання дітей у дошкільних закладах. Ці дослідження об'єднані загальним задумом — показати характер взаємозв'язків між музичним вихованням і розвитком дитини. В ході досліджень було з'ясовано структуру музикальності, яку можна сформувати у дітей в процесі різноманітної музичної діяльності: у сприйнятті музики, співі, ритміці, грі на дитячих музичних інструментах, творчості.

Найголовніший показник музикальності — емоційна чутливість до музики. Найпростіші сенсорні здібності в цій галузі є базою для розвитку складніших, основних: ладовисотного слуху та чуття ритму. Цей комплекс здібностей виявляється під час сприймання музики в слухових уявленнях, у виконанні й творчості. Музикальність передбачає наявність запитів, інтересів, пов'язаних з різноманітними художніми творами, з різними видами музичної практики. Уточнення структури музикальності дає можливість встановити потрібні взаємозв'язки між окремими її компонентами, визначити їхню значимість, накреслити доцільні шляхи її формування.

У цій книжці розглянуто питання, пов'язані з рядом проблем. Перша з них — взаємовідношення між музичним вихованням і розвитком дітей. При розгляді цієї проблеми підкреслено визначальну роль керівництва дорослого під час набуття дітьми досвіду музичної діяльності, а також дано характеристику поглядів на проблему взаємозв'язку музичного й загального розвитку дитини. Ці питання висвітлено у першому розділі. Обґрунтування правильних взаємозв'язків між впливом дорослих і відповідними діями дітей зроблено не лише в теоретичному, а й у практичному плані. Вивчивши прогресивні течії в історії дошкіль-

ної музичної педагогіки, автор зробив їхній історичний огляд у другому розділі книжки. Проблема взаємозв'язків музичного виховання і розвитку дитини розглядається також в усіх наступних розділах, але вже у плані її конкретного розв'язання.

Друга проблема — визначення зв'язків, які встановлюються між різними видами музичної діяльності (сприйняття музики, спів, ритмічні рухи, гра на інструментах, творчість) і здібностями, що формуються в процесі засвоєння знань і навиків. У результаті вдалося визначити структуру музикальності дітей і ті узагальнені способи дій, які вони повинні засвоїти в цих видах діяльності (розділи третій і четвертий).

Третя проблема — визначення вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей у зв'язку з різними видами музичної практики. Матеріали дослідження цієї проблеми в даній книжці подано лише частково. Зокрема, визначено поняття музично-сенсорних здібностей, встановлено програму їхнього розвитку і обґрунтовано вимоги до дидактичних ігор та іграшок (розділ п'ятий). Матеріали досліджень ладовисотного слуху і чуття ритму були опубліковані раніше¹.

Четверта проблема — формування музичної творчості дітей. При розв'язанні цієї проблеми встановлено можливість і необхідність музичної творчої діяльності вже з дошкільного віку (розділ шостий), розглянуто шляхи формування пісенної творчості (розділ сьомий), охарактеризовано особливості формування музично-ігрового образу в творчій діяльності дітей (розділ восьмий).

Значну допомогу авторів у проведенні досліджень подали педагоги-музиканти О. Скуригіна, З. Пилипенко, Т. Ломова, А. Певна, Є. Квітницька, Л. Волкова, які, працюючи в дитячих садках Москви — експериментальних базах Інституту художнього виховання АПН РРФСР, пізніше — Інституту дошкільного виховання АПН СРСР, — допомогли визначити конкретні шляхи й методи музичного виховання дошкільнят.

Матеріали досліджень перевірялися на практиці в багатьох містах та областях: Москві й Московській області, Ленінграді, Києві, Пермі, Саратові, Вольську, Архангельську, Ярославлі. Найпостійніший і найтісніший зв'язок підтримувався з педагогами Саратовської області (методист Є. Сліжевич) та Пермської області (методист К. Зеленіна).

Усі методичні рекомендації, вироблені в результаті вивчення різних сторін музичного виховання, належало запровадити. Необхідно було створити музичний репертуар, який би збагачував переживання дітей, давав їм можливість засвоїти доступні виконавські навики, розвивав їхній смак і здібності. У багатьох випадках для нових видів музичної діяльності дітей було замовлено спеціальні фортепіанні п'єси та пісні. Йдеться про твори, які написала композитор О. Тилічєєва для укладеної

нами книжки «Музичний буквар», а також музично-поетичні сценарії для ігрової творчості, пісні-зразки для пісенної творчості, маленькі партитури для дитячого оркестру, музично-дидактичні ігри. Увесь цей матеріал вміщений у збірках «Музика в дитячому садку».

Своєрідною творчою лабораторією стала редакція дитячої та юнацької літератури видавництва «Музыка» (завідуюча О. Очаковська). Композитори, поети, художники створили різноманітний репертуар, без якого не можна було здійснити нові завдання музичного виховання. За участь у цій роботі автор особливо вдячний композиторам А. Александрову, О. Тилічєєвій, Т. Попатенко, В. Герчик, М. Раухвергеру, Г. Фріду, А. Філіпенку, В. Вітліну, Н. Леві, В. Агафонникову, Г. Карганову, Є. Туманян, Г. Зінгеру, М. Марутаєву, Р. Рустамову, С. Урбаху.

У своїх дослідженнях автор розвивав основні напрямки в галузі теорії музичного виховання дітей, визначені професорами В. Шацькою, Н. Александровою, доцентами М. Румер і Н. Гродзенською.

Важливо було розглянути питання музичного виховання і розвитку дітей на різних етапах дошкільного та шкільного віку. Тривала спільна робота автора з О. Апраксіною, В. Белобородовою, О. Гембицькою та іншими допомогла виробити єдині позиції в музичному вихованні й освіті дітей дошкільного та шкільного віку. Зрозуміло, ступінь вивчення всіх проблем різний. Деякі з них потребують подальшої розробки. Розв'язанням цих проблем зайняті як аспіранти та наукові працівники Інституту дошкільного виховання АПН СРСР, так і співробітники інших закладів, що працюють у тій же галузі.

Як показали наші дослідження, багато сторін музично-естетичного виховання успішніше характеризуються, якщо використати матеріали досліджень інших видів художньої діяльності дітей. Тому автор вів свою роботу разом із співробітниками лабораторії естетичного виховання Інституту дошкільного виховання АПН СРСР В. Єзикєєвою, І. Дзержинською, Т. Казаковою, Л. Фурміною.

У книжці знайшли своє відображення напрямки досліджень наукових колективів Інституту художнього виховання АПН РРФСР (яким керувала у той час В. Шацька), де було розпочато вивчення названих проблем, Інституту дошкільного виховання АПН СРСР (керівники О. Усова і О. Запорожець), в якому цю працю було завершено.

Минуло десять років з часу виходу в світ цієї книги, але проблема музичного розвитку дитини не втратила своєї актуальності. Як і раніше, питання раннього виявлення і бережливого формування дитячих музичних здібностей знаходиться в центрі уваги теоретиків і практиків, що працюють в галузі дошкільного музичного виховання. Треба сказати, що методичні рекомендації, складені нами в результаті багаторічних досліджень, знайшли широке практичне застосування. Вихователі дитячих садків, музичні керівники, вчителі музики і батьки використовують методи музично-творчого розвитку дітей.

Сподіваємося, що видання цієї книги українською мовою допоможе численній армії педагогів братньої республіки ширше застосовувати досвід музичного виховання дітей у своїй повсякденній практиці.

¹ Див.: Развитие музыкальных способностей дошкольников. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958; Развитие восприятия звуковысотных и ритмических отношений в процессе обучения дошкольников пению.—У зб.: Сенсорное воспитание дошкольников. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963; Развитие слуха и голоса у ребенка 5—7 лет в процессе обучения пению.—У зб.: Развитие детского голоса. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963; Система эстетического воспитания в детском саду. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.

ПРО ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ ДИТИНИ

ВИСВІТЛЕННЯ ПИТАНЬ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ ДІТЕЙ У ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У кожній науці є свої важливі проблеми, до розв'язання яких не раз повертається думка дослідників. Однією з таких проблем педагогіки є взаємовідношення між вихованням і розвитком дитини. Яким має бути вплив дорослого на дитину, щоб сталися бажані зрушення в її духовному та фізичному розвитку? Це питання змушує провадити постійні пошуки.

Взаємозв'язок музичного виховання і розвитку передбачає співвідношення об'єктивного, соціального, громадського музичного середовища із суб'єктивним переживанням дитини, прилученої до музики. Важливість вивчення цієї конкретної галузі підкреслюється тим, що в одних дітей саме музичний хист виявляється рано, у яскравій і нібиго незалежній формі, тоді як в інших ці прояви дуже скромні, неспіливі, недосконалі. У зв'язку з цим іноді у педагогів виникають сумніви щодо доцільності музичного виховання всіх дітей. Усунувши менш здібну дитину від активного спілкування з музикою, її позбавляють джерела одного з найяскравіших переживань, які збагачують життя.

Вивчення взаємовідношення музичного виховання і розвитку дитини будується на підставі даних, одержаних педагогікою та психологією. Важливо з'ясувати методологічні основи проблеми, адже це дасть можливість правильно оцінити шлях до її розв'язання вже у спеціальній галузі музичного виховання.

Останнім часом виявилися особливо різкі розходження між матеріалістичним та ідеалістичним підходом до вирішення цієї проблеми. Радянські психологи (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, В. М'ясищев, Н. Левітов, О. Запорожець, Д. Ельконін, Н. Менчинська, Г. Люблінська, Г. Костюк, Л. Занков та ін.) показали помилковість методологічних позицій деяких зарубіжних дослідників, які працюють над названою проблемою.

Прихильники однієї з ідеалістичних теорій визнають існування незмінних вроджених задатків. Зовнішні умови можуть тільки сприяти розвитку природних даних або гальмувати його. Врешті-решт ця теорія ґрунтується на переконанні у стійкості даного від природи. На думку Е. Торндайка, особистість дитини є «батареєю генів», тобто наділена незмінними задатками. За В. Штерном, періоди розвитку дитини, згідно

з біогенетичним законом, можна порівняти із зміною видів біологічного світу: дитину в перші шість місяців її існування зіставляють із світом ссавців, у наступну половину року — з мавпами, від року до двох вона перебуває в елементарному людському стані, а до п'ятирічного віку уподібнюється представникам первісних народів. Дитина «приречена» до певних стадій розвитку і лише пасивно пристосовується до середовища. Отже, відбувається механічне перенесення теорії біологічних еволюцій у галузь науки про людину, і ці положення кладуться в основу прагматичної психології.

На XVIII Міжнародному конгресі психологів (Москва, 1966) представники швейцарської школи Ж. Піаже, Б. Інельдер та інші розглядали розвиток дитини як внутрішній процес, виявлення якого визначається структурою навчання.

В основі поглядів представників іншого напрямку лежить переконаність у тому, що фізичний та духовний розвиток дитини повністю детермінується середовищем. Ця теорія прогресивніша, вона відіграла свою критичну роль щодо біологізаторських теорій різних напрямків. О. Леонтьєв відмітив позитивне значення поглядів Валлона (Франція), який розглядає соціальні умови не у відриві від вивчення природних особливостей дитини, а також підкреслив значення твердження Мейерсона (Франція) про роль праці у психічному розвитку індивіда. Але й ця теорія в різних її проявах все-таки однобоко й неправильно розв'язує проблему взаємозв'язку виховання і розвитку. Як справедливо зауважив Д. Ельконін, обидві теорії розглядають особистість дитини як таку, що формується пасивно. Тільки в одному випадку джерело її розвитку — вроджено-спадкові задатки, а в іншому — соціальне оточення.

Нарешті, існує так звана теорія двох факторів. Представники цього напрямку твердять, що розвиток дитини визначається двома факторами одночасно: наявністю природних даних і соціальним середовищем. Психолог-біхевіорист Е. Торндайк (США), об'єднуючи ці два фактори, відзначає, що виховання формує в дитини те, чим наділена вона від природи. Але яке б не було джерело розвитку дитини — середовище чи спадковість, — воно завжди визначене наперед.

Загалом, багато зарубіжних психологів зустрічаються з труднощами при розв'язанні питання взаємозв'язків виховання, навчання і розвитку.

Постановка проблеми розвитку дитини в загальній психології, безперечно, вплинула на трактування її в галузі теорії естетичного виховання. Але тут ця проблема розглядається вже в педагогічному плані і за умов певної естетичної діяльності дитини. Тому передусім належить розглянути роль виховання як одного з факторів соціального середовища. Якою має бути мета виховання, чи потрібне керівництво в художньому розвитку дитини — ці питання висувуються на перший план. Якщо художній розвиток наперед визначений спадковими задатками індивіда (біологічна теорія), то формулювання соціальної мети зайве. Але якщо навіть стояти на позиції визнання соціальної детермінованості розвитку особистості (в тому розумінні, про яке згадувалося вище), тож все одно дитина «прикріплена» до певного середовища. Тому, напевне, і мета виховання

спрямована на виховання дитини в рамках того середовища, того призначення, до яких змушують її умови народження.

Мета виховання завжди виражає політику й інтереси панівного класу. Цей закон встановлений марксистською наукою. Буржуазні теоретики намагаються приховати цю об'єктивну закономірність. Тому довгий час широко декларувалося твердження, що цілеспрямоване керування вихованням дитини, в тому числі й художнім, взагалі зайве. Це твердження обґрунтовувалося рядом міркувань. Одне з них зводиться до того, що цілеспрямоване виховання вступає в конфлікт із спонтанним художнім саморозвитком дитини. Її особистий художній досвід неповторний. Художній розвиток відбувається незалежно від зовнішнього впливу, за своїми внутрішніми законами. Друге міркування таке: цілеспрямоване виховання лише нівелює дітей з різними художніми задатками. Якщо дитина обдарована, то вона успішно формуватиметься за будь-яких умов, а якщо ні, то причина цього — в її особистій неповноцінності.

У розвитку буржуазної теорії естетичного виховання дошкільника значну роль відіграла спершу система Ф. Фребеля, потім М. Монтессорі. Певного значення набули також теорії З. Фрейда і Д. Дьюї. На думку італійського педагога і лікаря М. Монтессорі, художній розвиток дитини проходить під впливом біологічних та соціальних факторів. Але ці два фактори впливають на дитину кожен окремо. Спочатку відбувається дозрівання біологічних задатків у галузі сенсорики, такої важливої для художнього розвитку. Монтессорі розробила систему тренувань слуху й зору. Але, по-перше, усі вправи на розрізнення звуків, кольорів, форм будуються зовсім ізольовано одна від одної та від тих виражальних функцій, які вони виконують як засоби художніх творів. А, по-друге, всі вправи у засвоєнні окремих ознак речей проходять без систематичного й планомірного керівництва. Адже Монтессорі вважає, що завдання соціального виховання можна здійснити пізніше, а на початку важливо створювати лише певне середовище, яке сприяло б саморозвитку дитини, в тому числі й художньому.

На думку австрійського вченого З. Фрейда, діти у дошкільному віці відзначаються яскравим розквітом хисту. Особливого значення набувають їхні ігри, — це основа дальшого формування художньої творчості у дорослих: «...кожна дитина в грі поводить себе як поет, коли він створює собі свій власний світ, або, правильніше кажучи, коли він навколишній світ перебудовує по-новому, на свій смак»¹. Тому потрібно лише давати вихід внутрішнім силам дітей, а не нав'язувати їм готові схеми чи розвивати відповідно до якоїсь мети. Навпаки, це дорослі пізніше відтворюють враження дитинства, немов би компенсуючи всі ті незадоволені бажання, яких їм довелося зазнати. «Не забувайте, — пише Фрейд, — що, можливо, дивне підкреслювання ролі дитячих спогадів у житті письменника в кінцевому підсумку відбувається з припущення, що творчість, як і «сон наяву», є продовженням і заміною давньої дитячої гри»².

¹ Зигмунд Фрейд. Поэт и фантазия. — У зб.: Современная книга по эстетике. Антология, пер. с англ., под ред. А. Егорова. М., Изд-во иностр. лит., 1957, с. 18.

² Там же, с. 195.

Якщо стосунки між дітьми й дорослими зводяться до того, що останні повинні прагнути до відтворення дитячих художніх переживань, то про яке цілеспрямоване керування може йти мова? Діти ж — «поети», «художники», — які створюють свій власний світ, які «перебудовують його по-новому, на свій смак», не потребують керівництва вихователя.

Теорія невтручання в процес художнього розвитку дитини поширена і в наші дні. На думку буржуазних теоретиків, особливо очевидна незалежність спонтанного художнього розвитку дитини в процесі образотворчої діяльності.

На американській виставці в Москві (1960) у педагогічному розділі були представлені матеріали, які свідчили про те, що в дитячих садках США діти самостійно користуються художніми матеріалами: «Перші їхні (дітей. — Н. В.) кроки в галузі мистецтва звичайно робляться вільно, без допомоги і впливу викладача. Дитина сама обирає тему й самостійно експериментує, звикаючи користуватися ними (художніми матеріалами. — Н. В.) для передачі того, що вона бачить і відчуває в цьому віці». Все це мотивується тим, що дитина біологічно дозріла й готова до творчих виявів. Більше того, сучасна культура і техніка — умови, які нібито перешкоджають цьому розвитку.

Ці положення доводив професор Вейсмантель (ФРН) на VI Всесвітньому фестивалі молоді. У 1957 році в Москві він продемонстрував малюнки дітей, починаючи з раннього дитинства. Основна ідея — показати, що індивідуум протягом свого життя, від зачаття й народження до моменту його смерті, повторює розвиток культури народів і людства. На доказ цього демонструвалися два паралельні ряди малюнків: дітей з самого раннього віку і дорослих, які ожили в різні епохи суспільного розвитку. В дитині все вже закладено від природи, їй тільки належить саморозвиватися. А якщо все, що є в дитині, визначене наперед і розвивається до того ж за «однозначними законами», то до чого ж може бути зведена роль педагога? На думку Вейсмантеля, певно, лише до того, щоб розкрити й виявити те, що є в дитині. Природно, що це призводить до заперечення керівної ролі педагога. Такий висновок і робить професор Вейсмантель, виявляючи явний біогенетичний підхід до розв'язання питань художнього виховання.

Подібні висловлювання типові. Вони мали місце і на Міжнародній конференції в Женеві (червень 1955), організованій ЮНЕСКО, на порядку денному якої стояло питання про художнє виховання, і в матеріалах різних комісій¹, і на Міжнародному з'їзді дошкільних працівників, що також був організований ЮНЕСКО (Гамбург, 1953). Інформуючи про результати цього з'їзду, Кларісса Уїлс у своїй статті «Повідомлення про деякі міжнародні проблеми і практику в дошкільній освіті» пише: «Основна увага в усіх країнах була спрямована скоріше на задоволення потреб дітей, ніж на встановлення дидактичних матеріалів, твердих методів і уроків»². Якщо взяти до уваги, що на цьому з'їзді було представле-

¹ Див.: Commission des maternelles et du cours préparatoire. — Pour l'ère nouvelle", 1953, № 13, 2-e trim., p. 10—11.

² Education v. 74, Febr., 1954, № 6.

но багато держав (Австрія, Бельгія, Данія, Франція, Голландія, Італія, Японія, Норвегія, Швеція, Швейцарія, США та інші), то картина стає ясною.

На протилежність М. Монтессорі, Д. Дьюї не розриває в часі виконання подвійної мети — забезпечення умов для біологічного формування і набуття соціального досвіду дитини. Дьюї визначає мету навчання, виходячи з чотирьох основних людських інстинктів. Один з них сформульований як інстинкт художнього вираження. Мається на увазі такий шлях художнього розвитку дитини, який обумовлюється її практичною діяльністю та досвідом, причому, на думку Дьюї, будь-яка практична діяльність має естетичну якість за умови, якщо вона є повною і викликана своїм власним прагненням до завершення досліду. Досвід дитини розглядається як її особисті переживання, діяльність дитини не організується дорослим, а спонукувана «власним прагненням».

Отже, Дьюї стоїть на ідеалістичних позиціях, вважаючи досвід продуктом переживань особи, а не результатом освоєння зовнішнього світу. Крім того, Дьюї явно недооцінює значення логіки предмета, в даному випадку — логіки художнього навчання — послідовності засвоєння найпростіших знань і навичок співу, малювання, виразного читання. Не метою виховання, не логікою предмета керується педагог. Він виходить із дитячих спонтанних інтересів, із тих інстинктів, які мають лежати в основі художнього досвіду дитини.

Серед західних діячів педагогіки й психології є і противники цих поглядів. У своїй книжці «Від дії до думки» французький учений Анрі Валлон підкреслює, що «дитину не можна розглядати окремо від середовища, в якому вона росте і яке оточує її від самого народження. Світ, до якого дитина повинна пристосуватися, з яким вона узгоджує свою діяльність і свої враження, не є своєрідним світом у собі, вічним і незмінним¹. Далі Валлон цілком слушно запитує: якщо діяльність дитини і за своїми мотивами, і за способом дії визначається тільки оточенням, то як же вона може повторити дії первісної людини? Ранній рівень художньої діяльності характеризується тільки тимчасовою недостатністю. В міру набуття соціального досвіду вона переборюється. А взагалі, сучасна дитина своїми експресивними зображеннями, своєю мовою, жестами ближча до сучасної людини, ніж до первісної. Крім того, реальність, яка живить і формує дитину, організується дорослими.

Ці міркування приводять до висновку про необхідність цілеспрямованого керівництва. Автор підкреслює також, що необхідно стимулювати наслідування як важливий фактор формування дитини і використовувати зразок художнього виконання.

Усі ці справедливі думки збагачують сучасну педагогіку і є певною опорою для педагогів-практиків та методистів. Треба сказати, що існує очевидний розрив між тими псевдотеоріями, про які йшлося вище, і станом конкретної методики в різних галузях художньої діяльності. Іноді педагоги, які люблять і розуміють дітей та усвідомлюють значення планомірного керівництва для їхнього виховання, будують свою роботу згід-

но із здоровим глуздом, незважаючи на теорію. Багато сучасних книжок з методики художнього виховання дітей, виданих в зарубіжних країнах за останні 10—16 років, є тому доказом.

Отже, і в теорії буржуазної педагогіки питання про взаємодію соціального середовища і процесу біологічного дозрівання дитини для художньої діяльності ставиться й розв'язується нібито по-різному: з позиції повного ігнорування соціального середовища (З. Фрейд); шляхом встановлення такої послідовності завдань, за якої вся увага звертається спершу на сприяння біологічному розвитку дитини і лише потім на підведення її до набуття соціального досвіду (М. Монтессорі); в основу виховання кладеться художній досвід дитини, але він по суті є продуктом особистого переживання суб'єкта, а не результатом його зіткнень із зовнішнім середовищем (Д. Дьюї); процесові художнього розвитку дитини дається біогенетичне тлумачення (Вейсмантель) і т. д. Однак, незважаючи на зовнішню різноманітність тлумачень, у всіх цих теорій одна ідеалістична методологія: вони суперечать законам художнього освоєння дійсності й законам художнього розвитку особистості дитини.

Відмова од цілеспрямованого виховання всіх дітей призводить до стихійного, неорганізованого формування художніх здібностей. Існуючий різко диференційований підхід до художнього виховання дітей пояснюється нерентабельністю затрат на тих із них, хто має середні або слабкі задатки. Однак відомо, що рівень художнього розвитку дитини визначається тими соціальними умовами, які її оточують і які або сприяють її розвитку, або ж гальмують його. В результаті втрачається демократичний підхід до виховання мас дітей, і не всі з них, справді здібні, мають можливість дістати цей розвиток. Іноді спостерігається зовсім неприхована експлуатація художньо обдарованих дітей у самому ранньому віці. Водночас створюється культ так званих вундеркіндів, яких різко протиставляють решті дітей.

Питання музичного виховання і розвитку дитини теж широко висвітлені в зарубіжній буржуазній літературі. Окрім численних методичних посібників, є чимало узагальнюючих праць з теорії музичного виховання, для авторів яких характерне прагнення знайти і обґрунтувати свої методологічні позиції, підкреслити їхню своєрідність і відміну від інших. Відповідно до тієї чи іншої філософської бази або психологічної школи, якої дотримується автор, висвітлюються питання спеціального музичного виховання й розвитку дитини. З цього погляду показова книжка «Основні концепції у музичному вихованні»¹, в якій подано матеріали Національного товариства вивчення теорії виховання. Відомі автори висловили свої точки зору на проблеми музичного розвитку дитини, виходячи з різних філософських і психологічних концепцій: прагматизму (Ф. Мюррей), реалістичної філософії (Г. Броуді), соціології (Дж. Мюллер), гештальт-психології (Л. Торп) та ін. Французький дослідник Едгар Віллемс у своїй книжці «Психологічні основи музичного виховання»² доводить пере-

¹ А. Валлон. От действия к мысли. М., Изд-во иностр. лит., 1956, с. 103.

¹ Див.: Basic Concepts in Music Education. Chicago, 1958.

² Edgar Willem s. Les bases psychologiques de l'education musicale. Paris, 1956.

вагу так званої нової музичної педагогіки. Для неї характерне визнання музики як способу вираження загальнолюдських ідеалів краси. Реакція дитини у відповідь на музичні твори може бути розглянута у фізичному (чуттєвому), емоційному та розумовому аспектах. У більш ранніх працях давалася також психологічна характеристика структури музикальності (К. Сішор), встановлювалися зв'язки між акустикою, психологією і музикою для з'ясування суті музичних переживань (Г. Ревеш).

Прийняті авторами праць вихідні теоретичні позиції визначили їхню точку зору на багато питань виховання засобами музики. Так, Ф. Мюррей, керуючись ідеями, схарактеризованими в написаному ним розділі «Прагматизм у музичній освіті» згадуваної книги «Основні концепції у музичному вихованні», вважає метою виховання вивчення музичних інтересів дитини. Важливо допомогти їй контролювати свою взаємодію з музичним оточенням. Прагматист, за переконанням вченого, не прагне до ясного розуміння далеких перспектив розвитку дитини, а перебуває на межі «неясних відчущань», — це допомагає йому інтуїтивно задовольнити справжні запити дитини.

Інший автор, Луїс Торп, взявши за основу гештальтпсихологію, обґрунтовує характер керівництва розвитком музичного сприйняття дитини. Гештальттеорія легко й природно співвідноситься з музичним вихованням, адже її найголовніший принцип — цілісність, динамічність психічних процесів. Це відповідає природі музики. Її завжди сприймають тільки цілісно, всі її елементи залежать від цілого. Звідси Л. Торп робить педагогічний висновок: навчати треба тільки цілісним методом. Музика має сприйматися дитиною лише в найзагальнішій сумарній формі.

Таким чином, майже в кожній праці музично-педагогічні явища пояснюються відповідно до покладеної в основу філософської або психологічної концепції. А в цілому в музичній педагогіці зустрічаються положення, які вже були відзначені вище й характерні для загальної теорії художнього виховання.

Музикальність виявляється у вигляді спонтанних проявів кожної дитини в міру її природжених здібностей. Панують закони самовияву — музичний досвід неповторний і мало підлягає внутрішньому впливові. Роль дорослого зводиться до рівня обережного порадики і спостерігача дитячих самостійних проявів.

Але ці теоретичні положення, що часто висловлюються в пресі, іноді зустрічають і критичне ставлення. Окремі автори виявляють тверезу, реалістичну точку зору. Так, Е. Віллемс (Франція), аналізуючи предмет з музикознавчих позицій, не вважає за можливе будувати теорію музичного виховання відповідно до положень гештальтпсихології. Характерний для останньої «тотальний» підхід до структури «комплексних форм» музики не пояснює суті реакцій дитини на мелодію, гармонію, ритм — цих провідних компонентів музичної мови. А поза цим не може бути музичного навчання. Виділення окремих засобів музичної виразності не знижує емоційної реакції на музику. В музичному сприйнятті важливі і його цілісність, і його диференційованість. На думку Віллемса, не можна задовольнитися і способами вивчення музикальності, що за-

стосовуються в експериментальній психології, яка вивчає музичні прояви дітей переважно за допомогою тестів і одержує кількісні результати. Але музика в її почуттєвій, афективній суті викликає багато інтуїтивного й підсвідомого в дитини, і це потребує якісної характеристики.

У численних узагальнюючих працях Д. Марселла (США) теж чимало змістовного й конструктивного. Визначаючи суспільне призначення музики, він формулює мету виховання як формування особистості під впливом музичного мистецтва. Марселл вірить у можливість перспективного розвитку особистості дитини, її здібностей і таким чином переборює помилкові твердження прагматиків. Розвиток музикальності, за Марселлом, відбувається еволюційним шляхом. Найважливіша і найхарактерніша риса — спадковість, названа ним «лінією, що розвивається». Існують різні рівні розвитку музикальності, які дозволяють різною мірою емоційно реагувати на музику та усвідомлювати її. Педагогічні рекомендації пропонуються з урахуванням цих рівнів. Всі психічні процеси, пов'язані з музикою, залишаються такими самими на різних етапах розвитку щодо їхньої єдиної суті. Марселл образно зіставляє їх з природними явищами: «Дубове дерево залишається дубом від першого паростка жолудя до його величної зрілості»¹. Він встановлює єдність двох понять і термінів: росту і розвитку.

Д. Марселл добрий знавець своєї справи. В його особі вдало поєднується музикант, психолог і філософ. Багато його положень цікаві й корисні. Але його висловлювання мають суперечливий характер. Так, він твердить, що внутрішній вільний світ музичних переживань дитини є визначальним щодо музики, і водночас визнає об'єктивність естетичних якостей музики, її суспільне значення. Так само суперечливе положення про природженість, визначеність наперед музичних здібностей і віра в можливість їхнього формування, а отже, і їхніх перетворень. Є розходження між «лінією, що розвивається», і фаталістичним підходом до проблеми розвитку («дуб є дуб»). Нарешті, погано поєднуються думки про самостійне проектування суб'єктом своєї музичної суті й палка переконаність у необхідності засвоєння певних музичних знань та умінь у певній системі.

Відомо, що суперечливість — рушійна сила всякого розвитку. Але характер зазначених нами вище не веде до правильного розв'язання питань музичного розвитку дитини. Спадкоємність, встановлена Марселлом, не передбачає переходу кількісних змін при засвоєнні знань дітьми в якісні зміни рівня їхнього музичного розвитку. Останнє відбувається як послідовне приплюсування якихось нових якостей до чогось незмінного й природженого. Це вульгарно-еволюційне трактування поняття розвитку. Зрозуміло, кожний ступінь розвитку містить у собі елементи добре засвоєного, але вони виражені вже у зовсім новій якості й на вищій основі.

Отже, проблему взаємозв'язку художнього, і зокрема музичного, виховання й розвитку названі вчені розв'язують з позицій, які не дозволяють їм прийти до правильного висновку.

¹ James L. Marsell. Grow Processes in Music Education.— Basic Concepts in Music Education. Chicago, 1958, p. 145.

**ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ
МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ ДИТИНИ
В РАДЯНСЬКІЙ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІЦІ**

Постановка цієї проблеми в радянській педагогіці та психології принципово відмінна як за своєю соціальною цілеспрямованістю, так і за діалектико-матеріалістичним розумінням процесів розвитку особистості дитини.

Музичне виховання (в його широкому розумінні, включаючи і навчання) розглядається як процес передачі суспільно-історичного досвіду музичної діяльності новому поколінню з метою підготовки його до майбутньої роботи не лише в цій сфері, а й в інших галузях. Це пояснюється тим, що засвоєння способів музично-естетичної діяльності всебічно збагачує особистість дитини.

У процесі передачі музичного досвіду застосовується система цілеспрямованих і організованих впливів. Їхнє призначення подвійне: дати знання, озброїти способами дій і вплинути на формування особистості дитини, її музичних здібностей. У педагогічній практиці це єдиний процес. Але при теоретичному розгляді їх доцільно диференціювати. Поняття виховання Н. К. Крупська трактує в ширшому і вужчому планах. У першому випадку мається на увазі вплив умов, укладу всього життя, навколишнього середовища, а у другому — організований, цілеспрямований, послідовний вплив.

Музично-естетичному вихованню в нашій країні надається широке громадське значення: воно є однією з сторін гармонійного формування особистості дитини як майбутнього члена комуністичного суспільства. Естетична природа музики, як й інших видів мистецтва, характеризується єдністю ідейно-образного змісту і художньої форми. Завдяки цьому воно теж здатне всебічно впливати на особистість дитини.

Радянська теорія музично-естетичного виховання відзначається переконаністю у можливості формування музичних здібностей у всіх дітей. Для цього є реальні передумови, бо в соціалістичному суспільстві створені сприятливі умови для розвитку художньо-творчих здібностей у всіх його членів.

Характерною рисою радянського музично-естетичного виховання є те, що воно не обмежується розвитком окремих здібностей дітей, а передбачає як комплексний розвиток загальної музикальності, так і формування особистості дитини в цілому. Не менш важливо встановити зв'язок музичної діяльності дитини з навколишнім життям. Для формування музикальності дитини потрібне найширше живильне середовище. Звичайно, в першу чергу важливе набуття саме музичного досвіду, але ж зустріч з музикою — це завжди зустріч з новими почуттями, думками, народженими життям. Разом з тим, ознайомлення з іншими видами мистецтва, з самим життям у його різноманітних проявах збагачує і музичне переживання дитини. З другого боку, застосування різних видів музичної діяльності в повсякденному житті збагачує побут дитини.

Радянська педагогіка оптимістична у своїй основі. Вона враховує наявні в дитини тенденції до вдосконалення. А для того, щоб ці потенці-

альні можливості розвивалися, необхідна продумана система навчання і створення належних умов. Навчання повинно мати виховний, поступальний характер і бути найефективнішим шляхом засвоєння дітьми досвіду музичної діяльності.

Музичне виховання розглядається як цілеспрямований і організований вплив на дітей у процесі передачі їм досвіду музичної діяльності, тому музичний розвиток відбувається також у процесі засвоєння дитиною суспільно-вироблених способів і дій. Це свідчить про тісний зв'язок між вихованням, навчанням та розвитком дитини і про детермінуючу роль перших двох.

У процесі набуття дитиною соціального музичного досвіду виявляються й на основі природних задатків розвиваються її здібності, формуються інтереси, нахили до музики, виникає емоційна чутливість, прагнення до активної творчої діяльності, оцінне ставлення до музичних творів.

Музичний розвиток — складне явище. Між його компонентами встановлюються різноманітні взаємозв'язки: між природними задатками і сформованими на їхній основі музичними здібностями; між внутрішніми процесами розвитку й досвідом, який передається дитині іззовні; між засвоєнням досвіду й розвитком, що відбувається при цьому, тощо. Таким чином здійснюється поєднання різноманітних внутрішніх процесів і зовнішніх впливів на них.

Природно, що в педагогічному дослідженні особливу увагу приділяють вивченню впливу зовнішніх дій на зрушення в музичному розвитку дитини. Але насамперед необхідно з'ясувати, в чому полягає природа музикальності, і встановити шляхи її розвитку.

Повернемося знову до кола питань, які порушувалися вище, але розглянемо їх з інших, матеріалістичних позицій.

У марксистській літературі неодноразово підкреслюється значення природних даних суб'єкта. Людина є природною істотою, наділеною «природними силами». «Ці сили існують у ній у вигляді задатків і здібностей, у вигляді *інстинктів*»¹. Задатки, здібності та інстинкти перебувають у певних взаємозв'язках, але вони не однозначні, і це розкрито в теоретичних працях психологів та фізіологів, які стоять на марксистських позиціях. Марксисты визнають значення природжених даних, що відіграють неабияку роль і в музичному розвитку. Але не слід забувати, що Маркс поділяв висловлювання Адама Сміта: «в дійсності відмінність між індивідами за їх природними здібностями далеко менш значна, ніж нам здається...»². Тільки практика музичного мистецтва, що історично склалася, може створити і «музичне вухо», і «музичне чуття», говорив Маркс.

Питання про матеріальні передумови формування здібностей, про біологічні основи музикальності обминати не можна. При тлумаченні природи музичної обдарованості стійко дотримуються поширеної думки про те, що вона дана суб'єктові від природи. Ця думка, як уже зазначалося, ґрунтується на справжніх фактах ранніх і яскравих проявів музичних здібностей, немовби виявлених раптом і несподівано.

¹ К. Маркс і Ф. Енгельс. Соч., т. III, с. 642.

² К. Маркс і Ф. Енгельс. Твори, т. 4, с. 144.

Стан органів слуху, голосового і моторного апаратів перебуває у певній залежності від їхнього функціонування. У цьому розумінні треба відзначити лише відносну стабільність музичних задатків. Звичайно, і слуховий аналізатор як провідний у музичній діяльності, і рука, така важлива для професії піаніста, морфологічно не змінюються. Але шляхом вправ рука піаніста «розтягується» і стає придатною для виконання важких пасажів, і слуховий рецептор удосконалюється функціонально. Отже, природні задатки розвиваються в певних ситуаціях. Крім того, у дошкільному дитинстві вони перебувають ще в стадії дозрівання, і повноцінність їх також залежить від життєвих умов.

У більшості педагогічних і психологічних праць задатки розглядаються як анатомо-фізіологічні особливості, які лежать в основі розвитку здібностей. Б. Теплов підкреслює, що ці особливості можуть бути природженими, тоді як здібності завжди є сформованими результатами розвитку. Крім того, здібність — поняття динамічне, і тому не можна говорити ні про те, якою вона була до початку розвитку, ні про те, чим вона закінчила своє формування. Адже здібність не може виникнути й розвиватися поза певною діяльністю.

Які ж природжені задатки слід вважати значущими для формування музичних здібностей? Відомо, що і музична діяльність (в якому б вигляді вона не була представлена), і музикальність суб'єкта, необхідна для занять цією діяльністю, багатоскладові. Це питання буде охарактеризоване нижче, однак і зараз уже можна відзначити, які психічні властивості й процеси потрібні для цієї діяльності, а отже, і які їхні матеріальні основи.

Суттєвим є положення І. Павлова про організм суб'єкта як цілісну систему, єдність якої полягає у взаємозв'язаності всіх її функцій та у взаємодії із зовнішнім середовищем (рефлекторна теорія). Це свідчить про те, що зовнішні впливи, пов'язані з музикою, викликають реакцію не тільки слухового рецептора, а й усього організму в цілому. Щодо цього є окремі висловлювання І. Павлова, В. Бехтерева. Проведено дослідження як зарубіжних, так і вітчизняних вчених. Загальновідомо також, що ще в стародавній Греції відзначали різний вплив музичних ладів на переживання людини. Вважали, наприклад, що фрігійський лад викликає відвагу й хоробрість, лідійський — тугу й сум, еолійський — блаженство, дорійський — урочистість і т. д. О. Догель за допомогою різних приладів зафіксував прискорення і сповільнення кровообігу, зміну пульсової хвилі, зміни в залозах внутрішньої секреції, у поперечно-смугастих м'язах, що відбувалися залежно від сприйняття різноманітних компонентів музики — звуків різної висоти, мажорного і мінорного ладів, консонансів і дисонансів, висхідного та низхідного руху мелодії, темпу, ритму, динаміки, простих та складних гармоній і т. ін. І. Павлов і В. Бехтерев показали, що це відбувається внаслідок реакцій організму, його центральної нервової системи у відповідь на музику. Бехтерев підкреслював, що встановлення причин і механізмів впливу музики на організм дає знання того, як викликати або послабити збуджений стан. Його учень, відомий нині радянський учений П. Анохін ще в двадцять роки вивчав вплив мажорного та мінорного ладів на стан людини. В останніх своїх

працях він дає пояснення впливу різноманітних ладів на настрої індивіда. На його думку, звукові коливання, що сприймаються органами слуху, діють на певну ділянку підкорки головного мозку, причому мінорні звукосполучення вимагають від організму більшої затрати енергії, ніж мажорні. Цей висновок, між іншим, підтверджує і той встановлений дослідним шляхом факт, що умовний рефлекс на мінорні комбінації виробляється швидше, ніж на мажорні. Подразнення підкорки, викликане звучанням музики, передається в кору головного мозку, пробуджуючи спогади про увесь минулий досвід — сумні чи радісні, залежно від характеру музики. Звідси П. Анохін робить висновки про те, що вмілье використання мелодій, ритмів і т. п. може бути фактором, який регулює стан людей під час різноманітного проведення часу, в тому числі й під час роботи.

На симпозіумі з комплексного вивчення художньої творчості (Ленінград, 18—22 лютого 1963 року) було порушено питання про можливі фізіологічні передумови емоційно-естетичної активності людини (Л. Салямов). Ця активність ґрунтується на одній особливості будови і функції центральної нервової системи: кількість чуттєвих (аферентних) нервових шляхів більша, ніж рухальних (еферентних). Тому обсяг одержаних художніх вражень, що викликали естетичні емоції, більший, ніж можливість словесного відображення цих вражень. Звідси виникає компенсація у вигляді зміни інтонації і міміки, поява жестів, поява спеціальних художніх засобів у вигляді ритму музики і т. ін. Це явище, назване «принципом воронки» або «принципом загального шляху», мабуть, можна розглядати як фізіологічну передумову виявлення емоцій дитини в музичній діяльності. Адже в дитини ще менше можливостей у галузі відбивальних, рухових шляхів.

Викладені факти, які дають уявлення про фізіологічні передумови музичного сприйняття, важливі й в педагогічному розумінні. Вони дають матеріал для матеріалістичного обґрунтування ролі музики у всебічному розвитку дитини. Звичайно, музичні образи в усій сукупності мелодичних, гармонічних, ладових засобів впливають на дитину насамперед естетично. Однак цілком зрозуміло, що, враховуючи їхній різнобічний вплив на організм дитини, можна сприяти зміцненню її нервової системи, викликаючи радісні переживання, і тим сприяти фізичному розвитку. Відомо також, що предметом естетичних почуттів, викликаних музикою, можуть бути різні явища життя. Звідси винятково великі можливості формування засобами музики морального обличчя дитини. Крім того, у процесі музичного сприймання дитина робить перші узагальнення, у неї виникають порівняння, асоціації.

Але фізіологічні передумови розглядалися б однобоко, якби не враховувалися типологічні та індивідуальні відмінності дітей. Вказавши вище на особливості рефлекторної діяльності організму, викликані звуковими подразниками, які надходять іззовні, нема підстав гадати, що вони однаково впливають на всіх дітей. Відомо, що І. Павлов виділяв художні, розумові та середні типи вищої нервової діяльності. Характеризуючи їх, І. Павлов звертав увагу на різні поєднання двох сигнальних систем у людей різних типів, зокрема підкреслював яскравість першо-

сигнальних образів та живу уяву в людини з художнім типом вищої нервової діяльності. Однак І. Павлов не схильний трактувати це явище анатомічно. На його думку, вона має головним чином функціональний характер і підлягає тренуванню. Це ще один матеріалістичний доказ значення зовнішнього впливу у формуванні не тільки таких явищ, як здібності, а й навіть типологічних властивостей нервової системи. Не залишаються без розвитку й особливості функціональної діяльності центральної нервової системи — рухливість нервових процесів, швидкість утворення тимчасових зв'язків.

При такому трактуванні анатомо-фізіологічних основ музичного переживання не можна розглядати музичні задатки як ізольовані, незалежні від інших властивостей людини. Але при науковому розгляді ці задатки треба охарактеризувати окремо. Це, насамперед, будова слухового аналізатора та його функціональні прояви, зокрема гострота слуху і тонкість розрізнення є матеріальною основою для сприйняття, розрізнення, запам'ятовування та відтворення звуків різної висоти, різного тембрового забарвлення, організованих особливим способом у часовому і ладовому відношеннях. Якщо перші два зазначені компоненти слуху є природними задатками, то всі інші формуються в діяльності, яку запроваджують дорослі. І навіть такі якості слуху, як «гострота» і «тонкість», характеризують якісь набуті якості. Отже, задатки не є незмінними.

Деякі психологи висловлюють припущення, що будова слухового аналізатора та його функціонування у музично обдарованих людей мають певні особливості (Є. Шумилін). Вказують також на зв'язок між музичним слухом і будовою слухового резонатора. При наявності анатомічних вад резонатора людина неточно розрізняє властивості звуків. Якщо ж резонатор нормально побудований, то вона точніше диференціює музичні звуки. Це залежить також від стану коркових відділів звукового аналізатора. Встановлено, що окремі його дефекти спричиняють певне порушення слухових відчуттів (П. Рудик).

У будь-якій виконавській музичній діяльності формуються спеціальні здібності, в основі яких лежать особливі анатомо-фізіологічні задатки. Для співу важлива якість будови голосового апарату: рухливість піднебіння, довжина і товщина голосових зв'язок та ін. Музичні задатки у вигляді слухового аналізатора й голосового апарату виконують свою функцію дуже наочно. Не будемо брати до уваги людей з дефектами голосового апарату. Проте і за нормальної його будови, внаслідок різного поєднання піднебіння, зв'язок та ін., одні люди безголосі, а інші — чудово співають. Та навіть при наявності чудових природних даних потрібна чимала праця, щоб сформувати співацький голос. Функціонування моторно-рухового апарату теж має відносний вплив на його структуру — на будову тіла дитини, на його руку. Відомі позитивні наслідки, які досягаються шляхом вправ у танці, грі на інструментах, особливо в період, коли організм найбільш пластичний.

Отже, поєднання внутрішніх органів та їхніх функцій у людей досить різноманітні і шлях їх формування своєрідний.

Наступне коло питань пов'язане з характеристикою рушійних сил музичного розвитку, його джерел і умов.

Радянська психологія спирається на відоме висловлювання В. І. Леніна про дві можливі концепції розвитку. Одна з них трактує розвиток як зменшення і збільшення, друга розглядає його діалектично — як єдність протилежностей. Цю проблему можна розв'язати тільки на основі діалектико-матеріалістичної філософії.

Аналіз процесу музичного розвитку дитини, безперечно, дає конкретний матеріал, який свідчить про життєву правду цього положення. Процес музичного розвитку не відбувається автоматично під впливом виховання і навчання. Цілком очевидно, що засвоєння дітьми однакового віку одного й того ж змісту не всіх їх приводить до одного рівня музичного розвитку. Отже, формування музичних властивостей і якостей дитини відбувається не за однозначними законами. Існують різні причини виникнення нових здібностей, нахилів, інтересів (наприклад, різний соціальний досвід, наявність різних поєднань природних задатків). Одні задатки, виникнувши, відмирають, і на їхній основі з'являються нові. «В жодній галузі не може відбуватися розвиток, який не заперечує свої попередні форми існування»¹, — пише К. Маркс. Отже, і старе не просто механічно приєднується до нового, і нове перетворюється відповідно до природи даного суб'єкта. Спостереження над процесом музичного розвитку дитини переконує нас у цьому.

Можна простежити це на прикладі формування співацького голосу дитини. Після народження в неї з'являється крик як безумовна реакція, однак незабаром під впливом спілкування з дорослими виникає лепет, а якому в свою чергу можна розрізнити гукання, потім агукання, що відзначається мелодійною протяжністю. Це агукання можна розглядати і як подальшу основу для розвитку мови, і як передумови для формування співочих інтонацій. Однак роль слова, що весь час посилюється, спочатку просто як першосигнального явища, а потім як узагальнення, водночас викликає і розвиток фонетичного слуху та артикуляційного апарату. Такий могутній фактор, як мова, немовби «перериває» на якийсь час процес формування співу. Співочі інтонації, що виникли у формі агукання, зникають у цих умовах. Залежно від характеру подальшої діяльності дитини, впливу на неї дорослого виникають нові передумови до виникнення співу у вигляді найпростішого підспівування. Своєрідність слухових відчуттів та інші природні дані надають цим новим формам сугубо особистого почерку. Розвиток відбувається ніби по спіралі: нове явище (підспівування) виникає на основі знищеного старого (агукання).

Отже, розвиток відбувається як заміна старого новим, як неодноразове виникнення «заперечень». Припускається, що дитина на основі набутого досвіду, попередньо сформованих здібностей сама теж бере активну участь у власному вихованні. Відбувається процес «саморуху» в музичному розвитку. Дитина виступає не тільки як об'єкт виховання (що загальноновизнано), а і як суб'єкт з усією своєрідністю свого музичного розвитку (що недостатньо враховується в теорії і практиці).

Тут може виникнути запитання: якщо ми говоримо про «саморух» музичного розвитку, відзначаємо деякі його внутрішні закономірності, чи

¹ К. Маркс і Ф. Енгельс. Твори, т. 4, с. 297.

не вступаємо ми в суперечність з встановленим вище положенням про виховання?

Легко переконатися в тому, що цієї суперечності не існує. Термін «саморух» вживається не в плані ідеалістичного трактування спонтанності розвитку, який не залежить від зовнішніх умов, а в його діалектико-матеріалістичному розумінні. Музичний розвиток розглядається як якісні зміни психічних процесів, що викликаються внутрішніми закономірностями музичних переживань дитини і зовнішніми обставинами її життя. Внутрішні й зовнішні причини розвитку перебувають у складних взаємозв'язках, аналіз яких дається в багатьох психологічних працях.

Радянські психологи (Н. Менжинська, Г. Костюк), виступаючи на XVIII Міжнародному конгресі психологів на тему «Навчання і розвиток», обгрунтовано розкрили взаємозв'язки зовнішніх впливів і внутрішніх процесів. Навчання — головне у розвитку, але і розвиток впливає на успіх навчання. Перед дітьми ставляться нові завдання, чим створюється суперечність між заданим і реально існуючим рівнем розвитку. Ця суперечність — рушійна сила розвитку.

Набуває особливого значення думка авторів, які безпосередньо вивчають проблему розвитку психіки дитини в дошкільному віці. У своїх працях О. Леонтьєв відзначає, що «у вивченні розвитку психіки дитини слід виходити з аналізу розвитку її діяльності так, як вона відбувається у даних конкретних умовах її життя. Тільки при такому підході може бути з'ясована роль як зовнішніх умов життя дитини, так і задатків, які вона має»¹. Але зрозуміти процес розвитку діяльності дитини і психічних процесів, що супроводжують цю діяльність, не легко. Для цього необхідно виконати певні операції.

Досвід, нагромаджений людством, виступає перед дитиною спочатку у формі предметів і явищ, які сприймаються нею в першосигнальному аспекті. Щоб дитина зрозуміла їхні специфічні якості, вона повинна здійснити певну розумову діяльність. Але вона нею ще не володіє, отже, дорослий повинен її організувати, надавши діям дитини зовнішню форму. Поступово зовнішні дії перетворюються на внутрішні й стають набутком дитини. Застерігаючи, що процес цей не завжди проходить саме в такій послідовності, О. Леонтьєв, однак, підкреслює його принципове значення в онтогенетичному розвитку суб'єкта.

В основу теорії П. Гальперіна, як відомо, покладено гіпотезу поетапного формування розумових дій. Відбувається послідовний перехід від зовнішніх дій до внутрішніх, що дає можливість успішніше засвоїти знання й навички, активніше формувати психічні процеси.

Ці положення обгрунтовують шляхи розвитку музикальності в дітей, зокрема формування в них музичних уявлень. Зміст музики втілюється комплексом музичних засобів, диференціація яких складна для дитячого сприймання, але потрібна для їхньої освіти. На допомогу може прийти певна послідовність методичних прийомів. На перших етапах відбувається моделювання багатьох музичних явищ, які стають для дітей ніби зовні

¹ А. Н. Леонтьев. К теории развития психики ребенка.— У зб.: Проблемы развития психики. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959, с. 114.

відчутними, «предметними». «Предметність» їх відбивається в різних рухах, що змінюють свою амплітуду, напрямок, характер, динаміку адекватно багатьом засобам музичної виразності. Це ж завдання розв'язують ілюстрації у «Музичному букварі», які наочно відображають напрямки руху мелодії, ритмічні рисунки, музично-дидактичні іграшки, що дають уявлення про звукоряд, і т. ін. Поступово це опредмечування набуває іншого характеру, а діти дістають музичні уявлення, на основі яких відбуваються вже самостійні внутрішні зіставлення сприйнятого із загальноприйнятими еталонами.

Не менше значення для даної проблеми мають положення, які сформулював О. Запорожець щодо сенсорного розвитку дитини. Керуючись марксистсько-ленінською теорією пізнання і спираючись на рефлексорну теорію І. Павлова у трактуванні фізіологічних процесів, він висуває три основні положення. Перше стосується пояснення рушійних причин сенсорного розвитку і ролі виховання в цьому процесі. У дитини є органічні передумови, анатомо-фізіологічні особливості аналізаторних систем, які мають певне значення для якості сприйняття. Але головний шлях сенсорного розвитку — це формування під впливом виховання нових сенсорних процесів і властивостей, яких раніше у дитини не було. Для цього важливо, щоб вона оволоділа способами обстеження речей (наприклад, способами вслухання в музику) і зіставляла їх із виробленими системами сенсорних еталонів (наприклад, загальноприйнята звуковисотна шкала музичних звуків). Друге положення: «На відміну від рецепторної теорії сенсорики, яка довгий час панувала і в психології, і в дидактиці, сучасні фізіологічні та психологічні дослідження свідчать про те, що відчуття і сприйняття, виражаючись фізіологічно, мають рефлексорний характер, є своєрідними орієнтовними діями»¹.

Дослідження показали, що навіть розвиток слухового сприйняття висоти музичних звуків (Т. Ендовицька, Т. Репіна) пов'язаний із спеціальними орієнтовними діями, що моделюють характерні особливості об'єкта, чи то буде вокалізація або застосування предметів.

Важливі думки щодо цієї проблеми висловив Б. Теплов. Підкреслюючи особливу роль вивчення індивідуальних відмінностей для будь-якої проблеми психології, Теплов приходить до такого висновку: «У психології особливо важливо взяти до уваги, що жодне явище не можна пояснювати тільки впливом зовнішніх причин. Таке пояснення було б механічне. Зовнішні причини завжди діють за допомогою внутрішніх умов. Зовнішні причини, звичайно, визначають акти поведінки людини, але дія цих причин завжди опосередковується внутрішніми умовами, тобто насамперед властивостями особистості»². Б. Теплов підкреслює діалектичний взаємозв'язок зовнішніх та внутрішніх умов, показуючи, що перші

¹ А. В. Запорожец. Некоторые психологические вопросы сенсорного воспитания в раннем и дошкольном детстве. — У зб.: Сенсорное воспитание в детском саду, под ред. А. П. Усовой и А. В. Запорожца. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963, с. 39—40.

² Б. М. Теплов. Типологические свойства нервной системы и их значение для психологии. — У зб.: Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. М., Изд-во АН СССР, 1963, с. 476.

завжди спричинені другими. Тільки правильне встановлення взаємозв'язків між ними може принести успіх у розв'язанні проблеми виховання і розвитку дитини.

Увесь хід другого важливого дослідження Б. Теплова, присвяченого психології музичних здібностей, відповідає цій концепції. Зокрема, він розглядає питання про співвідношення вроджених музичних здібностей і ролі зовнішніх впливів. Вродженими є лише задатки, а не музичні здібності, які розвиваються на основі задатків тільки шляхом виховання й навчання. «Здібність, яка не розвивається, не виховується, не піддається вправам, — це словосполучення, позбавлене змісту. Здібність не існує інакше, як у русі, в розвитку... Музикальність людини з а л е ж и т ь від її природжених індивідуальних задатків, але вона є результатом розвитку, результатом виховання і навчання»¹. А загалом, це проблема якісна. Основне — не н а с к і л ь к и дитина обдарована, а я к а природа її музикальності, отже, і я к і шляхи розвитку дитини.

У цих коротких висновках Б. Теплова чітко сформульовані основні закономірності поставленої проблеми, окреслені позиції, з яких розв'язуються основні питання діалектичного взаємозв'язку музичного виховання і розвитку дитини. Як проблема педагогічна, вона потребує розгляду обох сторін процесу саме у їхній єдності. Адже музичний розвиток, який відбувається за своїми внутрішніми законами, шляхом «саморуху», завжди детермінується зовнішніми умовами.

Успішне формування здібностей дітей залежить від їхнього розвитку. Це накладає особливу відповідальність на тих, хто їх виховує. Дитина не повторює історичний шлях освоєння музичної діяльності, який пройшло людство, як твердять прихильники біогенетизму. Розвиток немислимий без навчання дітей певних норм і в певній послідовності. Але не з усяким навчанням приходить і розвиток. Намагаючись розвинути дитячі здібності, педагогіка розробляє чимало корисних методів і прийомів навчання. Однак вони не завжди раціональні й спрямовані на розв'язання то одних, то інших окремих завдань. Певно, ефективність результатів розвитку збільшиться, якщо будуть розроблені узагальненіші, суттєвіші способи орієнтування в музиці та в діяльності, пов'язаній з нею. Потрібно також розробити різноманітні форми музичної практики. В цьому випадку здібності й схильності формуються у найсприятливіших умовах і забезпечується багатогранність розвитку дитини.

Музичний розвиток розуміється як перехід від прояву простих, нижчих форм естетичних відношень і здібностей до складніших і вищих. Якщо з'являться нові якості у цих відношеннях і здібностях, то можна говорити про те, що музичний розвиток відбувся.

Встановлюючи закони суспільного розвитку, В. І. Ленін вказував, що треба «дивитись на кожне питання з точки зору того, як певне явище в історії виникло, які головні етапи у своєму розвитку це явище проходило, і з точки зору цього його розвитку дивитись, чим дана річ стала

тепер»¹. Як уже зазначалося, при вивченні будь-якого педагогічного явища важливо знати джерела виникнення певних властивостей і рис у дитини, найсуттєвіші етапи їхнього розвитку і той результат, який педагог хоче одержати. Вивчення може бути спрямоване на аналіз онтогенетичного розвитку музикальності в дитини або на виявлення та становлення окремих здібностей (наприклад, чуття ладу, ритму та ін.) чи окремих процесів (музичного сприймання, оцінного ставлення та ін.). Але в усіх випадках фіксуються висхідний стан цього явища, етапність його розвитку та кінцеві наслідки. Останні, зрозуміло, відносні. Отже, музичне виховання і розвиток знаходяться у взаємних зв'язках і взаємодіють одне з одним.

Можна сказати, що сучасна система виховання і навчання розвивається дедалі успішніше. Тим прикріші невдачі у музичному вихованні окремих дітей на фоні зовнішнього благополуччя загальної постановки музичного виховання. Питання про індивідуальний розвиток — одне з найважливіших. Потрібно використовувати силу колективного спілкування і забезпечити найефективніші шляхи музичного розвитку кожної дитини.

Часом виникає розрив між першими реакціями на музику і початком організованого виховання. Інколи ці реакції з'являються дуже рано, а вплив вихователя запізнюється, і деякий час дитина залишається покинутою напризволяще, що або затримує її розвиток, або надає йому неправильного спрямування. Буває також, що зовнішній вплив дуже сильний, але передчасний і не враховує ступеня готовності дитини. Іноді встановлюються неправильні зв'язки між формами музичної діяльності і запитамі дітей, зокрема запроваджується один і той же вид діяльності, одна й та сама послідовність завдань. А життя дитини багатше музичними враженнями. У неї виникають нові запити й інтереси, їй хочеться виявити себе в інших ситуаціях, отже усталені форми діяльності вже не задовольняють її.

Не завжди нові завдання, поставлені педагогом, відповідають рівню дитячого умінь. Якщо, наприклад, пропускається яка-небудь важлива ланка в процесі послідовного засвоєння дитиною знань і умінь, це гальмує її загальний поступальний розвиток. Але буває й так, що завдання немовби й складні, а тим часом дитина з ними справляється. Мабуть, тут вихователь не помітив якісь внутрішні зрушення, і музичний розвиток штучно затримувався.

Інколи спостерігаються суперечності між особистістю дитини з власними тільки їй музичними проявами та її участю в колективній діяльності. Виникає проблема формування музичних здібностей дітей, які мають різні дані, а часом і різну підготовку в умовах колективних занять. Виховання може стати вирішальним фактором, якщо всі ці взаємні зв'язки правильно і своєчасно встановлюються.

Основна мета цієї книжки — виявити деякі закономірності взаємодії музичного виховання й розвитку дитини і показати детермінуючу роль музичного виховання.

¹ Б. М. Теплов. Психология музыкальных способностей. — У. зб.: Проблемы индивидуальных различий. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961, с. 61.

¹ В. І. Ленін. Повн. зібр. тв., т. 39, с. 63.

ІСТОРИЧНИЙ НАРИС

РОСІЙСЬКА ДОРЕВОЛЮЦІЙНА ПЕДАГОГІКА
ПРО МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ І РОЗВИТОК
ДИТИНИ

Історія будь-якої галузі педагогічної науки є своєрідною школою, яка дає пояснення багатьом педагогічним явищам. Дані вітчизняної історії дошкільної педагогіки, зокрема аналіз основних історичних віх у розв'язанні питання про взаємодію музичного виховання і розвитку дитини, дають цінний матеріал, який допоможе розвивати найпрогресивніші ідеї, не повторюючи минулих помилок.

Відомо, що шлях розвитку музичної діяльності в нашій країні — композиторської, музикознавчої та педагогічної — не відзначався рівним, послідовним характером. Це був процес, сповнений боротьби нового, прогресивного з реакційним, гальмуючим становлення радянської культури. Те саме можна сказати і про дошкільну педагогіку. Тривалий період боротьби і пошуків радянських педагогів, їхні досягнення й тимчасові невдачі позначилися і на розвитку дошкільного музичного виховання. Постанови партії та уряду з питань педагогіки й мистецтва скеровували і визначали пошуки художньо-педагогічної громадськості, що надавало їм наступального, насиченого революційними перетвореннями характеру. Матеріали, на основі яких можна судити про історичні шляхи розвитку теорії і практики музичного виховання, досить різноманітні. Це програмно-методичні документи, монографічні праці, різні посібники, підручники, періодична преса. Неабияку роль відіграли окремі психологічні дослідження, присвячені вивченню музичних вражень дитини, психології сприйняття музики, музичних здібностей.

Короткий огляд літератури, який буде нами зроблено, аж ніяк не претендує на те, щоб послідовно викласти всю історію розвитку теорії і практики музичного виховання. По-перше, ми розглянемо тільки проблеми, які нас цікавлять, але не дають уявлення про постановку музичного виховання загалом. По-друге, буде висвітлено лише ті факти, що характеризують найістотніші етапи розвитку теорії.

Суттєвіші питання нашого дослідження вже сформульовані у першому розділі: мета і завдання музично-естетичного виховання й розвитку дітей; визначення поняття музикальності й характеристика його компонентів; трактування індивідуальної своєрідності та вікових особли-

востей музичного переживання дитини; роль педагогічного керівництва музичним розвитком дитини.

У дореволюційній Росії існували тільки окремі дитячі садки, і проблема дошкільного виховання цікавила обмежене коло теоретиків та педагогів. Але було б неправильним говорити, що питання про напрям роботи в галузі музичного виховання дітей дошкільного віку не порушувалося і не нагромаджувався досвід позитивного його розв'язання. На розвиток теорії музичного виховання, безперечно, вплинули передові ідеї соціал-демократів, для яких характерна віра в можливість дитини, увага до формування її особистості, її здібностей. У їхніх працях визнавався вплив виховавчого середовища на формування дитини, підкреслювалася вирішальна роль у цьому суспільних умов. Душа дитини аж ніяк не біла дошка, на якій можна все написати. Значення мають не тільки властивості самої «дошки», а й виховання, зовнішні обставини, досвід життя.

Особливу роль відіграли естетичні ідеї М. Чернишевського і В. Бєлінського, які дали матеріалістичне трактування мистецтву і визнали його вплив на гармонійний розвиток особистості дитини. Бєлінський вважав, що навіть у ранньому віці треба виховувати в дитині почуття і фантазію й для цього залучати твори мистецтва — адже дитині «потрібні образи, барви, звуки». Мистецтво допомагає виховати в дітей чутливість до прекрасного. Він відзначав особливе значення музики та поезії для естетичного розвитку дітей саме на перших етапах їхнього життя.

Чимало яскравих сторінок, які закликають розвивати у дитини насамперед сприйнятливості до прекрасного в мистецтві, написав Д. Писарев. Він протестував проти механічних прийомів ознайомлення дитини з мистецтвом. «Дитину, яка не виявила ще ніяких музичних нахилів, нездатну із задоволенням вислухати найпростішу і звичайнісіньку мелодію, саджають прямо за фортепіано і завалюють гаммами і екзерсисами. Не дивно, що в подібних умовах гине естетичне чуття дитини, затуркованої рутинною, заляканою сухими, застиглими формами, в яких уперше перед її очима з'являється мистецтво»¹. Д. Писарев критикував постановку музичного виховання дитини в родинних умовах. Але його слова були застереженням і для тих, хто приступав до організації громадського дошкільного виховання.

Наприкінці 60-х років уже почали з'являтися окремі дитячі садки, засновувалися фребелівські товариства, курси для підготовки керівників, було випущено перший журнал «Детский сад» (1866). Відомо також, що оригінальну систему виховання, яку розробив німецький педагог Ф. Фребель, пропитували перші російські громадські організації, названі його ім'ям. Прогресивним для того часу було утвердження необхідності й значення громадського дошкільного виховання. Але дуже скоро стали очевидними і великі недоліки цієї системи, зокрема в тій її частині, що цікавить нас. Суворо регламентація в методиці розучування так званих ігор з піснями зовсім виключала можливість прояву ініціативи дітей,

¹ Д. И. Писарев. Полн. собр. соч., т. I. Изд. Ф. Павленкова. СПб., 1894, с. 140—141.

пригнічувала їхню самостійність, не створювала умов для музичного розвитку. Цей напрям у постановці дошкільного громадського виховання викликав протидію у найвидатніших діячів російської педагогіки (К. Ушинського, В. Водовозова та ін.), які різко критикували рутинерські форми музичного виховання дітей, що заважало їхньому як загальному, так і музичному розвитку. Про це ж писала учениця К. Ушинського Є. Водовозова у книжці «Розумовий і моральний розвиток дітей від першого прояву свідомості до шкільного віку» (1871). Вже із назви праці видно зацікавленість автора в проблемі дитячого розвитку, крізь призму якої вона розглядала і питання музичного виховання дитини, починаючи з найперших місяців її існування.

Над питанням музичного виховання і розвитку дитини дошкільного віку багато думали методисти — спеціалісти в галузі шкільного навчання. Вони не могли не торкатися цих питань, бо потрібно було вивчати вікові можливості музичного розвитку дитини і в зв'язку з цим встановити початкові строки навчання.

На працях найвідоміших педагогів-музикантів кінця XIX і початку XX століття (О. Пузиревський, О. Маслов, О. Карасьов, С. Миропольський та ін.) позначилися ідеалістичні теорії, з позицій яких автори пояснювали процеси музичного розвитку. Так, на думку О. Пузиревського, народам, що перебувають на нижчих щаблях культури, властива музика, в якій домінує ритм як найпростіший елемент виражальності, голосне звучання, танцювальне, маршове начало. Музика такого характеру примітивно впливає на людину своєю силою та рухливістю, а не своїм змістом. Так само реагують на музику і діти на початкових ступенях їхнього розвитку. Найменшим дітям не потрібен музичний зміст: їх однаково задовольняє будь-який музичний шум. Тому вони віддають перевагу голосній, веселій музиці й проявляють чутливість до ритму. Такі думки підводять О. Пузиревського до аналогії, що послідовність музичного розвитку дитини відповідає етапам історичного розвитку людства. (У першому розділі ми вказували на відповідні висловлювання професора Вейсмантеля, який дотримується такої ж точки зору і в наші дні. Отже, в теорії естетичного виховання ці погляди дуже живучі.)

Другою характерною рисою висловлювання професора Пузиревського з питань музичного розвитку є його спроба пояснити характер впливу музики на переживання дитини. Він вважає, що музика здатна впливати швидше фізіологічно, ніж психологічно: підвищувати чи знижувати діяльність серця, кровообігу, посилювати життєдіяльність організму так само, як це зробили б наркотичні засоби, але без їхніх шкідливих наслідків. Сенс естетичного впливу музики на психіку особи зводиться до того, щоб відвернути її від тих труднощів, якими сповнене життя дитини, яка належить до трудових прошарків суспільства. Питання взаємодії зовнішніх впливів і внутрішнього процесу розвитку О. Пузиревський висвітлює з неправильних ідеологічних позицій, що пояснюється рівнем розуміння цього питання, характерним багатьом представникам суспільних наук того часу. Розривається і сам процес музичного переживання й розвитку дитини. Одним шляхом здійснюється фізіологічний вплив, викликаючи любов до голосної, мажорної музики, до ритму і тим стимулюючи

розвиток адекватних властивостей дитини. Іншими шляхами дитину відвертають від злигоднів повсякденного життя. Очевидною є необгрунтованість формулювання соціальних завдань виховання дитини, так само як ненауковість психологічного трактування питання.

У багатьох працях того часу визнається можливість музичного розвитку всіх дітей. Особливо переконливо про це писав О. Карасьов, автор книжки «Методика співів», яка витримала багато видань. Але строки початку музичного виховання встановлюються пізні. У своїй праці «Про музичну освіту народу в Росії і в Західній Європі» С. Миропольський відзначив, що вже у 5—6 років дитина підспівує матері, наслідує дорослих у відтворенні мелодії голосом. Він припускає думку, що в дитячих садках можливо розучувати пісні, але за умови їхнього спеціального відбору. Та формувати голос дитини треба не раніше, ніж у 8—9 років. Доречно відзначити суперечливість висловлювань С. Миропольського: самий факт співацьких проявів маленьких дітей, відзначений ним, уже свідчить про функціональну готовність їхнього слуху й голосу. Чи є сенс гаяти час, порушувати якісь ланки послідовного музичного розвитку?

У деяких методичних працях розробляється питання про можливість розвитку дитячої музичної творчості. О. Карасьов вважав, що в дітей немає творчих можливостей, вони схильні лише до простого наслідування. Тому недоцільно застосовувати творчість з метою музичного розвитку дитини.

Іншої точки зору дотримується О. Маслов. У своїй цікавій книжці «Методика співів у початковій школі, заснована на найновіших даних експериментальної педагогіки» (1913) він пише, що найголовнішим завданням музичного виховання є розвинення інтересу до краси музики і формування творчої уяви. Важливим є не стільки набуття знань і навиків, скільки розвиток творчої активності, що лежить в основі духовного та музичного розвитку. Тому потрібна спеціально організована творча діяльність, яка може виявитися, з одного боку, у виконавській інтерпретації пісень, а з другого — у власній творчості: у створенні мелодії на заданий або самостійно придуманий текст (в індивідуальному і колективному виконанні), на заданий ритм; у придумуванні закінчення до даного невеликого речення. На думку О. Маслова, ґрунтовне вивчення нотної грамоти з дітьми при цьому недоцільне, бо це може вбити і творчу уяву, і інтерес до музики.

Постановка питання про дитячу музичну творчість була, безперечно, позитивним явищем. І не тільки як відповідна критична реакція на традиційну методику навчання співів з її формалізмом. Цей факт цінний і тому, що формування дитячої музичної творчості справді є активним шляхом загального і музичного розвитку дитини. Позитивними були й методичні рекомендації, які давав автор дослідження. Забігаючи наперед, скажемо, що деякі із прийомів формування творчості дітей шкільного віку, рекомендовані О. Масловим, були успішно застосовані нами в роботі з дітьми дошкільного віку. Проте необгрунтовано звучить протиставлення навчання творчості, адже в процесі навчання формуються такі здібності, як музично-слухові уявлення, чуття ладу, ритму та ін., без яких процес музичної творчості немислимий. Крім того, і ті завдання

творчого характеру, які рекомендує О. Маслов, вимагають певного тренування.

Цікаве питання про співвідношення творчості й наслідування в музичній діяльності порушив О. Карасьов, але він протиставляє ці поняття, хоч можна лише припустити, що їх співвідношення складніші й за певних умов наслідування можуть бути позитивним або гальмівним фактором у формуванні дитячої музичної творчості.

Дещо пізніше проблема взаємодії музичного виховання і розвитку дуже широко висвітлювалась у працях представників так званої теорії вільного виховання, зокрема К. Вентцеля. На його думку, вся практика виховання побудована на цілковитому ігноруванні ролі педагога, запереченні необхідності програм і плану. Особливу увагу слід приділяти «вільним душевним переживанням» дитини. Розвиваючи це положення, Вентцель говорить про роль мистецтва для виховання дитини в дитячому садку, зокрема про роль музики. Заняття мистецтвом набувають великого значення, коли вони тісно пов'язані з життям дитини. Дитина має розвиватися природно й довільно. На неї треба дивитися як на маленького художника, якому слід лише допомагати вдосконалюватися. Творчість дітей можна піддавати критичному обговоренню, але всі недоліки повинні виправляти самі діти. Вентцель різко критикує тодішню постановку музичного виховання в дитячому садку, вважаючи, що там панує шаблон і рутини. «В галузі музичного виховання дітей дошкільного віку,— пише він,— повинні бути прокладені зовсім нові шляхи, які чекають ще свого Колумба»¹.

Питання про музичний розвиток дошкільника Вентцель вважає головним. Найважливіша мета — вивільнити творчі сили дитини, але цього зовсім не досягає сучасна педагогіка. Що ж, на думку Вентцеля, перешкоджає музично-творчому розвитку дитини? Насамперед те, що діяльність дітей суворо регламентується — адже діти змушені співати ті пісні, які вибирає вихователька. «Отже,— пише він,— дітям доводиться бути переважно виконавцями чужих творів, і текст і мелодію яких створили не вони самі (розрядка наша.— Н. В.). Якщо ми візьмемо паралель з галузі малювання, то це все одно, якби ми змусили дітей змальовувати з картин художників»².

К. Вентцель вважає також, що співи, саме колективні співи криють у собі щось гіпнотичне, пригнічуюче волю; пісня насильно вводить дитину в коло тих чи інших переживань. Вентцель накреслює «нові шляхи» музичного розвитку дітей. Ось короткий, узагальнюючий перелік його педагогічних регламентацій: діти самі повинні творити і мелодію, і текст пісень; «чужі» пісні (тобто народні або створені композиторами) можуть використовуватися при умові, якщо діти самі їх вибирають і пісні відповідають дитячим думкам, почуттям, переживанням; необхідно виділити слухання музичних творів, які відзначаються життєрадісним характером; треба дати дітям можливість вільно експериментувати з най-

простішими музичними інструментами, щоб виявити одержані від музики враження і творчо їх відобразити.

Не можна сказати, що в цих висловлюваннях нема окремих правильних думок. Насамперед позитивний сам факт виступу проти формальних способів навчання (а дореволюційна теорія і практика виховання давали матеріал для такої критики). Позитивним є увага до творчого і музичного розвитку дитини, до проблеми відбору музичних творів, які відповідають дитячим запитам і інтересам. Однак абсолютно помилкова фетишизація дитини як маленького музиканта-творця, надання їй можливостей розвитку без усякого «зазіхання» на свободу її самовираження. Основне питання — знаходження правильного співвідношення виховання і розвитку — розв'язується з помилкових позицій, адже заперечується керівна роль виховання. За таких умов не можуть формуватися естетичне ставлення дитини до музики, її музичні здібності.

Не позбавлена впливу теорії вільного виховання і М. Свентицька, якій властива ідеалізація дитини. Вона теж стоїть на позиціях вільного розвитку дитини. Критикуючи таку постановку музичного виховання, коли все підпорядковане певній темі, вона закликає до обов'язкової відповідності виховання внутрішньому світові дитини — її смакам і музичним даним. М. Свентицька вважає точне регламентування музичного виховання певними темами надзвичайно штучним, адже воно заважає вільному, незалежному розвитку музичного почуття і любові до співу. Але вона вже не відмовляється од необхідності мати певну програму навчання, від керівництва вихователя заняттями з дітьми, від врахування ступеня трудності музичних творів. Якщо зіставити висловлювання М. Свентицької і К. Вентцеля, можна легко переконатися, що питання взаємодії музичного виховання і музичного розвитку перша розв'язує з правильних позицій, бо вона по-іншому оцінює роль педагога.

Проблема взаємовідношення музичного виховання і музичного розвитку була поставлена і на Всеросійській нараді з сімейного виховання, що відбулася в Петербурзі (30.XII 1912 р. — 6.I 1913 р.). Із доповідей про постановку музичного виховання найбільший інтерес становило повідомлення М. Попова-Платонова «Про необхідність і постановку музичного виховання в сім'ї і школі», в якому порушувався ряд теоретичних питань. Позитивними моментами в цьому повідомленні є: тлумачення суті музичного виховання як засобу гармонійного, всебічного розвитку; вимога йти не одразу від набуття навиків, а від розвитку музичного слуху до усвідомлення і потім до закріплення навиків; педагогічно цінне твердження, що музичний слух розвивається і вдосконалюється лише в процесі навчання. Але зовсім хибною, класово обмеженою була думка, що мистецтво вільне від будь-якої тенденції і не може служити засобом виховання. Ці погляди М. Попова-Платонова глибоко помилкові. В їхній основі лежить реакційна теорія, що визначає «моральне» як прагнення втекти від «брудного», «нищого» світу в світ «чистого мистецтва».

Слід окремо зупинитися на висловлюваннях відомого російського фізіолога В. Бехтерева. При своїй різносторонній діяльності він неодноразово й послідовно розвивав думки з приводу проблеми, яку ми вивчаємо. Свої думки він докладно виклав у доповіді «Значення музики в естетич-

¹ К. Н. Вентцель. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад, изд. 3-е. М., 1919, с. 52.

² Там же, с. 52.

ному вихованні дитини з перших днів її дитинства»¹, виголошеній у травні 1914 року на об'єднаному засіданні педагогічної секції та комісії по вивченню впливу музики на організм при психоневрологічному інституті. В усіх висловлюваннях В. Бехтерева важлива сама постановка проблеми, коло питань, що порушуються у зв'язку з нею, методика її дослідження. Основна ідея — визначення провідної ролі зовнішніх впливів, впливу виховання на музичний розвиток дитини. Музичне виховання він розглядає як процес вироблення навиків, звичок, смаків, що набуваються під час діяльності. Естетичний розвиток зумовлюється не тільки природженими, а й набутими шляхом виховання і життєвого досвіду властивостями особи. Але правильно поставивши питання про визначальну роль зовнішніх впливів, В. Бехтерев вважає, що їхній зміст залежить від біологічних проявів дітей. Він писав, що малолітні діти взагалі жваво реагують на музичні твори, які в одних викликають плач і роздратування, а в інших — радісну емоцію і заспокоєння. Цими зовнішніми реакціями і слід керуватися у виборі музичних п'єс для виховання дитини. Звичайно, важливо враховувати особливості музичного сприйняття маленької дитини, однак відбір музичних творів (як один з проявів зовнішніх впливів) не можна підпорядковувати особливостям чисто рефлекторної реакції дитини.

В. Бехтерев підійшов до постановки проблеми не тільки з фізіологічних позицій. Музичний розвиток він розуміє як естетичний в його найширшому й різнобічному значенні. Вчений розглядає фактори, які впливають на музичний розвиток, і ті процеси, що відбуваються при цьому. Він говорить про відбір музики, про послідовність її ускладнення, про музичні інструменти, на яких краще виконувати музику для дітей (цимбали, органчики, аристон, грамофон, фортепіано), про музичні іграшки, про характер педагогічних впливів.

Найактуальнішою лишається характеристика процесів музичного переживання дитини. Насамперед підкреслюється його багатоскладовість: розвиток музичного слуху, формування естетичних почуттів, смаку — все це входить у поняття «музикальність». При цьому встановлюється взаємозв'язок усіх її компонентів: «...не може бути сумніву, що оцінка естетичного знаходиться у певній залежності від розвитку відповідного органа. Це більш, ніж будь-де, виправдовується в органі слуху, бо розвинений музичний слух ставить й інші вимоги до музичного твору, ніж слух малорозвинений. Нічого казати, що з розвитком музичного слуху йде розвиток і естетичного музичного почуття. Тому перша умова музичного розвитку дитини — це усунення всього, що порушує правильний розвиток слуху»².

Звертаючи увагу на розвиток органа слуху, В. Бехтерев підкреслює, що важливо не тільки розрізняти звуки за їхніми властивостями, а й ро-

зуміти їхню гармонію. Цим він підкреслює естетичний характер сенсорного розвитку.

Дуже ґрунтовно розкриваючи положення про динамічний розвиток музикальності, вчений насамперед підкреслює, що її потрібно розвивати не з ранніх років, а навіть з найперших днів життя. Він наводить такий приклад: дитина віком 1 місяць і 2 дні починала плакати, коли переставали співати, і заспокоювалася, коли спів відновлювався. Отже, задовго до розвитку мови у дитини виявляється чутливість до музичних звуків.

Цікавою є спроба В. Бехтерева показати певну динаміку музичного переживання дитини. Спершу на неї особливо впливає ритм, потім зміна висоти звуків та їх сполучень (на одні мелодії дитина зосереджується, на інші — пожвавлюється), нарешті починає впливати тембр, різне забарвлення (дитина розрізняє звуки різних інструментів). Але все це можна сформулювати в умовах різної музичної діяльності — слухання музики, співу, рухів (хороводів, танців) — з поступовим ускладненням музичних творів.

В. Бехтерев прагнув до об'єктивності у вивченні музичного переживання дитини, що вигідно відрізняло його погляди від розвідок умоглядних або обґрунтованих на емпіричному досліді. Метода його досліджень зводилася до двох типів: 1) спостереження над безпосередніми реакціями дитини на музику різного характеру; 2) застосування приладів для вимірювання дихальних і серцево-судинних реакцій дитини (В. Бехтерев розробив для цього спеціальний апарат (за типом пневмографів)).

У цілому, праці В. Бехтерева відіграють значну роль у розв'язанні проблем музичного виховання і розвитку.

Не можна не згадати й книжку С. Майкапара «Музичний слух, його значення, особливості й метод правильного розвитку» (Пг., 1915), в якій викладено міркування щодо структури музичного слуху, докладно охарактеризовано різні його прояви, названо фізіологічні причини, що сприяють розвитку слуху і виникненню чистоти інтонацій у співі. Крім того, описано систему розвитку слуху. Вкажемо й на недоліки книжки: суперечність окремих положень автора, деяка умоглядність викладу, внаслідок чого музичний розвиток показується в недостатньому зв'язку з діяльністю, в процесі якої він відбувається. Однак ця книжка довгий час привертала увагу дослідників, що працювали в галузі музичного розвитку дитини, в тому числі й радянських.

Короткий огляд названих праць дозволяє зробити коротке узагальнення. Проблема музичного виховання й розвитку вивчалася представниками різних наук: музикознавства, фізіології, психології, педагогіки. Це надавало певної багатогранності висвітленню питання, поповнюючи уявлення про структуру музикальності та шляхи її розвитку. Багато окремих рекомендацій щодо музичного виховання, безперечно, відіграли певну прогресивну роль, а деякі з них зберегли певну актуальність на довгі роки.

Оскільки основне питання про взаємодію музичного виховання і розвитку дитини залежно від світогляду дослідників діставала то матеріалістичного (хоч іноді й не до кінця послідовного), то ідеалістичного трактування, вимальовуються різні лінії в історії розвитку теорії виховання

¹ Див.: В. Бехтерев. Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней детства.— «Вестник воспитания» под ред. д-ра Н. Ф. Михайлова, год XXVI, сентябрь, № 6.

² В. Бехтерев. Охрана детского здоровья. Б-ка «Народное здравоохранение». М., б. р., с. 49.

дитини. Значний вплив на цю ділянку педагогіки справили ідеї революційних демократів, на основі яких формувалися погляди передових педагогів другої половини XIX ст., а потім почала будуватись і радянська система виховання.

На поглядах діячів музичного виховання позначилася також дуже поширена теорія вільного виховання, пов'язана із світоглядом дрібнобуржуазної інтелігенції, а також загальною політичною обстановкою. Реакція, яка настала після придушення революції 1905 року, відхід дрібнобуржуазної інтелігенції від революції, захоплення містицизмом, символізмом наклали певний відбиток і на дошкільну музичну практику. Прагнення відійти од політики у «чистий світ мистецтва» змушувало прихильників цих ідей розглядати мистецтво як явище, що повинно відволікати і дітей від тяжкої дійсності. Але дуже часто мистецтво розглядалось, навпаки, як один із засобів перебудови суспільства, створення нового типу людей, внаслідок чого підкреслювалось значення розвитку у дітей творчої активності. Припускалося, що ця якість прийде до дитини тільки шляхом саморозвитку. Певною мірою ця теорія вільного виховання виникла як реакція на стан музичного виховання того часу що, безперечно, давав привід до критики. Тоді справді панувала рутинна в практиці музичного виховання. Матеріали журналу «Дошкольное воспитание» (видання Київського товариства народних та дитячих садків) переконливо показують, що весь процес музичного виховання дошкільників був підпорядкований вузькому утилітарному завданню навчання співу і відзначався крайнім формалізмом. Проте критика представників вільного виховання велась з непереконливих позицій, які тільки руйнували педагогічний процес формування творчої активності й музичальності дітей.

Плодотворнішими були критичні тенденції багатьох прогресивних дослідників і педагогів, які прокладали нові шляхи створення російської системи дошкільного музичного виховання (С. Шацький, В. Шацька, Л. Шлегер та ін.). Шляхи ці були нелегкі, суперечливі, але спрямовані на вивчення дитини, її музичних запитів, інтересів, здібностей. Та хоч би які талановиті були ці діячі, хоч би якими знахідками не збагачувалась їхня практика, необхідна була докорінна ломка панівного світогляду.

РОЗВИТОК РАДЯНСЬКОЇ ТЕОРІЇ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Знайти недосліджені шляхи, почати будівництво нового життя — завдання, які постали перед Комуністичною партією і радянським народом після перемоги Великої Жовтневої соціалістичної революції. Усі галузі людської діяльності інтенсивно розвивалися, і галузь дошкільного музичного виховання не була винятком.

На тлі визнання суспільного значення музичного мистецтва цілком зрозуміле те визначне місце, яке відводилося музиці і в школах, і в дитячих садках. Про це свідчить яскравий історичний документ перших після-революційних років — «Положення про єдину трудову школу» від 16 жовтня 1918 року, підготовлений А. Луначарським. У ньому сформульована думка про необхідність загального дитячого музично-

естетичного виховання і розвитку, висловлена віра в широкі можливості розвитку всіх дітей, а не тільки обраних. Безперечно, цей документ відіграв значну роль у становленні радянської системи дошкільного музичного виховання.

Загалом, у цьому «Положенні» дано визначення естетичного виховання, підкреслено, що воно здійснюється протягом усіх ступенів розвитку дитини, уточнено значення видів музичного виховання, зіставлено музичне виховання й музичний розвиток дитини: перше повинно забезпечувати друге. Але втілити в життя накреслені завдання було нелегко. У їхній реалізації разом з новою пролетарською інтелігенцією взяли участь і старі, найавторитетніші діячі дошкільного виховання.

В. І. Ленін, закликаючи в той час до використання старої інтелігенції, вказував, що «навіть у тих випадках, коли ці люди цілком щирі й віддані своїй справі, навіть у цих випадках вони сповнені тисяч буржуазних пересудів...»¹. До таких забобонів, безперечно, належала і теорія вільного виховання, яка гальмувала і на цьому етапі розвиток дошкільного виховання.

У 1919 році було видано документ, який мав на меті повідомити про сучасний стан дошкільного виховання і подати методичну допомогу вихователям. Це «Довідник з дошкільного виховання». У статті «Дитячий садок і домашній осередок» підкреслено значення музичного виховання у дошкільному віці, визначено його зміст та вимоги до підготовки вихователя. Цей документ являє собою яскравий доказ того, як Партія і Радянський уряд у найскладнішій для молодой Країни Рад внутрішній і зовнішній обстановці, коли вона задихалася в кільці блокади, водночас виявили піклування про маленьких дітей, бажання створити для них радісне і світле життя. Саме тому особлива увага приділяється питанням естетичного, і зокрема музичного, виховання.

В процесі музичного виховання особливого значення слід надавати виявленню дитячої творчості в різних галузях мистецтва, у тому числі й музичного. Мається на увазі, що правильна організація музичної роботи обов'язково передбачає розвиток дитячої творчості. Для здійснення цього все життя дитячого садка необхідно наповнити музикою і співом. Проте питання навчання розглядаються у «Довіднику» суперечливо. Очевидно, пам'ятаючи про те засилля формального навчання, яке мало місце в галузі дореволюційного музичного виховання, автори документа застерігають від усього, що нагадувало б таке становище. Водночас ясно проступає думка про те, що поза керівництвом педагога, поза впливом дорослого на дитину не можуть бути розв'язані поставлені завдання. Отже, необхідно керувати дітьми, забезпечити правильне й послідовне прищеплення співацьких навичок, дбати про добір музичних іграшок, забезпечити розвиток музичного слуху на високохудожніх творах Римського-Корсакова, Лядова, Гречанинова та ін.

Досить суперечливим є і другий документ — «План музичних занять з дітьми дошкільного віку», надрукований у збірнику «Музика в єдиній трудовій школі» (Пг., 1919). Передусім, формулюючи мету музичного

¹ В. І. Ленін. Повн. збір. тв., т. 36, с. 359.

виховання, автори визначають музику тільки як «світ звукової краси». Але далі звертається серйозна увага на розкриття змісту музики за допомогою інших видів мистецтва і зіставлення її з дійсністю.

Наявна певна еклектичність у методах навчання не дозволяє ще говорити про правильність його розуміння. Завдання музичного виховання визначається так: треба «прищепити дітям відчуття змістовності музичного мистецтва, прилучити їх до психологічних цінностей його, не впадаючи водночас ні в педагогічний формалізм, ні в сувору систему певних урочних занять, ні в деморалізуюче пристосування до дитячих смаків та звичок... Такою є складна, велика й відповідальна робота музичного педагога дитячого садка»¹.

Найважливішими подіями для розвитку теорії дошкільного музичного виховання були Всеросійські з'їзди з дошкільного виховання (перший з'їзд — 1919 року, другий — 1921, третій — 1924, четвертий — 1928). На них гаряче обговорювали загальний напрям і мету розвитку дошкільного виховання. На тлі розв'язання цих загальних питань обстоювали завдання музичного виховання. І якщо на перших двох з'їздах ще сперечалися про взаємозв'язок політики і педагогіки, то матеріали третього з'їзду свідчать про цілком чітке визначення мети виховання: «Готуємо зміну піонерам». Таким чином, підкреслювалося суспільне значення дошкільного виховання як однієї з ланок комуністичного виховання.

Теорія дошкільного музичного виховання збагатилася точним формулюванням його мети, що надало йому чіткої цілеспрямованості. Особлива увага зверталася на відбір і створення нових музичних творів, які, поряд з народною та класичною музикою, давали б можливість здійснити завдання суспільного виховання. Завдяки цьому долався ще наявний розрив між вихованням засобами музики і загальним вихованням.

Однак це безперечно дуже важливе уточнення напряму музичного виховання не одразу було здійснене на практиці наприкінці 20-х років. Поставлені завдання — наблизити весь навчальний процес до життя, до завдань політики, встановити й осмислити зв'язки з навколишньою дійсністю — не були одразу правильно реалізовані. Тогочасний стан педагогіки і музичного мистецтва не давав можливості виконати ці завдання. У педагогіці панував комплексно-проектний метод, на який відгукнулася і дошкільна педагогіка, запровадивши метод так званих організуючих моментів. Його суть полягала в тому, що на певний проміжок часу весь зміст педагогічної роботи підпорядковувався даній темі. Це було викликане цінним прагненням педагогів пробудити у дітей інтерес до подій навколишньої дійсності, викликати любов до природи, виховати правильне ставлення до оточення. Однак найчастіше це зводилося до примітивного ілюстрування музикою тієї чи іншої теми. При цьому, звісно, не враховувалося, що далеко не всі явища життя можуть бути виражені музичними засобами. По суті, в описуваний період подібні тенденції мали також місце і в галузі музичного мистецтва, коли все багатство музичних явищ в їхньому історичному розвитку розглядалося з позицій вульгарного соціологізму.

¹ Див.: «Музыка в единой трудовой школе», вып. 1. Пг., 1919, с. 52.

Ідеї ці своєрідно позначилися і на стані дошкільного музичного виховання, яке збагатилося новим соціальним змістом. Але відсутність врахування своєрідних рис музичного мистецтва, які визначають логіку навчання й музичного розвитку дітей, перешкоджала правильному розв'язанню поставленого завдання. Це знайшло відображення в ряді книжок того часу, зокрема в цікавій праці Т. Вількорейської і Є. Кершнер «Музика в дошкільників» (М., Госмузиздат, 1931), де автори у трактуванні музичного виховання цілком керуються методом організуючих моментів,

Поряд з уточненням суспільного значення музичного виховання йде інтенсивне вивчення особливостей музичного розвитку дошкільників. У центрі уваги знаходиться дитина, її інтереси, нахили й можливості в галузі музичної діяльності. Яким повинен бути музичний розвиток дошкільників, які можливості відкриваються перед дітьми цього віку — ось ті питання, що хвилювали багатьох діячів у галузі музичного виховання. Так, діяльність товариства «Дитяча праця і відпочинок» будувалася на уважному й старанному вивченні особливостей дитини, в тому числі й музичних. Книжка В. Шацької «Музика в дитячому садку», яка витримала не одне видання і була першим спеціальним дослідженням у галузі дошкільного музичного виховання, свідчить про це. Архівні ж матеріали переконливо показують, як старанно проводилося вивчення музичного розвитку дитини¹.

Коло питань, які розробляла В. Шацька в своїй дослідницькій праці, надзвичайно широке: вивчення дитячих інтересів і нахилів, особливості музичного сприйняття і виконання та багато інших. Це, безперечно, свідчило про найрізноманітніше вивчення дитини. Багатий конкретний матеріал, зібраний дослідниками, дозволяв робити широкі узагальнення і давати методичні рекомендації. Поряд з широким охопленням явищ, які спостерігалися, вивчалися також і вужчі питання музичного розвитку дитини. Так, можливість застосування ритміки в дитячому садку з метою розвитку в дітей чуття ритму перевірялася дослідним шляхом. Підвідділ дитячих установ разом з Інститутом дошкільного виховання влаштував експериментальну перевірку запровадження ритміки в показовому дитячому садку. Заняття проводилися в присутності педагога-дошкільника, лікаря і психолога. На I Всеросійському з'їзді з дошкільного виховання ці спроби дістали позитивну оцінку.

Слід підкреслити надзвичайну цінність діяльності піонерів у галузі вивчення особливостей музичного розвитку дошкільнят. Вони проводили дослідну роботу в умовах дитячих закладів, що надавало зібраним матеріалам доказовості й конкретності.

Проблемі музичної творчості як різновиду дитячої діяльності, що особливо сприяє музичному розвитку, вже були присвячені деякі праці, які згадувалися вище. Але дитячу творчість в них або розглядали з неправильних методологічних позицій (К. Вентцель), або оцінювали негативно (О. Карасьов), або протиставляли навчання (О. Маслов). Тому необхідно особливо відзначити статті відомого музикознавця й композитора Б. Асаф'єва (Ігоря Глебова), пов'язані з цією темою. Він

¹ Науковий архів АПН СРСР, ф. № 1, оп. № 1, од. зб. № 39.

високо оцінює роль дитячої творчості: «поряд з розвитком корисних слухових навиків через музично-виконавську роботу в хорі й через відвідування занять із «слухання музики» (організація сприйняття музики) цей шлях — шлях розвитку музично-творчих навиків — буде найнеобхіднішим етапом еволюції і, мабуть, найдійовішим»¹.

З цього висловлювання видно, що Б. Асаф'єв розглядає музичну творчість як один з видів музичної діяльності (поряд із співом і слуханням музики), розцінює цей вид як найдійовіший і, нарешті, говорить про музично-творчі навиків, тобто припускає, що творчості можна навчити. Він підкреслює, що застосування музичної творчості у вихованні дітей зовсім не передбачає підготовку композиторів: «Мова йде лише про викликання творчого музичного інстинкту, який є в більшості людей, ніж це гадають»².

Із цитати видно, що автор, з одного боку, переконаний у широких можливостях використання цього шляху музичного розвитку, але, з другого боку, говорить лише про викликання «творчого музичного інстинкту». У статті підкреслено виховне значення творчості: «...кожний, хто хоч трохи відчув у якій-небудь сфері мистецтва радість творчості, буде спроможний сприймати й цінувати все хороше, що робиться в цій сфері, й з більшою інтенсивністю, ніж той, хто тільки пасивно сприймає»³. Це дуже правильно підкреслена риса музичної творчості, яка виходить за межі власне творчої практики і збагачує сферу сприйняття й музичного смаку дитини. У цьому багатогранному процесі криються великі можливості не тільки для музичного, а й для загального розвитку дитини.

При визначенні поняття музичної творчості Б. Асаф'єв підкреслив, що власне творчість народжується з виконавського відтворення пісні. Такими є народні традиції усної творчості, за якої немовби трансформується, «орнаментується» те, що особливо запам'яталося. «Але ж, по суті,— пише автор,— будь-який творчий винахід є комбінуванням поновому попередніх даних. Отож, у цьому наближенні до творчості через відтворення нема нічого небезпечного, навпаки, для музики усної традиції це найхарактерніша ознака: вона завжди імпровізується і живе в живому процесі відтворення. Й інакше жити не може»⁴.

Таким чином, ми знову зустрічаємось із зіставленням ролі наслідування й творчості, але зовсім в іншому аспекті, ніж це було в О. Карасьова. Тут виникнення нового відбувається в надрах уже наявного — частково трансформується, частково знову повторюється. Творчість розглядається як імпровізація — варіація вже даного. Це характерно для народної творчості. Виникає припущення: може, цей шлях бажаний і для дітей? І Б. Асаф'єв справді накреслює шлях розвитку дитячої музичної творчості. Хоч він говорить про музично-творчі навиків, але зовсім не схильний розглядати шляхи та методи навчання й творчості як ідентичні. Шляхи формування творчості відмінні від методів навчання, при-

пустимо, співів. Вони залежать від вибору імпульсів, спонукачів творчості.

Б. Асаф'єв називає кілька характерних способів формування творчості. Найпростіший з них — створення варіантів уперше використаної пісні. Керівник співає і просить повторити почуте кожного окремо, хто як встиг запам'ятати. Потім варіанти порівнюють і вибирають кращі. Далі можна підвести дітей до спільного, колективного створення нового мотиву. Ще далі — до створення підголосків до мелодії і, нарешті, імпровізація мелодій. До цього можна підвести через накопичення музичних вражень: використати текст пісні, мелодія якої не подобається, спробувати її замінити (вихователі можна показати, як це зробити); проілюструвати музикою деякі частини казки, знайти аналогію в музично-ритмічних рухах і т. ін.

Ці прийоми і послідовність формування творчості цікавлять нас лише щодо їхньої загальної постановки, адже вони досить складні. Але перший, названий Б. Асаф'євим найдоступнішим, викликає сумнів. Якщо діти мають проспівати вперше почуту пісню, а потім порівняти свої варіанти, то може бути така картина: наймузикальніша дитина, точно відтворивши мелодію, програє у «змаганні», а менш музикальна не запам'ятає нічого, наспіває щось приблизне, але виграє. Гадаємо, що діти можуть бути дезорієнтовані, бо завдання відтворення й творчості все ж таки відмінні.

Проте загальна спрямованість статті Б. Асаф'єва, безперечно, цікава. Узагальнюючи все сказане, зазначимо, що це одна з тих праць, які можна розглядати як певні віхи в історії питання. Наступні роки показали, що в теорії музичного виховання ця праця залишила свій слід, хоч в практиці дитячих садків вона відіграла менш важливу роль: позначилася спрямованість роботи, розрахованої на школу, і порівняно мала розробка конкретних рекомендацій.

Серед психологічних праць того часу слід особливо виділити дослідження С. Беляєвої-Екземплярської, пов'язані з вивченням особливостей музичного переживання. Її праці 20-х років присвячено особливостям сприйняття музики не лише дорослими¹, а й дітьми дошкільного віку². Автор досліджує загальний характер музичного сприйняття дитини, сприйняття мелодичної сторони і пізнання теми, сприйняття дитиною мажорного та мінорного ладів і гармонії, типи музичних сприймань та особливості музичного розвитку. Хоч останню статтю присвячено характеристичі музичного переживання дитини, але, по суті, в ній розглядається вужче питання — особливості музичного сприйняття. Вибір цієї вужчої теми правомірний і актуальний для того часу. Вже були проведені дослідження музичного слуху і голосу. Включення слухання музики в обсяг поняття музичного виховання потребувало психологічного обґрунтування.

¹ Див.: С. Н. Беляева-Экземплярская. О психологии восприятия музыки. М., «Русский книжник», 1923.

² Див.: С. Н. Беляева-Экземплярская. Музыкальные переживания в дошкольном возрасте.— Сборник работ физиолого-психологической секции. Труды Гос. ин-та музыкальной науки, вып. 1. М., 1925.

¹ Игорь Глебов. О музыкально-творческих навыках у детей.— У зб.: Вопросы музыки в школе, под ред. И. Глебова. Л., 1926, с. 149.

² Там же.

³ Там же.

⁴ Там же, с. 147—148.

Проблема музичного сприйняття в основному висвітлюється з точки зору його змістовного, інтелектуального значення. Аналіз зіставлення, розрізнення, запам'ятовування, словесні реакції на музику — ось те коло питань, що знаходиться в полі зору дослідника. Найперші ж експерименти показали, що діти найбільшу увагу звертають на темп, мелодію і ритм, причому контрастні відмінності спочливають легше, ніж подібні. Гармонічний супровід для дітей байдужий: переважна більшість не відзначила різниці між мажором, мінором і какофонією.

Крім цих даних, С. Беляєва-Екземплярська наводить деякі докази щодо визначення поняття «музикальність», характеристики типів сприйняття і дані про розвиток музичного сприйняття. Вона зіставляє загальну інтелектуальну обдарованість і музичну. «Перша відзначається більшою чи меншою досконалістю словесного повідомлення та його зрозумілістю як такого. А музикальність виявляється у відповідності висловлювання (або реакції) і поданого матеріалу»¹.

Часто обдарованість у галузі музичного сприйняття не поєднується із загальною. Типи музичного сприйняття у дітей ті самі, що і в дорослих: «В об'єктивного типу явно виражено бажання не виходити із суто музичної галузі: «Це марш». «Це така-то пісня». Для суб'єктивного характерна відсутність розуміння меж «музичного значення», або «музичного вираження». Будь-яка асоціація, раз спавши йому на думку з якихось причин, може здаватися придатною до даної музики»². Є і значно вищий рівень, коли реакція дітей на музику відбувається «відповідно до об'єкта». Дані, одержані дослідником, такі: «суб'єктивних — 56%, об'єктивних — 18%, тих, що реагують відповідно до об'єкта, — 26%»³.

Нарешті, розвиток музичного сприйняття іде у напрямку його більшого усвідомлення. Емоційні оцінки даються з більшим обґрунтуванням. Якщо спочатку будь-яка музика, що сподобалася, характеризувалася словом «весела», а та, що не сподобалася, — словом «нудна», то пізніше діти вживають слово «сумна» стосовно музики, яка сподобалась. Але кількісно процент дітей, які краще розв'язують завдання, не дуже змінився.

Такі дані й наслідки дослідження. Деякі з них спірні. Так, автор вказує, що діти можуть оцінити емоційний бік музики лише у вигляді елементарних характеристик. Але справа в тому, що досліді проходили в умовах педагогічного експерименту й відповідні вказівки педагога могли б спрямувати увагу дітей на ладове забарвлення і характер фортепіанного викладу як засобів саме емоційного вираження в музиці. У цьому випадку, можливо, і результати були б інші. Крім того, на відповідях дітей позначилася тодішня постановка музичного виховання, а також ідеї вульгарного соціологізму в педагогіці. В той час було дуже поширене штучне, предметне тлумачення змісту музики. Особливо легко піддавалися цьому діти через конкретність їхнього мислення. Наприклад, пе-

¹ С. Н. Беляева-Экземплярская. Музыкальное переживание в дошкольном возрасте, с. 90—91.

² Там же.

³ Там же, с. 93.

ред дітьми ставили завдання відповісти, що їм хочеться зробити під час слухання музики: малювати, будувати, танцювати, рухатися, ліпити, грати чи просто розповісти...»¹. Звичайно, що така постановка запитань викликала в дітей асоціації, які не завжди мали безпосереднє відношення до музики.

Проте ці критичні зауваження не знижують цінності згадуваної праці. Окрім теоретичного, вона має і велике практичне значення. Програми та методичні посібники надалі складалися з певним врахуванням висловлювань С. Беляєвої-Екземплярської. Висновки з її дослідження використовувалися у різних галузях методики. Так, до програми з ритміки було включено реакції дітей за допомогою рухів на динаміку, темп, ритм музики. У програмі із слухання музики особлива увага зверталася на контрастні зіставлення різнохарактерних частин твору. І нарешті, цінними були висновки про особливості музичного розвитку дошкільників. Усі музичні переживання дітей показувалися не в плані їхньої констатації, а з точки зору своєрідності їх якісних та кількісних змін, тобто музичний розвиток розглядався в динаміці.

У методичних працях тодішніх спеціалістів-музикантів у галузі дошкільного виховання знову й знову порушувалося питання про шляхи загального і музичного розвитку дитини. Проблема взаємозв'язку музичного виховання, навчання і розвитку непокоїла педагогічну громадськість. Завдання всебічного розвитку дитини, формування творчої активності начебто не вкладалися в тісні форми навчання. Водночас будь-кому з музикантів-педагогів зрозуміло, що поза ним неможливий процес музичного виховання і навчання.

Виховання засобами музики, з одного боку, завжди пов'язане з яскравими переживаннями, а з другого боку, вимагає вправ, повторень, точних відтворень. Це питання й порушувалося в книжці «Музично-ритмічне виховання у дошкільних закладах» (1930), яка відіграла досить значну роль у 30-і роки і була однією з найпопулярніших праць. Автори її — відомі досвідчені педагоги: Т. Бабаджан, Ю. Двоскіна, М. Метлов, М. Румер. Намагання поставити актуальні теоретичні проблеми, використання практичного матеріалу, широке коло порушених у книжці питань — все це привернуло до неї увагу. Зміст цієї книжки досить широкий: тут і обговорення спірних педагогічних питань, і музикознавчий аналіз пісень, і програма музичних навиків, яких повинні набути діти, та ін.

Одна з авторів, Т. Бабаджан, написала вступний розділ до книжки, в якому виклала завдання музичного виховання. Музику вона розглядає як один із засобів поглиблення загальнонавчальної роботи, підкреслюючи її суспільне значення. Музична діяльність — шлях формування творчих і спеціально-музичних здібностей дитини. Проте Т. Бабаджан хвилює питання, чи не є музичні заняття формою навчання, яка гальмує творчі прояви дітей. На її думку, заняття можуть бути різних типів, але в усіх є негативні й позитивні сторони. Так, на далеких від реальності заняттях із застосуванням суворо зафіксованих ігор неодмінна присутність дорос-

¹ С. Н. Беляева-Экземплярская. Музыкальное переживание в дошкольном возрасте, с. 70.

лих, і діти потім не переносять такі ігри у свій побут. На заняттях, які мають образний характер, діти перенасичуються ігровими образами, що призводить до перезбудження і не дає їм можливості розгорнутися.

Не задовольняє автора і комбінована форма занять з точно зафіксованою послідовністю, хоч тут криються цінні можливості, якщо відмовитися од штампованої побудови занять і безроздільного диктаторства педагога в трактуванні образів. А втім, автор вважає, що можна використовувати й абстрактні вправи, якщо діти зрозуміють їхнє призначення (поєднання музики з рухом, змагання у спритності, кмітливості тощо).

Проаналізувавши заняття різного характеру, Т. Бабаджан робить висновок, що тільки при гармонійному взаємозв'язку музичного виховання з різними сторонами життя дитячого садка і послідовності прищеплення музично-ритмічних навиків можна розв'язати завдання музичного розвитку дитини.

У названій книжці відбиті думки й почуття, які панували на той час у дошкільній педагогіці. В пам'яті педагогів, що працювали у перше пореволюційне десятиліття, надто свіжі були спогади про вузький і формальний характер фребелівських ігор під спів, які, звичайно, не могли забезпечити музичний розвиток дитини. Борючись проти них, методисти обережно підходили до розв'язання питання про цілеспрямоване керівництво з боку педагога. Але загалом ця книжка характеризується вже більшою переконаністю у необхідності планомірного навчання, зміст якого визначається віковими ступенями музичного розвитку дитини, зокрема вказується, що при виробленні певних співацьких навиків треба враховувати особливості музичного сприйняття та голосового апарату дитини.

Безперечно, автори спираються також на дослідження С. Беляєвої-Екземплярської. Це видно не тільки з того, що не раз згадується її праця, а й з прямого викладу змісту її дослідження.

Отже, у 20-і роки питання музичного розвитку дитини широко дебатувалися, хоча правильні шляхи їхнього розв'язання ще не були знайдені саме через неправильне розуміння ролі педагога, неправильне ставлення до системи музичних знань і навиків та вульгаризаторське тлумачення виховного значення музики. У подоланні цих недоліків визначальну роль відіграли постанови Комуністичної партії, які накреслили перспективу розвитку радянського мистецтва та літератури, вказали на необхідність посилити ідейність, реалізм, народність (Постанова ЦК ВКП(б) від 23. IV 1932 р.), поліпшити роботу в школі, зокрема точно окреслити коло систематизованих знань і переглянути методи роботи (Постанова ЦК ВКП(б) від 5. IX 1931 р.), викрити педологічні збочення (Постанова ЦК ВКП(б) від 4. VII 1936 р.). Всі ці документи допомогли виробити правильний напрям у розвитку дошкільного музичного виховання.

Відзначене вище неправильне розуміння керівної ролі педагога в галузі дошкільного музичного виховання, суперечності в трактуванні питань навчання переконливо свідчать, наскільки гостро нарікла необхідність переглянути питання методики музичного виховання. Спрошення в розумінні суспільної ролі музики призводило до надто

«лобового» розв'язання основних завдань музичного виховання дошкільників. Музика розглядалася як засіб оформлення «організуючих моментів» загальнонавчальної роботи. Надмірне підкреслювання прикладного призначення музики давало педагогам привід ігнорувати своєрідність її впливу на дітей. Це спричинилося до неправильного розуміння проблеми музичного розвитку.

Педагоги розробляли тестову методику дослідження музичних здібностей, некритично переносили методи вивчення дітей, які широко практикувалися в зарубіжній, зокрема в американській, музичній педагогіці, в практику виховання. Складені характеристики були побудовані на неправильних передумовах, адже зовсім не враховувалося, наскільки відмінні наслідки можна одержати, якщо досліджувати дітей, що перебувають на різних ступенях розвитку. Завдяки цьому наявність чи відсутність музикальності часто встановлювалися неправильно.

30-і роки в основному характеризуються прагненням систематизувати коло відомостей і навиків, що їх діти засвоюють у процесі музичної діяльності. Принципові настанови музичного навчання будувалися на основі реалізації згаданих вище постанов Комуністичної партії. Аналіз програмно-методичних матеріалів, що стосуються дитячих садків, вказує на поступове подолання недоліків, зазначених у цих постановах.

У «Настановах для вихователя дитячого садка», виданих в 1938 році, значною мірою переборено помилковість положень попередніх програмних матеріалів. У них вперше підкреслено роль вихователя. Розвиток дитини не може бути обумовлений лише впливом середовища або її вродженими біологічними даними. Необхідно розвивати органи чуттів дитини, її творчість, мислення, пам'ять, уяву. Характер взаємозв'язку між загальним і музичним вихованням набуває глибшого й органічнішого характеру. У програмі звернуто увагу на взаємодію розвитку дитячої творчості й художнього виховання.

Значними віхами в історії дошкільного музичного виховання були Всеросійські наради з питань музичного (12—14. XII 1938 р.) і художнього (3—7. II 1941 р.) виховання. Вивчення матеріалів цих нарад дозволяє виявити найпередовіші пошуки педагогів, побачити елементи нового у розв'язанні завдань, поставлених громадсько-педагогічною теорією і практикою. Доповіді наукових працівників, методистів, висловлювання практиків, дискусійне обговорення — все це давало можливість ясніше уявити шляхи подальшого розв'язання проблеми художнього виховання дитини.

Однією з центральних проблем було визначення правильних взаємозв'язків навчання і творчого розвитку дітей. Дуже гостро постало питання про те, якою мірою нова лінія навчання за програмами забезпечує потрібний творчий розвиток дітей. Мабуть, найзначимішим було те, що питання розвитку пов'язувалося із змістом і характером навчання. Якщо для попереднього періоду характерне протиставлення чи визнання паралельного існування цих двох сторін педагогічного процесу, якщо питання розвитку і питання навчання розглядалися у певному відриві, то тепер робилася спроба поставити вимоги до навчання з точки зору завдань музичного розвитку.

Досить послідовно висловилися з цих питань на першій нараді О. Варшавська. Хоч вона торкнулася тільки одного виду музичного виховання — рухів під музику, але зуміла порушити ряд принципових питань. Передусім доповідачка спробувала охарактеризувати саме поняття музичного розвитку. Вона виділила вужчі завдання розвитку, спрямовані на підвищення музичальності (розвиток слуху та музичної пам'яті). Потім підкреслила їхню естетичну забарвленість: «Треба так навчити дитину бачити мистецтво, так її підвести до музики, щоб мова цього мистецтва стала їй зрозумілою, щоб дитина навчилася слухати, яскраво переживати, щоб збагачення її сприйняттями і переживаннями стало яскравішим і глибшим, щоб це відображало ставлення її до життя в нашій країні»¹. І, нарешті, було розглянуто проблему творчого розвитку в умовах конкретної музичної діяльності.

Така постановка питання дала можливість О. Варшавській поставити вимоги до характеру навчання. Вона підкреслює, що навчання набуло формального характеру, що все спрямоване на освоєння дітьми навиків, які є самоціллю і не розглядаються як засоби для вираження музичного переживання.

Чи не було таке обережне ставлення до навчання рецидивом недооцінки його значення, такої характерної для педагогіки 20-х років? О. Варшавська висловлюється з цього приводу ясно: «Може виникнути думка, що в музичному розвитку дитини зовсім не треба допомагати їй краще чути окремі засоби музичної виразності, чути темп, зміну сили звука — голосно, тихо, швидко, повільно. Це неправильно. Якщо ми допомагаємо дитині чути окремі елементи музичної мови, це дає значно яскравіше сприйняття музики загалом. Але якщо це робиться у відриві від музики, від емоційного змісту, тоді це перетворюється на формальне навчання, відірване од музичного виховання дитини»².

Навряд чи можна що-небудь заперечити проти такого твердження. Але не всі висловлювання такі безперечні. У багатьох доповідях відчутна настороженість, яка свідчить часто про сумніви в доцільності планомірного й систематичного навчання. Це позначилося на формулюванні завдань музичного виховання Т. Бабаджан, яка, по суті, повторила думку авторів у цитованій вище книжці; це позначилося й на протиставленні виховання і навчання, хоч останнє якраз і є одним із засобів першого. Отже, правильне розв'язання цього питання ще не стало загальноприйнятим і загальнодоступним. Добре сказала в дебатах З. Богуславська: «Неправильно, що до тих чи інших питань дидактики ми підходимо з деякою долею зневаги; це зовсім несправедливо, бо там, де є активний, планомірний розвиток, там завжди є і дидактика, і способи навчання, і якийсь дидактичний підхід до цього питання. Не треба боятися цього, це є і в музиці, і в образотворчому мистецтві, і ми повинні сміливо піти цим шляхом»³.

¹ Всероссийское совещание по художественному воспитанию детей (1941). Стенограмма. Архив ІХВ АПН РРФСР, с. 21.

² Там же, с. 25.

³ Там же, с. 89.

Як уже говорилося вище, цінною тенденцією було те, що музичний розвиток дитини співвідносився з її творчим розвитком. Що мали на увазі автори під останнім?

Наприкінці 30-х і на початку 40-х років широко вживався термін «музична творчість дитини». Педагоги давали йому суперечливе і неповне тлумачення. Найчастіше суть цього поняття розуміли як створення дітьми певної продукції — мелодій пісень, рухів у танцях або іграх. Педагогам не був ще ясний шлях керівництва дитячою музичною творчістю. Не були ясні й вимоги, що ставилися перед цією творчістю. Методисти багато говорили про необхідність стимулювати дітей до творчості, а педагоги практично майже не застосовували цей метод, не знали, якою мірою треба вимагати від дітей самостійної творчості, чи має вона художню цінність, чи треба розучувати пісні, створені окремими дітьми, всім класом, чи вимагати від усіх дітей творчих проявів тощо. Всі ці питання виникали і широко обговорювалися на нарадах.

Деякі педагоги висловлювали думки про те, що не можна зводити дитячу творчість лише до створення, придумування дітьми мелодій і рухів. О. Варшавська, виступаючи на нараді в 1938 році, говорила, що творчі прояви дітей можуть мати місце в будь-якій діяльності. На її думку, творчі прояви в музичній діяльності вимагають відповідного розвитку. Творчі здібності дитини можуть виявитися на певному етапі її музичного розвитку. Завдяки встановленню взаємозв'язків між творчим і музичним розвитком дитини останній якісно збагачується.

Яка серйозна увага приділялася цьому питанню, можна судити хоча б з факту організації Центральним будинком художнього виховання дітей НКО РРФСР Першої Всеросійської методичної наради з питань дитячої музичної творчості. Один з пунктів резолюції цієї наради передбачав організацію в одному з дитячих садків Москви дослідної групи для розроблення спеціальної дошкільної методики роботи над музичною творчістю малюків.

Гарячий інтерес до цієї проблеми, звісно, ще не свідчив про вдаль її розв'язання. Особливо актуальним було питання про шляхи й можливості творчого розвитку в музичній діяльності.

На нараді в 1941 році М. Метлов накреслив шляхи розвитку музичної творчості дітей. Він вказав на стрибкоподібний його характер: «Вона (музична творчість. — Н. В.) необхідна на певній стадії розвитку дитини для її дальшого просування. Настає момент, коли творчість тимчасово затихає»¹. На думку доповідача, вимальовуються кілька стадій розвитку: I стадія — діти наспівують мотив, який складається з 2—3 звуків, вимовляють співучим голосом окремі слова; II стадія — діти співають чужі мелодії, що складаються з 5—6 звуків, і підтекстовують їх (більшість дитячих творів можна віднести саме до цієї стадії); III стадія — обдаровані діти займаються творчістю (керувати цією роботою, на думку автора, дуже складно).

Матеріали нарад свідчать про рівень розв'язання цього питання. Доповідач висловив багато непереконливих положень. Твердження про те,

¹ Всероссийское совещание по художественному воспитанию детей (1941). Стенограмма, с. 227.

що розвиток творчості тимчасово затихає, виникло, певно, під впливом поширеної в західній педагогіці теорії спаду дитячої творчості. Але якщо планомірний розвиток відбуватиметься під цілеспрямованим керівництвом педагога, навряд чи доведеться спостерігати явища спаду, затухання. Накреслена стадійність творчого розвитку дітей теж недостатньо обґрунтована. По суті, III стадія — це не ступінь послідовного розвитку творчих здібностей усіх дітей, а оцінка якості природних даних лише обдарованих дітей. Що ж до перших двох стадій, то, по-перше, тут підхід суто кількісний (на I стадії діти створюють мотив з 2—3 звуків, на II — з 5—6 звуків), а по-друге, співання чужих мелодій з підтекстовкою (що віднесено до II стадії) навряд чи взагалі можна навіть умовно вважати творчістю. Якщо до цього додати відверті висловлювання авторів, які не знали, як ставитися до проявів дитячої творчості, і пропонували не втручатися в цей процес, то стане зрозуміло, що це питання залишилось нерозв'язаним.

Важливим моментом були спроби намітити вікову відмінність у зв'язку з особливостями музичного розвитку. Отже, музичний розвиток розглядався і з позицій вікових особливостей дитини. Останнім іноді надавали навіть такого великого значення, що обсяг співацьких навиків визначався, виходячи тільки з вікових особливостей.

Що ж до індивідуальних особливостей розвитку, то це питання також привертало увагу методистів. У багатьох виступах певні методичні положення підтверджувалися даними, заснованими на спостереженнях за окремими дітьми. Але все-таки про індивідуальні особливості дітей найчастіше йшлося в такому плані, що, мовляв, необхідно брати до уваги ці особливості, або ж у плані залучення окремих прикладів, що ілюструють те чи інше положення.

Загалом період після 1936 року, коли було опубліковано названі вище постанови партії про школу, про діяльність літературних та музичних організацій, про педологічні перекинуття, був дуже плідним для розв'язання даної проблеми. Передові тенденції того часу виявилися в тому, що питання про музичний розвиток дітей пов'язувалося, хоч і не завжди послідовно, з необхідністю планомірного їх навчання; надавалося великого значення дитячій творчості; виникали спроби встановити певну динаміку в формуванні музикальності, яка розглядалась як наслідок участі дітей у практичній музичній діяльності; характеризувалися вікові особливості та індивідуальні прояви дітей, хоч останні залучалися тільки як окремі ілюстрації.

Отже, на цьому етапі проблема музичного розвитку зіставлялася, співвідносилося з багатьма іншими питаннями педагогічного процесу, що, безперечно, сприяло повнішому й різнобічнішому її висвітленню. Було зроблено ще один крок уперед в її розв'язанні.

Перспективно звучать рішення щодо розвитку творчих здібностей дитини, прийняті Всесоюзною нарадою з художнього виховання дітей у дитячому садку: «Пункт 4. Для розвитку інтересу дитини до творчої діяльності, для систематичного її збагачення вихователь повинен уміло й чуйно керувати художньою творчістю дитини, обережно й неухильно вести дитину по шляху дедалі більшого усвідомлення того, що вона сприймає,

збагачувати дитяче сприйняття спостереженнями природи, навколишнього життя, творів мистецтва, показувати матеріали й приладдя для художньої творчості»¹.

З цього формулювання видно принципові основи розв'язання проблеми дитячої творчості. Вона розглядається не як акт спонтанного самовираження, саморозвитку, що характерно для буржуазної педагогіки, а як явище, детерміноване вихованням. Визнається необхідність систематично керувати ним.

Протягом ряду років Центральний будинок художнього виховання разом з Управлінням у справах дошкільного виховання Наркомосвіти організовує і проводить ряд науково-практичних конференцій. Одна з них становить інтерес для нашої проблеми. Це сесія з питань музично-ритмічного руху, яка проходила 10—12 червня 1946 року. У доповіді С. Рудневої справедливо відзначалося, що художні образи, створені композитором, мають сприйматися дітьми цілісно й творчо і так само відтворюватися в русі. Вимога цілісного сприйняття музики, безперечно, була прогресивною, орієнтуючи педагогів на різнобічний розвиток музичного сприйняття. Але доповідач знаходився під великим впливом ідеї невтручання в процес музичного розвитку дошкільника. С. Руднева явно переоцінює дитячі можливості у галузі творчості. Ось як вона сформулювала свою точку зору на ці питання: «Порівнюючи процес дитячого сприйняття і творчої реакції дитини з творчим процесом художника, ми можемо сказати, що дитина є ніби маленьким примітивним художником. Тому саме засобами художнього виховання можна розвинути й зберегти в ній ті дані її дитячої психіки, які становлять і в житті дорослої людини цінність: емоційність образного сприйняття та поєднану з нею велику творчу активність. Якщо цього не зробити, то дитина, підрастаючи і розвиваючи в собі здатність до аналітичного сприйняття, легко втрачає свою первісну примітивну цілісність, а разом з нею значною мірою втрачає і творчу активність»².

Ці думки С. Рудневої не знайшли підтримки серед учасників конференції. Їй заперечували педагоги й психологи (М. Румер, Н. Ветлугіна, Г. Фортунатов, З. Богуславська та ін.). Так, М. Румер відзначила, що радянські дітячі в основному вже подолали метод бездумного руху під музику, властивого А. Дункан, і дещо формальний характер засвоєння окремих елементів музики, що мав місце в Жака-Далькроза. Психолог Г. Фортунатов критикував постановку питання про співвідношення емоційного і свідомого начал в музичному переживанні дитини. «У тов. Рудневої,— говорив він,— відчувається протиставлення емоційної свідомості. Це не відповідає суті естетичного переживання, яке полягає в тому, що людина починає слухати, бачити, сприймати світ так докладно й детально, що підноситься на вищий рівень свідомості»³.

¹ Резолюція Всероссийского совещания по художественному воспитанию детей (1941). Архів ІХВ АПН РРФСР, с. 1.

² Сессия по вопросу музыкально-двигательного воспитания в детском саду. Стенограмма. Архів ІХВ АПН РРФСР, с. 2.

³ Там же, с. 39.

Викликає великий сумнів і друге положення про те, що сприйняття музики адекватне творчому актові композитора. Закономірності, які лежать в основі сприйняття і творчості, відмінні й не повторюють одна одну.

Н. Ветлугіна теж підкреслила неправомірність протиставлення названих сторін музично-естетичного переживання, бо їх єдність забезпечує цілеспрямованість і емоційність сприйняття. Визнання за дітьми ролі «творців», у «твори» яких не можна втручатися дорослому, твердження, що разом із аналізом у дітей губиться і творча активність, і цілісність, слід вважати принципово неправильними. Існує діалектична єдність цих двох істотних аспектів художнього сприйняття. Чим повніше, різноманітніше й свідоміше буде сприйняття, тим цілісніше воно може сприйматися. Це особливо важливо, бо далі дитина повинна діяти відповідно до характеру музики. Якщо дитина і емоційно сприймає її, і звертає увагу на засоби виразності, то успішнішим буде її подальше просування вперед.

З. Богуславська відзначила, що радянська психологія одійшла від безстрасно холодного розуміння процесу усвідомлення, бо такий підхід обмежує повноту сприйняття твору. Вона вважає важливим поєднання двох сторін сприйняття і правильною ту тонку методику усвідомлення музичних засобів, що характерна для системи Жака-Далькроза.

Слід вказати ще на одне принципово неправильне положення в доповіді С. Рудневої. Вона вважає, що дитина не повинна знати тих рухів, які вона має відтворити. Звичайно, таке завдання може бути поставлене перед дитиною і навіть принесе користь, бо викликає певну самостійність дій. Але це можливо в тому випадку, якщо дитину навчили певному обсягу рухів і способів дії з ними. Дати їй самій шукати нові рухи поза процесом навчання — шлях спроб і помилок, адже коли вихователь застосовує рухи під музику, то треба враховувати не тільки особливості сприйняття, а й відтворення, тобто потрібно вдосконалити й рухи.

Правильні позиції у цьому питанні були підкріплені коротким, але цікавим повідомленням О. Запорожця про «Стадійний характер розвитку дитячої моторики». Він підкреслив значення розвитку моторики для формування особистості дитини та у зв'язку з оволодінням руховим вмінням. Доповідач зазначив, що цей розвиток має подвійний характер. Не можна розглядати рух тільки як процес нагромадження рухових навиків. У процесі розвитку відбувається ще й стадійна перебудова моторики дитини, яка видозмінюється під впливом зміни мотивів діяльності. Внаслідок цього звертається особлива увага на розвиток моторики на різних вікових ступенях у зв'язку із зміною мотивів.

Якщо підсумувати огляд матеріалів цієї наради, то видно, що характеристика музичного розвитку поповнилася деякими новими рисами. Цінне те, що питання музичного розвитку розглядалися стосовно до однієї конкретної діяльності. Таким чином відійшли від деякої декларативності й наблизилися до конкретного розв'язання проблеми, хоча й не повного. Ще мало місце недооцінювання педагогічного впливу, але вже переважали висловлювання іншого характеру, які точніше обґрунтовували шляхи музичного розвитку дитини.

Слід відзначити появу у 1944 році спеціального дослідження К. Головської на тему «Дитяча музична творчість (як метод музичного виховання)», яке автор захистив як кандидатську дисертацію. К. Головська розглядала питання музичної творчості старших дошкільників і молодших школярів. Мета експериментальної роботи — простежити шлях розвитку музичної творчості дітей дошкільного віку у процесі систематичного педагогічного впливу, виявити взаємозалежність музичного розвитку і розвитку творчості на початковому ступені музичного виховання.

У названому дослідженні розглядалися дві основні сторони проблеми дитячої музичної творчості: аналіз самої творчості, під якою «треба розуміти прояв ініціативи дітей у створенні мелодій, пісень, інструментальних творів на основі набутих знань музичної грамоти», та аналіз діяльності педагога, який застосовував дитячу творчість як метод музичного виховання. Автор переважно аналізує вже готову дитячу продукцію. Це, звичайно, важливий момент, який є об'єктивним свідченням практичного значення поставленої проблеми. Але цього замало, бо недостатньо розкритий сам процес дитячої діяльності: немає аналізу мотивів, за якими вона виникає, способів самостійних дій дітей, за допомогою яких вони розв'язують творчі завдання.

Значно повніше розроблена діяльність педагога, який застосовував дитячу творчість як метод музичного виховання. Дуже цінним є розкриття правильного взаємовідношення між музичною творчістю дітей та їхнім навчанням. Перша знаходиться у прямій залежності від рівня другого. Чим більше й краще оволодіє дитина музичним умінням, чим вільніше вона ним оперує, «переносячи» з однієї діяльності в іншу, тим багатші її творчі прояви.

Шляхи розвитку музичної творчості будуються на основі розвитку ладового чуття. Накреслені такі етапи розвитку: 1) розвиток чуття ладу як основи музичного мислення в процесі співу, слухання музики й створення музичних фраз; 2) засвоєння ладової структури (проспівування стійких звуків, двоголосий спів); 3) повне усвідомлення мажору та мінору (знання цих термінів, відчуття нестійких звуків, спів по нотах). На цих трьох стадіях, накреслених дослідником, відбувається поглиблення чуття ладу. Оскільки йдеться про діяльність, пов'язану зі співом, зрозуміло те значення, якого надає К. Головська розвитку чуття ладу. Проте випадає такий вагомий фактор, як формування музично-слухових уявлень про звуковисотний рух, без яких не можна успішно розвивати здатність до пісенної творчості.

Певна однобічність накреслених стадій розвитку пояснюється рівнем тогочасного музикознавства. Теорія ладового ритму (Б. Яворський, В. Протопопов та ін.) захоплювала багатьох музикантів. Ось чому і в праці К. Головської чуття ладу трактується як універсальна здібність, що включає в себе всі інші компоненти музикальності. Як відомо, трохи пізніше з'явився праця Б. Теплова «Психологія музичних здібностей», в якій по-новому класифікуються музичні здібності і визначається роль музичних уявлень. Аналіз матеріалів цієї праці буде зроблено в багатьох наступних розділах, а зараз зупинимось лише на думках Б. Теплова, які стосуються безпосередньо музичного розвитку дитини дошкільного віку.

Важливо, що автор уточнює характер музичної діяльності, що дозволяє розвивати природні задатки дитини. Насамперед це спів, у процесі якого формується здатність до звуковисотного розрізнення й відтворення, далі — ритмічні рухи, бо «в ранньому віці музично-ритмічне чуття виявляється в тому, що слухання музики абсолютно невимушено супроводжується тими чи іншими руховими реакціями, які більш або менш передають ритм музики»¹. «Навряд чи на перших етапах музичного навчання можна знайти інший, пряміший і доцільніший шлях розвитку музично-ритмічного чуття, ніж ритміка, яка розуміється як передача ритму музики, яке особливо сприяє розвитку ладового чуття, що виявляється і в сприйнятті, і в пізнаванні музики. «У дитячому віці характерним його проявом є любов та інтерес до слухання музики»³.

Отже, свою класифікацію музичних здібностей Б. Теплов співвідносить з різними видами музичної діяльності дітей. Це є однією з підстав її доцільності. Матеріали, вивчені дослідником, дозволили йому зробити й інші висновки, дуже істотні для проблеми музичного розвитку. Передусім Б. Теплов підкреслює і вважає доведеним факт дуже раннього прояву музичних здібностей (іноді навіть на першому році життя). Він пише: «На однакшайну думку всіх дослідників, музичні здібності можуть почати виявлятися раніше за будь-які інші. Фактичний матеріал цілком це підтверджує: перші прояви усіх трьох основних музичних здібностей в окремих випадках спостерігаються вже на першому році життя»⁴. «На третьому році життя в окремих випадках можна спостерігати уже досить високий розвиток мелодичного слуху та чуття ритму»⁵.

Б. Теплов підкреслює також своєрідність проявів музичних здібностей: в одних дітей вони дуже яскраві (що є, звісно, ознакою наявності природних задатків), а в інших ні. Але це не є доказом відсутності здібностей. Справа в тому, що ці прояви залежать і від задатків, і від тих умов, в яких ці задатки розвиваються. У багатьох дітей музичні здібності починають розвиватися тільки після того, як з ними буде проведено відповідну педагогічну роботу.

Б. Теплов говорить про те, що навряд чи він може назвати точні причини, які визначають різні шляхи розвитку музичних здібностей. Та одну з цих причин, пов'язану із його дослідженням, він називає: «Якщо природжені задатки даної дитини не сприяють легкому й «спонтанному» розвитку якої-небудь однієї з основних музичних здібностей, то це може перешкодити розвитку і решти здібностей»⁶. Але треба зрозуміти причину невдачі й спробувати подолати її — «усунути основне гальмо, і одразу виявляться чудові дані дитини щодо інших музичних здібностей»⁷.

¹ Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М., Изд-во АПН РСФСР, 1947, с. 305.

² Там же, с. 283.

³ Там же, с. 304.

⁴ Там же, с. 223.

⁵ Там же, с. 224.

⁶ Там же, с. 274.

⁷ Там же, с. 275.

Нарешті, для правильного розв'язання даної проблеми особливо важливі слова Б. Теплова, якими він закінчує свою працю: «...ми не маємо зараз таких знань, які дозволяли б поставити негативний діагноз про музикальність дитини до початку систематичного й кваліфікованого музичного виховання та навчання»¹.

Значення всіх цих положень дуже важливе у справі вивчення процесу музичного розвитку дітей дошкільного віку. Вони дають можливість далі вивчати цю проблему, виходячи з таких уже встановлених автором положень:

1. Ранній прояв музичних здібностей дозволяє ставити питання про необхідність планомірного музичного виховання ще з переддошкільного віку.

2. Відсутність ранніх проявів музикальності ще не свідчить про їхню відсутність взагалі, бо музичні здібності розвиваються надто індивідуально, отже, необхідно особливу увагу звернути на індивідуальне вивчення дітей.

3. Якщо одна із здібностей слабо або зовсім не виявляється, то це може бути перешкодою для виявлення інших. Усунення цієї перешкоди викличе розвиток і решти здібностей.

4. Не можна говорити про відсутність музичних здібностей до здійснення систематичного музичного виховання і навчання. Отже, перевірка музичних даних дітей повинна проходити не один раз (звичайно це буває під час прийому до музичної школи), а протягом певного періоду виховання і навчання.

Цінним внеском у теорію дошкільної педагогіки були розроблені О. Усовою та її співробітниками питання, що стосуються проблеми навчання. Звичайна річ, що загальні завдання навчання мають бути конкретизовані всіма окремими методиками. Ось чому наприкінці 40-х і початку 50-х років до проблематики наукових досліджень дошкільного сектора Інституту художнього виховання АПН РРФСР входило вивчення і обґрунтування змісту художнього навчання (малювання і музика). За цей період інститут підготував і видав чимало праць, які висвітлювали це питання в різних аспектах: розробка програмних вимог у проектах, покладених в основу програм виховання в дитячому садку; теоретичне обґрунтування художнього навчання; виклад змісту та методів навчання.

Особливу увагу було звернуто на пошуки методів навчання, які мали забезпечувати послідовність, систематичність вправ, необхідних для оволодіння початковими основами мистецтва, а також емоційне, безпосереднє переживання дітей. Роль живого сприйняття мистецтва для навчання і розвитку дитини підкреслювалася неодноразово. Зокрема, в своїй праці «Методи навчання співів» (1956) Н. Ветлугіна звертає увагу на те, що методи навчання залежать від завдань виховання і програмних вимог, повинні враховувати особливості й своєрідність кожного музичного твору, який використовується.

Система методичних прийомів будується з урахуванням не тільки специфіки музичного мистецтва, а й вікового та індивідуального розвит-

¹ Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей, с. 325.

ку дітей. Ця лінія чітко виявлена в багатьох монографічних дослідженнях. Кандидатська дисертація О. Кенеман «Музична гра як один із засобів музичного виховання в радянському дитячому садку» (1955) написана на основі експериментальної роботи, проведеної з дітьми в дитячому садку. Автор висуває ряд важливих для даної проблеми положень: музична гра впливає на активність процесу музичного розвитку; творчі завдання в грі спрямовані на розвиток у дітей музикальності — емоційного переживання музичного змісту, тоншого розвитку музичного сприйняття, музичного слуху та чуття ритму; творча активність не могла б виникнути без керівництва педагога; навчання має бути побудоване за певною системою; ігри потрібно варіювати, щоб сприяти розвитку творчих здібностей дітей. Ми бачимо, що в цій праці дано теоретичне обґрунтування музичної діяльності з точки зору завдань музичного розвитку дитини.

У кандидатській дисертації Г. Войнової з питанням музичного розвитку дитини пов'язується інший вид музичної діяльності — спів. Дослідження присвячене вивченню шляхів розвитку чистоти інтонування у співі. Із загальної проблеми розвитку музикальності автор розглядає лише одне окреме питання, але це дозволяє йому дати конкретні рекомендації. Вказуючи на те, що розвиток здатності сприймати музику пов'язаний з правильним відтворенням мелодії, Г. Войнова розробила відповідну систему методичних прийомів навчання, які розвивають емоційну чутливість на музику, увагу, ладове чуття, музичні уявлення, вміння вільно користуватися музичними уявленнями. Класифікація цих методичних прийомів дещо схематична й умовна. Але увага дослідника до різних сторін музичного розвитку дуже цінна, адже це допомагало переборювати формалізм у практиці навчання, скеровуючи увагу педагога на процесі розвитку дітей під час занять. Автор робить класифікацію на основі характеристики музичних здібностей, даної Б. Тепловим. Методичні прийоми будуються з урахуванням особливостей співу. Ось чому підкреслюється необхідність розвитку не тільки більш загальної здатності до емоційної чутливості, а й окремих здібностей — чуття ладу і музичних уявлень, таких цінних для співацької діяльності.

Отже, всі описані праці зіставляють навчання з процесом музичного розвитку. В характеристиці діяльності значно підкреслюються ті її сторони, які сприяють музичному розвитку дошкільника. Загальний напрям цих досліджень певною мірою сприяв правильному розв'язанню проблеми розвитку музикальності в умовах конкретної діяльності.

Поряд з теоретичними працями був нагромаджений цінний практичний досвід. З кінця 40-х років Академія педагогічних наук РРФСР стала проводити педагогічні читання, систематичне запровадження яких дало можливість багатьом педагогам донести свій практичний досвід до широких мас. Можливість обмінюватися думками у представників різних республік, областей і міст, колективні методи обговорення, публікація доповідей — усе це зробило педагогічні читання цінною і популярною формою роботи. На кінець 50-х років Інститут художнього виховання, а пізніше Інститут дошкільного виховання АПН РРФСР видали чимало збірників, зокрема з питань дошкільного музичного виховання.

Узагальнення матеріалів педагогічних читань дозволяє простежити, як здійснювався на практиці взаємозв'язок виховання, навчання і розвитку.

Головна тема педагогічних читань 1950—1960 років — навчання, його зміст, методи і місце в загальновиховній роботі. Багато уваги приділялося репертуару, зокрема принципам його добору відповідно до завдань виховання і навчання. Особливістю багатьох доповідей було те, що в них переважно розглядалася діяльність педагога. Але і в ті роки педагоги прагнули формувати музикальність дитини, спостерігаючи зрушення в її музичному розвитку на основі узагальнення її висловлювань, проявів у іграх, малюнках. Музичний розвиток не відривається од загального виховання, не є самоціллю. Цей взаємозв'язок переконливо розкрито в статтях С. Генкель (див. «Педагогічні читання», вип. 1), З. Богуславської (вип. 3), О. Йової (вип. 4).

Співвідношення навчання і розвитку розглядалося у пізніших доповідях, прослуханих на педагогічних читаннях (див. вип. 4 і 5).

Що дає навчання розвитку дитини, яким має бути його характер? Ці питання хвилювали педагогів. Уже стали ясніші побудова занять, характер методичних прийомів, але завдання музичного розвитку ще потребувало вивчення. Поступово вимальовувалися деякі узагальнення. Так, у статтях О. Йової, В. Горбачевської та інших дослідників підкреслюється, що послідовність навчання як істотний його принцип має значення для систематичного розвитку музикальності. Порушення цього принципу призводить до того, що розвиток відбувається сповільненими темпами.

Успішність навчання залежить від багатьох причин, зокрема від того, якою мірою здійснюється індивідуальний розвиток дитини (С. Товбіна, А. Заколпська, В. Горбачевська, Н. Френкель, О. Йова, В. Сургучова). Для розвитку музичних здібностей потрібно запровадити систему спеціальних вправ. Так, Н. Френкель провела корисну роботу по створенню поспівок, які можна використовувати, враховуючи індивідуальні особливості дітей (див. «Педагогічні читання», вип. 4). Інші автори вели пошуки різноманітних прийомів розвитку музикальності дитини (Ф. Бо-маш, К. Маркова, Ж. Агаджанова, Е. Лепік, В. Горбачевська).

Включення до програми стабільного репертуару, безперечно, відіграло позитивну роль. Обмеження кількості розучуваних пісень дало дітям можливість добре засвоїти їх. Це створювало умови для самостійного використання пісень та ігор дітьми. У свою чергу, ця обставина свідчить про певний рівень їхнього музичного розвитку.

Ідею стабільного репертуару підтримали багато педагогів, що видно із змісту статей Р. Епиктетової (Казань), К. Апштейн (Ярославль), Н. Загорської (Львів), Е. Лепік (Таллін), Р. Краснобродської (Одеса).

Зрозуміло, педагогічний досвід узагальнювався не тільки у доповідях на педагогічних читаннях. Статті в журналі «Дошкольное воспитание», упорядкування збірників музичних ігор, танців та пісень також були формами вираження творчих зусиль педагогів. Існували активи музичних керівників при міських методичних об'єднаннях, що діяли на громадських засадах; виникла співдружність з творчими організаціями

композиторів, особливо в Москві та Ленінграді. Багато педагогів стали досвідченими й ініціативними упорядниками збірників (О. Соковніна, В. Колосова, К. Қозирева, Н. Френкель, Л. Генералова, С. Руднева, О. Йова, Є. Дубянська та ін.).

Отже, передовий досвід педагогічної практики кінця 50-х років характеризується зростанням уваги до завдань, шляхів і засобів розвитку музичальності дітей. Можливо, що певним поштовхом у розв'язанні проблеми музичного виховання і розвитку були праці Інституту художнього виховання АПН РРФСР¹, результат багаторічної і переважно колективної праці наукових співробітників. Питання розвитку художніх здібностей розв'язувалися в педагогічному плані. Художній розвиток окремих дітей вивчався на основі перевірки застосування певної системи виховних впливів. Зміст навчання обґрунтовувався тими зрушеннями, які відбулися в розвитку дитини. Дослідження не тільки розробляли теорію, а й давали практичні рекомендації, які були враховані в подальшій роботі над укладенням нової програми виховання в дитячому садку.

Коротко сформулюємо основні теоретичні положення цих праць. В основі здібностей лежать природні задатки, розвиток яких залежить від складних взаємозв'язків між середовищем, що впливає на дитину, і внутрішніми закономірностями її розвитку. Вивчення окремих дітей дає можливість простежити ці взаємозв'язки, визначити зміни в художньому розвитку дитини, які відбуваються під впливом педагога. Характеристика художньо-творчих і чисто музичних здібностей давалась у зв'язку з вивченням розвитку дітей в умовах конкретної художньої діяльності.

Отже, стан проблеми музичного розвитку дитини на той час характеризується певними досягненнями. Але природно, що на кожному етапі виникають і нові завдання. Під кутом зору цих завдань стали рельєфнішими слабкі сторони теорії і практики. Та обставина, що музичний розвиток дошкільника відбувався лише в умовах окремих видів музичної діяльності, звичайно, сприяла більшій глибині його вивчення. Але дослідження окремих проблем проводилося без належного зв'язку з іншими сторонами музичного розвитку. Не бралися до уваги питання загально-естетичного розвитку дитини. Тому не можна було ще говорити про створення системи радянського дошкільного виховання, яка б забезпечувала потрібний розвиток дитини.

Перевірка на практиці «Настанов для вихователя дитячого садка» (1953) теж дала змогу виявити їхні переваги й недоліки. Насамперед, документ названий програмою музичного виховання, але в ньому переважно сформульовані вимоги щодо навчання. У дошкільному віці набуває особливого значення виховний характер навчання. Навряд чи можна обмежитися лише загальними міркуваннями з цього приводу, що зроблено у вступних частинах програми.

Виховні завдання не конкретизовані щодо певних вікових періодів. Визначення цих завдань, безперечно, привернуло б увагу педагогів

не тільки до збагачення дітей знаннями й навиками, а й до більш активного їхнього музичного розвитку. Однак конкретні вимоги, пов'язані із завданнями музичного розвитку, відсутні. Перед розділами програми для кожної вікової групи повторюється однакова фраза про необхідність розвитку музичних здібностей: мелодичного слуху, чуття ритму, музичної пам'яті. Але як виявляються ці здібності, чи є показники різного рівня їхнього розвитку — про це ні слова не сказано.

У програмі дано нечітке формулювання тих засобів музичної виразності, які діти повинні засвоїти і розрізнити. Зовсім відсутнє завдання розвитку найважливішої здатності до розрізнення звуковисотних відношень. Без належного рівня розвитку цієї здібності не можна здійснювати послідовний музичний розвиток дітей, що навчаються в дитячому садку і школі, де засвоюють навички співу по нотах.

Відповідно до вказівок, музичне виховання і розвиток здійснюються лише в одній організаційній формі — на заняттях. Інші форми — розваги, свята, самостійна музична діяльність в іграх — не дістали належного висвітлення в жодній із частин програмно-методичного документа. Тим самим збіднюється можливість розвитку творчих музичних здібностей дітей. Не ставиться завдання розвинути в дітей потребу в застосуванні розучених пісень, хороводів, танців у побуті. Значним гальмом у розв'язанні поставленої проблеми була теоретична, практична і чисто організаційна роз'єднаність у питанні виховання та розвитку дітей раннього та дошкільного віку. Упорядники програмно-методичних документів майже не ставили і не розв'язували завдання послідовності в суспільному вихованні дітей різного віку.

Такі недоліки намітилися в теорії та практиці музичного виховання на кінець 50-х років. Але ці недоліки у вузькій галузі виховання успішно переборювалися завдяки значним перетворенням у всіх галузях культури, мистецтва і педагогіки. Партія, яка завжди виявляла увагу до питань педагогіки і мистецтва, і в ці роки надавала їм особливого значення.

Система музично-естетичного виховання могла бути створена лише на основі естетики і мистецтвознавства. У ряді партійних документів підкреслюється роль мистецтва у вихованні. Важко переоцінити зростання естетичної науки за ці роки: вперше було створено узагальнюючі праці, численні монографії з основних проблем естетики. Поява психологічних досліджень з питань художніх здібностей, естетичного сприйняття та емоцій теж була важливим фактором, що сприяв розвитку теорії естетичного виховання.

Значною подією в галузі дошкільного виховання була постанова партії та уряду 1959 року про створення єдиних дошкільних закладів, про посилення виховної роботи. Були створені організаційні та ідеологічні умови для значного поліпшення постановки дошкільного виховання, для розробки його системи. У зв'язку з впровадженням цієї постанови було доручено Академії педагогічних наук РРФСР і Академії медичних наук СРСР розробити вперше в історії дошкільної педагогіки програму виховання. Належне місце відведено в ній і розділу музично-естетичного виховання. Головні риси нової програми — накреслення певних ліній у розвитку дитини з найперших місяців її життя до вступу до школи,

¹ Див.: Развитие художественных способностей детей.— «Известия АПН РСФСР» под ред. Н. П. Сакулиной, 1958; Н. А. Ветлугина. Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958.

а також розширення змісту виховання з метою формування творчих проявів дітей не лише на заняттях, а й у побуті, в іграх, у розвагах тощо.

Вказані вище недоліки попередньої програми було усунуто в проєкті нової програми. Після широкого обговорення нова програма вступила в дію. Теоретичне обґрунтування розділу музичного виховання було дано в книжці Н. Ветлугіної «Система естетичного виховання в дитячому садку» (1962), в якій роль музики розглядалася у тісному зв'язку із загальним та естетичним вихованням і розвитком дітей.

Зроблений нами історичний огляд закінчується початком 60-х років. Дальший розвиток теорій музичного виховання висвітлюється в наступних розділах даної праці у зв'язку з викладом наслідків наших теоретичних і експериментальних досліджень. Наведений фактичний матеріал дозволяє зробити деякі висновки про шляхи розв'язання проблеми музичного розвитку дитини.

Питання взаємодії виховання і розвитку не нове. На всіх етапах історії радянської музичної педагогіки висувалися завдання музичного розвитку дошкільників. Але теоретичне і практичне здійснення цих завдань довгий час робилося не досить правильно. Легко було простежити, як різні тенденції в музичному мистецтві та в дошкільній педагогіці визначали шляхи розвитку і цієї проблеми. Основним недоліком було не зовсім правильне розуміння співвідношення між вихованням, навчанням і розвитком. Лише правильне взаємовідношення між цими процесами, їхній взаємозв'язок можуть забезпечити правильний шлях становлення теорії.

Вище було показано, що на багатьох історичних етапах, навіть на найостанніших, не знайдено потрібного розв'язання проблеми. Ця обставина свідчить про актуальність її вивчення.

Роль педагогічних впливів на музичний розвиток дітей оцінювалася абсолютно по-різному за останні 70—80 років: сувора регламентація вказівок, характерна для дореволюційної фребелівської методики; недооцінка педагогічного керівництва в теорії вільного виховання; відсутність потрібних зв'язків процесу музичного розвитку і навчання на пізніших етапах історичного розвитку педагогіки. Аналізуючи ці напрямки, можна, однак, простежити і прогресивні лінії розвитку в тлумаченні призначення та характеру педагогічного керівництва. Ці тенденції слід продовжувати.

Саме поняття музичальності складне і синтетичне. Загальна його психологічна характеристика, розроблена в 40-і роки (Б. Теплов), відіграла значну роль у розвитку теорії питання. Але характерна риса більшості педагогічних досліджень — вивчення вузьких і окремих проблем. Сильна сторона такого підходу — в його конкретності й ґрунтовності. Але відсутність спроб розглянути комплексне сполучення здібностей, їхній взаємовплив знижують значущість проведених досліджень. Завдяки цьому іноді автори праць надовго втрачають з поля зору багато важливих завдань розвитку музичальності дітей. Це неправильно орієнтує практиків, спрямовуючи їхню увагу то на одні, то на інші сторони формування музичальності дитини. Виникає актуальне завдання — розглянути дану

проблему саме в її різноманітних зв'язках: не тільки характеризуючи зовнішні педагогічні впливи, а й враховуючи багато внутрішніх процесів, що відбуваються в дитині.

Історичний аналіз показує також, що радянська педагогіка не відриває музичний розвиток дітей від загальних завдань комуністичного виховання засобами музики. Але багато важливих і справедливих тверджень інколи мали декларативний характер і не знаходили свого конкретного розв'язання. Так, наприклад, стоїть справа з формуванням музичної творчості. У багатьох програмно-музичних документах згадується її значення у вихованні активної, творчої особистості дитини, однак ця сторона виховання лишається переважно в стадії теоретичного його визнання.

Слабкість теорії музичного виховання і розвитку багато в чому визначалась станом тих наук, які складають її основу. В наш час зросли вимоги до теорії загальної педагогіки, до розробки психологічних питань музично-естетичного переживання дитини. З'явилися узагальнюючі праці з естетики. Зараз уже можна впевненіше спиратися на дані цих наук. Теорія музичного виховання і розвитку стає однією з галузей естетичного виховання.

При узагальненні матеріалів історичного огляду, природно, згадувалися ті труднощі, які ще відчуваються в пошуках правильних шляхів розв'язання проблеми музичного виховання і розвитку. Розуміння цих труднощів допомагає визначити завдання і напрям майбутніх досліджень. Нові сучасні умови, в яких відбувається становлення єдиної системи музичного виховання і розвитку, створюють сприятливі передумови для всебічного, гармонійного розвитку дитини.

МУЗИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА
ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Гармонійне поєднання розумового і фізичного розвитку, моральної чистоти і естетичного ставлення до життя й мистецтва — умова для формування цілісної особи. Музичне виховання, яке здійснюється правильно, завжди сприяє формуванню багатьох якостей і властивостей дитини. Гармонійність музично-естетичного виховання важлива для дітей різного віку, але особливе значення має для дошкільнят. Музичні враження, які вони дістають, залишаються в пам'яті надовго, іноді на все життя. Диспропорції, надмірності, порушення у вихованні найдужче вражають дітей у ранньому віці й завдають часом непоправної шкоди. Потрібне правильне співвідношення всіх впливів на дитину. Врахування вікових особливостей допомагає встановити, які саме форми, засоби і види діяльності найефективніші для музичного розвитку дитини того чи іншого віку.

Якщо діти виховуються в душі чутливості до всього прекрасного в житті, якщо вони дістають різноманітні враження, займаються різними видами музичної діяльності, то їхні музичні здібності розвиваються плідно й успішно. Цими принциповими положеннями треба керуватися при організації різних видів музичної діяльності дітей.

У попередніх працях ми охарактеризували поняття естетичного виховання, його завдання і програму¹. Визначення цього поняття дозволяє уточнити конкретні завдання естетичного виховання дітей дошкільного віку, які можна сформулювати так:

1. Систематично розвивати естетичні сприйняття, почуття і уявлення дітей. Твори мистецтва, краса природи, прекрасне у навколишньому житті викликають естетично забарвлене сприйняття, естетичні переживання — емоційну чутливість, радість, хвилювання, захоплення, особливу зацікавленість.

2. Залучати дітей до діяльності в галузі мистецтва, виховуючи в них потребу й звичку посилено вносити елементи прекрасного в побут, природу, людські стосунки.

¹ Див.: Система эстетического воспитания в детском саду. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963; Эстетическое воспитание в детском саду. — «Советская педагогика», 1957, № 10.

3. Закладати початкові основи естетичного смаку, підводити дітей до оцінки найдоступніших явищ життя й творів мистецтва.

4. Розвивати художньо-творчі здібності дітей. Їхня діяльність, пов'язана з мистецтвом, завжди повинна бути невимушеною, насиченою радісними пориваннями, творчою уявою, ініціативою. Чим естетично більше розвинута дитина, чим міцніші її художні уміння й навички, тим повніше й цікавіше протікає її творча діяльність.

Діти за період дошкільного дитинства проходять довгий шлях свого розвитку. Щоб упевнитися в цьому, досить зіставити характеристики дітей у перші роки їхнього життя і вступників до школи. Ці два етапи охоплюють межі дошкільного віку і показують, наскільки відмінні діти у своїх художніх проявах. Можна побачити певну динаміку в естетичному розвитку дітей цих двох вікових періодів.

В галузі відчуттів і сприйняття розвиток іде від найпростішого розрізнення маленькими дітьми найвиразніших, найяскравіших барв, форм, звуків до активнішого усвідомлення красивих, гармонійних сполучень, до диференціювання звуковисотних та ритмічних співвідношень у музиці, нюансів кольорової гами, різноманітності форм, поетичного співзвуччя.

У сфері емоційного і пізнавального ставлення до доступних творів мистецтва — предметів побуту, природних явищ — накреслюється така динаміка: від підсвідомого емоційного відгуку на все помітне, яскраве, красиве до виникнення деяких відтінків почуттів, різноманітних настроїв у старших дітей, які вже здатні завдяки набутим знанням помічати окремі зв'язки між змістом твору і способами його втілення та зображення. Поступово виникає вибіркове ставлення до явищ прекрасного. Іноді віддається перевага окремим сторонам художнього переживання і діяльності. Внаслідок цього в дітей поступово формується художній смак.

У практичній діяльності (співи, малювання, ігри-драматизації, танці) розвиток іде від наслідувальних дій дитини до спроб відшукати виразжально-зображальні засоби, самостійно переносити набутий на заняттях художній досвід у повсякденне життя, проявляючи при цьому творчу ініціативу.

Отже, в дошкільному віці, хоч у найпростіших формах, може виявлятися естетичне ставлення до життя і мистецтва. Все, набуте дитиною в цьому віці, на наступному, шкільному ступені розширюється і поглиблюється.

Якщо взяти до уваги вказані вище завдання естетичного виховання і вікові особливості дитини, то можна назвати ряд компонентів, які визначають естетичне ставлення дітей до життя і мистецтва.

Психічні процеси — естетичні відчуття і сприйняття, зорова і слухова зосередженість та спостережливість, творча уява.

Естетичні почуття, нахили, потреби в діяльності, надавання переваги тому чи іншому виду мистецтва, що виникає і народжується під впливом виховання і навчання.

Психічні властивості особистості як здатність до різних видів художньої практики, що виявляється в побуті, в процесі праці, під час занять та в іграх; як формування зародків творчого ставлення до життя й мистецтва.

Всі психічні процеси і властивості особи єдині для всіх видів її діяльності — трудової, ігрової та ін. Але в умовах естетичної діяльності вони набувають певного спрямування і, так би мовити, естетичного забарвлення. Наприклад, при сприйнятті важлива не тільки констатація предмета і його окремих ознак, а й відчуття їхнього виражального значення. Дитина не просто бачить берізку, а відзначає її стрункий білий стовбур, кучеряві гілки і те, як вона красиво вимальовується на тлі голубого неба. Увага, спостережливість, пам'ять також цілеспрямовані: ми говоримо про слухову увагу під час слухання музики й поезії, про особливу зорову спостережливість, необхідну маленькому художникові, про музичну пам'ять тощо. Процес уяви набуває своїх властивостей залежно від виду діяльності: або у творчій грі, де дитина відтворює бачені образи; або під час слухання музики чи віршів, коли уява набуває особливої поетичності; або в процесі малювання, коли дитина намагається щось зобразити. Оцінює ставлення теж дуже своєрідне, бо воно безпосередньо пов'язане з чуттєвими переживаннями і спрямоване на сприйняття єдності форми й змісту, якості виконання творів. Зрештою, естетичні емоції набувають особливої схвильованості, поетичності, піднесеності. Тому якість і характер почуттів, інтересів, нахилів, здібностей дає підставу судити і про рівень естетичної вихованості, про якість естетичного ставлення до життя і мистецтва. Цілком ясно, що виховання естетичного ставлення дитини до життя і мистецтва — досить складна і тонка педагогічна робота.

Як було показано вище, зміст естетичного виховання різноманітний і багатоскладовий. Очевидно, треба точніше конкретизувати весь його обсяг. Виникла необхідність знайти форму викладу всього матеріалу. Таку конкретизацію, на нашу думку, зроблено в приблизній програмі естетичного виховання¹, яка є керівництвом у здійсненні системи естетичного виховання. Програма дозволить уникнути стихійності, випадковості та однобічності у визначенні змісту і засобів естетичного виховання, полегшить щоденне планування програмних завдань, допоможе розмістити матеріал у певній послідовності й виразно побачити перспективи подальшої роботи.

Зміст і характер дитячої музичної діяльності в основному визначається програмою естетичного виховання. Але при цьому не можна не враховувати і досвід музичної практики дорослих, який вже склався. В процесі історичного розвитку людини виникали й формувалися різноманітні види музичної діяльності. Це, насамперед, творчість, внаслідок якої виникали все досконаліші музичні твори. Створення музики завжди передбачає її виконання у подальшому. Тому складався і розвивався інший вид діяльності — виконавство в його різноманітних проявах (вокальне, інструментальне та ін.). Творча і виконавська діяльність вимагає оцінки та аналізу. Це є предметом вивчення музикознавства. Нарешті, музика виступає як засіб спілкування між людьми. Але для цього потрібно бути здатними її сприймати. Окрім творців музики, її виконавців та музико-

¹ Див.: Система эстетического воспитания в детском саду. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.

знавців, які вивчають і оцінюють музику, існує широке коло слухачів, що дістають насолоду від сприйняття музики, яка збагачує їхні почуття і уявлення.

Організуючи музичну діяльність у дошкільному дитинстві, важливо виявити джерела виникнення різноманітних видів музичної діяльності, знайти їхні найпростіші початкові форми.

СПРИЙНЯТТЯ МУЗИКИ ЯК ВИД МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Питання про взаємозв'язки між об'єктом, музикою і суб'єктом складне й суперечливе. Музика завжди впливає на людину в єдності змісту і форми, у її безпосередній цілісності. Зміна музичного звучання викликає в слухача нове переживання, що виникає внаслідок сприйняття музичних образів, створених за допомогою певних засобів виразності. Деякі з них виражені яскравіше і домінують, але, перебуваючи у різноманітних гармонічних комбінаціях, вони завжди впливають на людину саме в своєму комплексі. Отже, сприйняття навіть найпростіших музичних творів — складний процес. Разом з тим, загальновідомим є факт раннього емоційного відгуку дитини на музику.

Що ж і як дає дитині насолоду, чим обумовлюється її реакція на музику? Певне, музика виступає перед дитиною в різній формі, і шлях розвитку її сприйняття своєрідний. На початку, в перші місяці життя музичне звучання діє на дитину чисто імпульсивно, викликаючи почуття пожвавлення або спокою. Далі дитина починає прислухатися до емоційно-смыслового змісту музики, радіючи або сумуючи залежно від характеру музичних образів. І тільки пізніше дитина сприймає виражальний зміст музичних засобів. У якій би простій формі не виступали ці якості сприйняття, вони завжди є показником естетичного начала в самій музиці, а також, відповідно, і в переживанні дитини.

Разом з тим, дехто заперечує слухання музики як самостійну дитячу діяльність. Це заперечення мотивується різними міркуваннями.

У перші роки становлення системи радянського дошкільного виховання деякі представники теорії вільного виховання стояли на позиції тлумачення музики як «світу звукової краси», що не піддається поясненню. Будь-яке втручання в процес сприймання музики — замах і на твір мистецтва, і на суцільно особисте переживання кожного суб'єкта. Для дитини досить створити музичну атмосферу — і вона сама навчиться слухати музику.

Виникали й інші заперечення. Деякі діячі хорового мистецтва 50-х років, справедливо піклуючись про постановку музично-хорового навчання дітей, висловили думку, що однією з причин незадовільного його стану є перенесення уваги зі співу на слухання. Завдання розвивати сприйняття музики на заняттях із слухання нібито помилкове. Діти віком навіть близько семи років не зможуть «визначити характер пісні, зрозуміти виражальне значення темпу й динаміки»¹. Тому пропонується ви-

¹ О музыкальном воспитании детей. — «Советская культура» від 4 лютого 1956 року.

ключити так зване слухання музики з числа предметів у перших класах початкової школи. Отже, і його значення в дошкільному музичному вихованні ставилося під сумнів.

Нарешті, висловлювалась і така думка, що дітям, активним за своєю природою, потрібна жива практична діяльність, а слухання музики як пасивне споглядання доречне у значно старшому віці.

Наведені міркування належать прихильникам помилкової теорії невтручання в педагогічний процес, а також музичним діячам, які не визнають активної ролі слухацької діяльності у формуванні музичальності дітей.

Радянська педагогіка вже давно довела безпідставність поглядів прихильників вільного виховання. Розробляючи теорію дошкільного виховання, О. Усова обґрунтувала вирішальну роль освітніх відомостей, що систематизовано й планомірно передаються дітям, які самі неспроможні оволодіти знаннями та вміннями і піднятися на вищий рівень свого розвитку. В умовах вільного виховання педагога, створюючи музичну атмосферу, в кращому випадку можуть спостерігати за дітьми і виявляти їхні можливості. Але розвиток дітей (у даному разі в галузі музичного сприйняття) не відбуватиметься.

Інші заперечення обумовлені думкою, що дитина не здатна розуміти музику, що процес «споглядання»—слухання є пасивний. Проти цієї точки зору ми вже висловлювались раніше¹.

Що означає розуміти музику? Нерідко під розумінням музики вбачають можливість переказу її змісту. Таке уявлення неповне. Якби можна було точно перекласти на мову слів зміст музичного твору, пояснити словами кожен звук, то, можливо, відпала б потреба в музиці як такій. Специфіка музики в тому й полягає, що її мова — це мова музичних образів, які не передають точних понять, причин і наслідків якогось явища. Музика втілює і викликає такі почуття й переживання, які іноді не знаходять свого повного, детального словесного вираження. Можна зрозуміти й пояснити основний зміст музичного твору, його основну ідею, що розвивається в часі, характер цього розвитку. Але оскільки даний зміст розкривається специфічними музичними засобами (мелодією, гармонією, ритмом, темпом тощо), то для його розуміння необхідно мати уявлення про виражальне значення всіх цих засобів. Отже, розуміння музичного твору — це усвідомлення основної його ідеї, характеру, настрою, переданих специфічними засобами музичної виразності.

Розвиток естетичного сприйняття музики вимагає певної системи і послідовності. Шляхом певного добору музичних творів навіть у дітей дошкільного віку можна викликати різні емоції. Крім того, їм прищеплюються найпростіші навички, що є основою слухацької культури: вміння прослухати твір до кінця, стежити за його побудовою, запам'ятовувати й пізнавати твір, розрізняти його основну ідею, характер і найяскравіші засоби музичної виразності.

¹ Див.: О. Апраксина и Н. Ветлугина. Состояние и задачи музыкального воспитания в школе. — «Советская педагогика», 1956, № 9.

Цікаво відзначити, що в більшості зарубіжних дошкільних закладів заняттям із слухання музики відводиться провідне місце. У французькому журналі «Дитяче виховання» («L'éducation enfantine») є спеціальний розділ, який названо «Музичне виховання засобами грампластини» («L'éducation musicale par le disque»). В статтях, вміщених у цьому розділі, коротко повідомляється про творчий шлях композиторів, подаються анотації до їхніх творів. Відомий викладач Колумбійського університету Джеймс Марселл у своїй монографії «Музика в американських школах» (1943) обґрунтовує необхідність застосування цього виду роботи як засобу розвитку музичного смаку й виховання любові до музики.

У пізніших американських працях значення слухання музики обґрунтовується тим, що воно створює фундамент майбутньої музичної культури. «Якщо діти матимуть можливість слухати чудову музику, то це послужить багатою основою для майбутнього музичного розвитку. Пізніше розуміння світової музичної культури ґрунтується тільки на основі численного досвіду, що дає насолоду»¹. При цьому багато авторів підкреслюють саме активну природу слухання музики: «Слухання музики є важливою формою кожного музичного досліду і вносить цінний внесок у зростання і розвиток дитини. Правильне, уважне слухання дає активну користь її розуму і уяві у вигляді реакції-відповіді на характер мелодичного та ритмічного рисунків»².

Саме цими міркуваннями, певне, керувалися упорядники програм шкільного музичного виховання в багатьох зарубіжних країнах — поряд із співом і ритмікою, в них названо й слухання музики.

У найперших радянських працях з дошкільного виховання поставлено питання про слухання музики і розробляється його зміст. Слухання музики як один із видів музичної діяльності увійшло до складу музичних предметів. Найвизначніші музичні діячі в галузі музичної освіти та виховання дітей (В. Шацька, Н. Гродзенська, М. Румер та ін.) вважають, що ця дитяча діяльність вимагає активних дій і з боку дитини, і з боку педагога. В. Шацька розробила основи виховання естетичного ставлення дітей до музики. У своїх численних працях вона показала роль сприйняття музики, розробила методи слухання музики дітьми різного віку — від дошкільного до юнацького.

Жоден вид музичної діяльності дітей не може успішно формуватися без розвинутої музичної сприйнятливості, а вона виховується за умови спеціального, послідовного й обґрунтованого керівництва, яке, звичайно, здійснити нелегко, адже потрібен гнучкий, чуйний і кваліфікований підхід до дитини. Проте складність педагогічного керівництва — не принципове заперечення.

Якщо для музичного сприйняття характерна його цілісність і безпосередність, то чи треба формувати в дітей здатність розрізняти на слух ті чи інші засоби музичної виразності? Відомо, що існує галузь музикознавства, яка займається аналізом музики. Існує і навчальний предмет,

¹ Teacher Guide to Education in Early Childhood. Published by California State Department of Education. Sacramento, 1956, pp. 384—385.

² Morrison and Perry. Kindergarten — Primary Education. New York, 1961, p. 418.

який називається аналізом форм і має на меті цілісний і аналітичний розгляд творів. Але як усе це робити в умовах розвитку музичної сприйнятливості дитини в дошкільному віці?

Цим питанням займається лабораторія естетичного виховання Інституту дошкільного виховання АПН СРСР. І. Дзержинська у своєму дослідженні «Формування сприйняття музики в дошкільників» твердить, що естетичне сприйняття музики характеризується «особливою схвилюваністю, переживанням того, що сприймається, розумінням змісту твору, його ідеї, розрізненням і оцінюванням виражальних засобів, які використовує композитор»¹. Автор вважає можливим й доцільним активно залучати дітей до музики. Спираючись на положення психології про необхідність поєднання емоційних та інтелектуальних проявів у сприйнятті (Б. Теплов, О. Запорожець), І. Дзержинська зазначає, що розгортання музичного твору в часі потребує від слухача активного спостереження за розвитком музичного образу. Тому важливо не тільки переживати й розуміти зміст музики, а й розрізняти її виражальні засоби. Це характеризує якісний рівень естетичного сприйняття музики, який змінюється під керівництвом дорослого в бік більшого уточнення і диференційованості. Virізнєння у сприйнятті деяких виражальних музичних засобів (темпу, динаміки, регістру) можливе вже на ранніх етапах, але дітям важко усвідомити їх. Тому потрібно намітити певну послідовність у формуванні сприйняття. Керуючи цим формуванням, педагог повинен передбачати поєднання цілісного, безперервного сприйняття, загального враження від прослуханого з диференціюванням його, уточненням уявлення, виділенням окремих епізодів у творі, з поясненням виражальної ролі окремих засобів у зв'язку із розвитком музичного образу.

В іншому дослідженні на тему «Формування в дітей сприйняття засобів музичної виразності як умова цілісного сприйняття музики» його автор С. Шоломович також виходить з визнання єдності емоційного та інтелектуального начал в музичному переживанні. На її думку, абсолютизація емоційного призводить до заперечення усвідомлення музичних явищ, а абсолютизація свідомого — до заперечення естетичного начала. С. Шоломович визнає роль життєвих асоціацій, що виникають під час сприйняття музики дитиною на певному етапі її розвитку, але водночас вважає, що надмірне підкреслювання їх призводить до того, що у вихованні дітей переважають немусичні моменти (назва твору, сюжет, текст тощо). Діти здатні, визнаючи характер музики, спиратися як на контекст немусичних засобів, так і на музичний матеріал, диференціюючи найяскравіші засоби музичної виразності.

Підтвердження цих положень знаходимо в працях відомих радянських психологів. Б. Теплов відзначає, що в поняття музикальності входить «досить тонке, диференційоване сприйняття, «чуття» музики»². О. Леонтьєв також говорить про те, що музичний слух ґрунтується на

здатності виділяти певні компоненти із звукового комплексу¹. Якщо це так, то чи можна пропускати момент, коли стає можливим сформулювати початкові форми цієї провідної музичної здібності? Адже відомо, що вони належать до числа тих, які рано виникають у дітей.

У сказаному свідомо загострено проблему взаємозв'язку емоційного та інтелектуального начал в тій її частині, яка є менш встановленою. Але й друга частина — проблема емоційності сприйняття — при всьому її беззаперечному значенні вимагає від педагога старанно продуманої організації дитячої діяльності, так щоб почуття дітей дедалі більше збагачувалися й урізноманітнювалися.

Отже, є підстави говорити про формування сприйняття музики як про таку дитячу музичну діяльність, яка повинна мати самостійне значення, свої завдання й зміст.

ДИТЯЧЕ МУЗИЧНЕ ВИКОНАВСТВО (СПІВ, МУЗИЧНО-РИТМІЧНІ РУХИ, ГРА НА МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТАХ)

Інший вид музичної діяльності — музичне виконавство². Необхідність його для музичного розвитку дитини не потребує доказів. Ця практична діяльність (спів, рух під музику, гра на музичних інструментах) природно й міцно входить у життя дитини в найрізноманітніших формах — як у її спонтанних проявах, так і у вигляді організованих занять. Але далеко не всяке виконання танцю, хороводу, пісні відповідає естетичним вимогам. Основна якість, яка дозволяє вважати виконання естетичним, — це його виразність, тобто здатність безпосередньо й широко виразити емоційний зміст музики, зберігши індивідуальну своєрідність у співі й русі, передавши при цьому чистоту співочих інтонацій, точність рухів.

Виразність виконання, як видно з його визначення, немовби складається з кількох компонентів. Це естетичне ставлення до музики, здатність безпосередньо, невимушено діяти, засвоєння певних способів руху, співу, гри на інструменті, індивідуальна своєрідність діяльності. Названі компоненти по-різному поєднуються в індивідуальному виконанні й в кожному дитячому колективі, який співає і танцює. Легко помітити, що вони не однорідні й навіть суперечливі. Наприклад, можна припустити, що невимушеності виконання інколи заважає необхідність стежити за чистотою інтонування і рухів. Та й своєрідність виконання ніби гаситься цими вимогами. Але характер цих суперечностей неантагоністичний, більше того, їхня наявність необхідна під час формування виконавської діяльності. У дітей виникає невимушеність проявів почуттів і своєрідність виконання тоді, коли вони відчують, що оволоділи якимись способами, вміннями, розумінням своїх дій, тобто всім тим, що може дати навчання.

¹ И. Л. Дзержинская. Формирование восприятия музыки у дошкольников. Автореферат дисс. М., 1962.

² Б. М. Теплов. Психология музыкальных способностей. — У зб.: Проблемы индивидуальных различий, с. 52.

¹ Див.: А. Н. Леонтьев. О социальной форме психики человека. — «Вопросы философии», 1961, № 1, с. 31.

² Щодо дитячої діяльності термін «виконавство» вживається умовно.

Виразність виконання потребує наявності комплексу музичних здібностей і засвоєння різноманітних способів співу і руху. Виконавська діяльність має синтетичний характер. Можна, наприклад, зустріти дитину, яка чисто співає, але її виконання не буде виразним, якщо дитина не виражає свого ставлення до того, про що вона співає. З іншого боку, виконавець, який співає із захопленням, але детонує, також не відповідає вимогам виразності. Звісно, при цьому враховуються природні вікові можливості дітей, дуже обмежені в своїх формах і обсягах. Крім того, виконавство у співі та ритмічному русі має різну природу. Якщо в першому випадку необхідно точно відтворювати співочі інтонації, то в русі ці якості не вимагаються, бо його зв'язок із музикою зовсім інший. Навіть у фіксованих танцях точний збіг музики і рухів відзначається лише у зв'язку із музичною формою, окремими ритмічними групами. А характер виконання самого руху, відповідаючи особливостям музичного матеріалу, може імпровізуватися.

Особливе місце у дитячому виконавстві належить співові. Без перебільшення можна сказати, що майже в кожному радянському та зарубіжному методичному посібнику з музичного виховання дітей дошкільного віку спів називають найпершим серед інших видів музичної діяльності. Всебічно обґрунтовуючи значення співу, підкреслюють його широкі й різноманітні функції в музичному розвитку дітей.

Теорія і практика радянської дошкільної педагогіки підтверджують велике значення співу в музичному вихованні дитини. Безперечно, спів є наймасовішим і найдоступнішим видом музичного мистецтва. Його виховний вплив дуже великий завдяки єдності музики й слова в пісні та самій природі натурального співацького звучання, що викликає найсильніші емоції. Спів — основний вид музичного мистецтва, якого послідовно навчають у яслах, дитячому садку, школі й різних самодіяльних та професійних закладах для дорослих. Особливості співу як діяльності, в якій відбувається музичний розвиток дитини, очевидні.

Зміст навчання співу будується відповідно до основ хорознавства, що їх розробили визначні радянські диригенти-хоровики: П. Чесноков, Г. Дмитрієвський, М. Данилін, К. Птиця, В. Соколов, І. Пономарьков та інші. На будь-якому ступені навчання дітей учать правильного звукоутворення, ясної вимови, формують у них співацьке дихання, тобто виробляють так звані вокальні навиків. Вчать також чистого струнного співу (строю) і злитості звучання, однакового в часі, силі й характері (ансамбль). Засвоєння цих навиків — шлях до виразного виконання, до формування слуху й голосу.

Розуміння завдань навчання співу і розвитку співацького слуху спричинило значне поліпшення результатів виховання дітей у дошкільних закладах. Свідченням цього є кращий досвід педагогів: В. Колосової, Г. Ломової, М. Метлова, Є. Квітницької, Л. Волкової (Москва); О. Йови, Є. Дубянської, К. Маркової (Ленінград); Р. Зінич, З. Хорошко (Київ); С. Альхимович (Мінськ); О. Белавкіної, К. Євстигнеевої (Перм); Р. Феркорн (Саратов) та багатьох інших.

Питання розвитку слуху й голосу дебатувалися на Першій і Другій наукових конференціях з питань вокально-хорового виховання дітей,

підлітків та молоді (1961, 1965). Особливістю обох конференцій було те, що питання музично-хорового виховання розглядалися не лише педагогами-музикантами, а й фізіологами і анато-морфологами, лікарями-фоніатрами і акустиками — представниками різних республік Радянського Союзу і країн соціалістичного табору. Говорячи про особливості голосового апарату дошкільника, його функцій, фізіологи і лікарі зазначили, що вокальні м'язи починають формуватися у дитини лишедесь у сім років, а раніше вона співає за рахунок напруження голосових зв'язок. Звідси обмеженість діапазону співацького голосу, слабкість його звучання (М. Грачова, Є. Алмазов). Матеріали психо-фізіологічних досліджень (О. Запорожець, Т. Єндовицька, Т. Репіна) свідчили про близький зв'язок розвитку слуху і вокальної моторики. Слабкість співацького апарату дітей примушує знаходити додаткові рухові компоненти, використовуючи спосіб моделювання. У ранньому віці формування слуху особливо легко піддається впливові, бо розрізнення дітьми звуковисотності можуть бути пов'язані із зовнішніми діями.

У педагогічних доповідях радянських (Н. Ветлугіна, І. Держинська, К. Козирева, Р. Зінич, С. Шоломович) і зарубіжних дослідників (Є. Седлачкова, Ф. Лисек — Чехословаччина; А. Атанасова-Вукова, Ц. Колев — Болгарія)¹ підкреслюється, що розвиток мелодичного слуху особливо інтенсивно відбувається в умовах навчання співу. Музичний розвиток активізується, якщо встановлюється потрібний взаємозв'язок слуху й співацького голосу. Слухом контролюється якість співу, а вокалізація потребує вправ із слухової уваги. Питання музичного розвитку розглядалися в генетичному плані, починаючи з найперших проявів дитини. Все це свідчить про те, що співу має належати провідне місце в музичній діяльності дитини, адже це сприяє її різносторонньому музичному розвитку.

У найостанніших працях німецьких педагогів-дослідників підкреслюється роль співу в становленні спеціальних здібностей і формуванні естетичного ставлення до музики. На думку З. Бімберга, одного з авторів книжки «Музика в дитячому садку»², комплекс здібностей, необхідних для сприйняття і збереження в пам'яті мелодичних співвідношень, дуже великий. Деякі з них мають спеціальний характер (чуття ладотональності, тембру, мелодичний слух), а інші — узагальненішу форму. До числа останніх належить комплекс здібностей, які можна позначити терміном «Melodiebewusstsein» — «усвідомлення мелодії». Цей комплекс необхідний для фіксації, збереження і актуалізації в сприйнятті мелодичних співвідношень. Адже їх треба і аналізувати, і синтезувати. Ці процеси сприяють розвитку музичних здібностей.

В іншій праці З. Бімберг твердив, що спів «повинен лягти в основу серйозної діяльності — як виконавської, так і слухавської. Якщо наші діти не навчаються переживати зміст пісні, яка відображає дійсність, то

¹ Див.: Развитие детского голоса. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963; 2-я научная конференция по вопросам развития музыкального слуха и певческого голоса (тезисы). М., Изд-во АПН РСФСР, 1965.

² Music im Kindergarten. Berlin, 1965.

пізніше вони навряд чи зможуть зрозуміти твори музичної спадщини і сучасності»¹. Отже, спів є своєрідним фундаментом, на якому будується подальший музичний розвиток дитини. Цієї ж думки дотримуються й чеські педагоги. Обґрунтовуючи зміст нового проекту музичного виховання, основним засобом його вони називають спів².

Багато авторів пояснюють велике значення співу його особливою доступністю для дітей. В одній із праць болгарський дослідник А. Атанасова-Вукова доводить, що співацька діяльність може бути сформована в ранньому дитинстві (підспівування виникає в дітей у віці 20—22 місяців, а відтворення мелодії можливе в 1 рік 10 місяців—2 роки)³. Видатний диригент сучасності Л. Стоковський говорив, що «для дитини голос — це найперший і найдоступніший інструмент»⁴.

Представники угорської дошкільної педагогіки вважають співацьку діяльність маленьких дітей не тільки основною, а й домінуючою. Спів виступає в різних функціях: як діяльність самих дітей, як матеріал для слухання і як своєрідний акомпанемент для руху. Місце інструментальної музики в репертуарі дитячих садків обмежене. Спів розглядається як найдоступніший і наймасовіший вид музичного мистецтва.

Досвід кращих педагогів Угорщини (К. Форрай) і Англії (М. Грінфільд) свідчить про можливість навчити співу по нотах дітей 5—7 років, і цим підкреслюється його роль як засобу засвоєння найперших знань і навиків музичної грамоти.

Визначаючи якість дитячого співу, М. Руссель-Пуїль (Франція) твердить: «Гарний дитячий спів — це правильне виконання точним і гнучким голосом пісень: правильне відтворення звуків, ритму, добре розуміння їхнього змісту і відчуття їхньої краси»⁵. Ці якості настільки значні у виховному відношенні, що дозволяють авторові наведених слів прийти до висновку, що музичне виховання у дошкільному віці — це є виховання засобами співу. Він підкреслює його значення для розвитку слуху, голосу і смаку дитини. Різноманітне сполучення звуків за їхньою висотою і тривалістю в кожній пісні служить базою подальшого музичного навчання співу по нотах.

Незважаючи на певну суперечливість у методичних висловлюваннях американських авторів, у всіх без винятку програмах-посібниках спів також розглядається як один із видів музичної діяльності. У багатьох працях підкреслюється, що спів виникає в дітей спонтанно, приносячи їм задоволення. Однак автори схильні розглядати ці прояви лише як початкові, якими не можна обмежитися, і тому пропонують програми й методики подальшого навчання співу.

¹ Liedereinführung im Kindergarten. Ausgearbeitet von Dr. habil. Siegfried Bimberg. Berlin, 1962, S. 5.

² Předškolní výchova, 1959, s. 5, 210—213.

³ Сия Атанасова-Вукова. Възможност за песне при деца от 1 до 3 години. Научни трудове, т. VII. София.

⁴ Див.: Леопольд Стоковский. Музыка для всех нас. М., «Советский композитор», 1963, с. 56.

⁵ Madelein Roussel-Pouilles. Initiation musicale par le chant (enfants de 3 à 8 ans). Paris, Editions Bourrellet, 1955 (3 edition), p. 3.

Отже, спів є таким видом музичної діяльності, в процесі якого успішно формується естетичне ставлення до життя і до музики, збагачуються переживання дитини, активно розвиваються музично-сенсорні здібності й особливо — музично-слухові уявлення звуковисотних відношень (існує спеціальний термін «співацький слух»), а також співацький голос у межах вікових можливостей.

Р и т м і к а — інший вид діяльності, якій належить значне місце в дошкільній педагогіці. Але шляхи її розвитку ще складніші й суперечливіші. Один із них — застосування дитячого народного фольклору (ігри, лічилки, хороводи) і фольклору дорослих, пристосованого до дитячого побуту. Застосування різних хороводів, ігор під спів пов'язане з прагненням дорослих порадувати й розважити дитину, показати їй життя в різних рухах і побудовах, особливо відобразити трудові процеси, побутові традиції, казковий світ. Побудова ігор, елементи танців такі, що потребують від виконавців спритності й краси рухів, їхнього злиття з мелодією і текстом хороводних пісень.

Педагогічна цінність музично-ігрового і танцювального фольклору очевидна. Тому природна та увага, яку приділяє йому передова педагогічна громадськість багатьох країн. Народна основа музично-ритмічного виховання, безперечно, збагачує музичний розвиток дитини. Мелодія з її неповторними національно-самобутніми інтонаціями, текст, ігрові дії протягом століть безперервно вдосконалювались і шліфувались. Народні ігри під спів і пісні завдяки усній традиції їхньої передачі мають багато варіантів. Іноді в деяких піснях можуть бути виражені погляди й почуття, чужі нашій епосі. Тому необхідно дуже уважно відбирати народні пісні для використання в роботі з дітьми.

Радянські дослідники (В. Аникін, А. Капиця, Н. Колпакова) відзначають, що розвиток фольклору — історично складний процес: багато творів для дорослих стають надбанням дітей, які пристосовують їх до своїх інтересів, відповідно їх переробляючи. Отже, процес народної творчості не завмирає, і діти також беруть участь у його розвитку. Це дозволяє музично-ігровій творчості виконувати різноманітні функції — бути формою організації дитячої самостійної діяльності й засобом виховання, до якого вдаються дорослі. Ці положення поклала в основу своєї роботи Р. Плавник, яка вивчає музичну творчість дітей. У структурі народної пісенної гри завжди є елемент імпровізаційності, що дозволяє ставити перед дітьми творчі завдання і дає маленьким виконавцям можливість бути своєрідними співавторами.

Варто вказати ще на одну особливість, яка робить народні пісенні ігри незамінним засобом формування дитячої діяльності, — на органічний зв'язок їх із життям дитини. Цю рису підкреслювали ще в минулому столітті російські фольклористи і педагоги (П. Безсонов, П. Шейн, Є. Водовозова). П. Шейн відокремив од загального фольклору саме дитячу творчість і класифікував її за жанрами, визначивши чотири жанрові групи: колискові та розважальні пісні; пісенні примовки та приказки; жеребкові пісенні примовки; дитячі ігри (з пісennими приказками). На думку П. Безсонова, діти реагують на все, що їх оточує, виражаючи своє ставлення в ігрових піснях: дівчинка — в іграх з лялькою,

хлопчики — в жеребкуваннях. Різноманітні хороводи, ігри — все це прикрашається, обряджається піснями, через те вони й називаються обрядовими. Отже, в народних розважальних піснях відображається життя дитини. Такі ж думки висловлює відомий діяч у галузі дореволюційного дошкільного виховання Є. Водовозова.

Думки про використання пісенно-ігрової творчості в процесі музичного розвитку дитини знаходимо і в сучасній зарубіжній літературі. Відома чеська дослідниця В. Мішурцева провела велику роботу по теоретичному обґрунтуванню критерію відбору народної пісенно-ігрової творчості та практичному вивченню багатьох десятків хороводів і пісень ігор. Вона надає особливого виховного значення фольклору, розуміючи, що деякі життєві явища, зокрема праця, відбиті не в тих формах, які характерні для сучасних умов. Та йдеться про ту психологічну підготовку, яку дістають діти, знайомлячись із художніми образами пісень, що виховують позитивне ставлення до праці й життя.

Багато хто установлює певну залежність послідовності музичного розвитку від того репертуару народних ігор, який використовується. Так, на думку М. Арістової-Журну (Франція), ритм колискової викликає у дитини почуття рівноваги, спокою. Наступні ігри-розваги характеризуються зміною різних ритмів. Застосування хороводів у старшому віці вводить дитину в світ колективного спілкування — дитина виконує ті самі рухи, що й інші, і це приносить їй радість. Ускладнення побудови ігор відповідно до музичної форми пісні дозволяє дітям відчувати зміну частин і фраз. Так послідовно формується музикальність дитини в дуже привабливій і доступній для неї діяльності.

Автор багатьох праць з дитячого фольклору, упорядник збірників народних пісень, ігор і танців Беатріса Ландек (США) підкреслює, що головне призначення народних ігор і танців у ритмічному вихованні — це сприяти творчим проявам. Вона класифікує пісенно-ігрову діяльність на ігри-драматизації (play-acting) та ігри-змагання (play-party). В перших дитина дістає можливість краще зрозуміти оточення в ході зображення різних персонажів. Ця серйозна діяльність потребує багатого уяви, хоч вона включає певні елементи ритміки (автор описує дії у цих іграх), але діти не повинні стримувати своїх поривів, інтерпретуючи ігри у власній манері («свобода рухів є правилом»).

Другий вид народної ігрової творчості — ігри-змагання. В них також зафіксовані певні рухи, але діти вносять в них додатки та зміни.

Отже, народна пісенно-ігрова творчість у її різновидах міцно увійшла в арсенал засобів виховання дитини. Цьому засобу надається велике значення в галузі як загального, так і спеціального музичного виховання¹.

Роль ритміки як однієї із сторін музичного виховання й методу музичного розвитку дитини значно підвищилася у ХХ столітті. Основоположник системи ритмічного виховання, швейцарський педагог і композитор Е. Жак-Далькроз, який вніс вагомий вклад у методику музич-

ного виховання, висунувши ідею використання руху як засобу формування у дітей музикальності, дістав визнання в багатьох країнах. Далькроз розглядає ритм у найширшому плані, надаючи йому універсального значення і кладучи його в основу багатьох життєвих явищ, у тому числі в основу виховання і мистецтва. «Ритм,— пише він,— створює реформу у вихованні, ритм здійснює возз'єднання мистецтв»¹. Ритм тісно пов'язаний з рухом, який, у свою чергу, є зовнішнім втіленням результатів діяльності мозку. «Ми розкрили фізичну природу ритму: ритм є рух матерії, логічно й пропорціонально розподілений у часі й просторі»².

Ритм у музиці й ритм у пластичі дуже тісно пов'язані, бо вони мають спільну основу — рух. Ритм можна назвати «тілом» музики. Важливо сприймати музику не тільки на слух, а й усім тілом, — це збільшує музичні переживання. Підкреслюючи тісний взаємозв'язок між рухом і музикою, Далькроз пише: «Рухливий ритм без музичного супроводу позбавлений найжиттєвішого свого елемента»³. Разом з тим, на сторінках його книжки знаходимо і зовсім протилежну думку: «...чуття ритму знайде свій повний розвиток і цілковито перейде в плоть і кров учня лише при тій умові, щоб ритм сприймався окремо як щось зовсім самостійне стосовно музики. Чутливій душі юного музиканта ритм повинен уявитися як самостійна суть, а не як частина мистецтва, що не підлягає роздрібненню»⁴.

Далькроз вірить у можливість виховання чуття ритму, вважає, що воно розвивається в усіх дітей шляхом виконання ритмічних вправ. Дитина готова до свідомого життя з раннього дитинства, але десь у шість років у неї вже достатньою мірою розвинені свідомість і м'язи, щоб зайнятися ритмікою і засвоєнням ритму. Далькроз надає особливого значення почуттю радості, яке допомагає душі дитини відкритися для виховного впливу: «Урок ритмічної гімнастики має давати дітям радість, інакше він втрачає половину своєї цінності»⁵. На заняттях треба залучати до руху весь організм дитини: саме це сприяє впливу музики і появі у відповідь рухової реакції. Дитина повинна спостерігати навколишнє життя, природу, вбирати в себе враження від художніх творів. Все це переробляється в її уяві, вона робить порівняння, у неї формується смак.

Отже, Жак-Далькроз правильно відзначив вплив музичного ритму на дитину і реакцію-відповідь її цілісного організму, підкресливши рефлексорний характер цих процесів. Правильна теоретична передумова покладена в основу всіх розроблених ним ритмічних вправ. Те, що він пов'язував музично-ритмічні переживання із м'язовими відчуттями, дало йому підстави побудувати систему виховання на правильній основі.

¹ Э. Жак-Далькроз. Ритм. Его воспитательное значение для жизни и для искусства, 6-я лекция. «Театр и искусство», 2-е изд. (М., 1922), с. 112.

² Там же, с. 22.

³ Там же, с. 113.

⁴ Там же, с. 9.

⁵ Там же, с. 57.

¹ Природно, що, визнаючи виховну цінність народної творчості, представники різних країн застосовують її, керуючись своїм розумінням мети виховання, і відповідно до неї добирають пісенні ігри.

Гуманний характер педагогіки Далькроза виявився у вірі в можливість розвитку всіх дітей методом ритміки, у розумінні особливостей психіки дитини і в прагненні, збагативши її радісними переживаннями, забезпечити повноцінний її розвиток. Проте Далькроз, безперечно, переоцінював роль ритму, тлумачачи його надто широко й універсально. Гіперболізація значення ритму як «реформатора» системи загального виховання, як організуючого начала, що об'єднує всі мистецтва, веде до ідеалістичного його тлумачення. Ритм нібито здатний у своїй індивідуальній якості перетворювати складні суспільні явища.

На практичному становленні системи ритмічної гімнастики не могли не позначитися суперечливі думки Жака-Далькроза щодо відокремлення ритму як такого від тієї конкретної музичної діяльності, в якій він засвоюється. Вчений вважав, що дитина може відчувати задоволення від ритму незалежно від музики. Тому серед створених ним ритмічних вправ є не лише цінні, а й дуже формальні. Значною мірою це пояснюється тогочасним рівнем розвитку теорії музики. Отже, гіпертрофія розуміння ритму спричинила формалістичні висновки у галузі педагогіки.

Суперечливість висловлювань Жака-Далькроза не могла не позначитися на подальшому розвитку системи музично-ритмічного виховання. Втілення його ідей відбувалося залежно від методологічних позицій, від методичних поглядів, яких дотримувалися дослідники.

Через 50 років після виходу російського видання книжки Далькроза його послідовники (члени Міжнародного товариства викладачів ритміки Жака-Далькроза), готуючись до участі в черговому конгресі Міжнародного товариства з музичного виховання (ISME) у 1958 році, сформулювали основні положення, на яких будується ритмічне виховання. Вони знову підтвердили висловлену Далькрозом думку про найширше значення ритму, який є основою всього виховання дитини, навчання всіх видів мистецтва і науки.

Ритміка в своєму практичному застосуванні у дошкільних закладах набула оформлених, але надто стандартизованих контурів. Особливо це помітно при аналізі роботи французьких дошкільних закладів. У журналі «Дитяче виховання» ритму і танцям відведено спеціальний розділ (*Le rythme et la danse*). В останні роки з номера в номер друкуються статті одного й того ж автора — Маргеріт Ламберт, яка систематизовано й послідовно розповідає про зміст ритмічного виховання маленьких дітей. Виходять численні брошури, в які вміщуються теоретично обгрунтовані системи ритмічних вправ. Так, із книжки «Виховання почуття ритму» Ж. Компаньон і М. Томе (Париж, 1956) можна довідатися, що виховання чуття ритму є частиною фізичного виховання, бо воно сприяє упорядкуванню діяльності нервової системи, а також є важливою стороною естетичного виховання. Ритміка сприяє фізичному розвитку дитини. Власне слуховий розвиток передбачає наявність у дітей здатності розрізняти темпи, звукові тривалості (половинні, чвертні, восьмі, шістнадцяті ноти, метричні долі). Припускається, що діти повинні відчувати і передавати прості ритмічні рисунки, динамічні та агогічні відтінки. Передбачається також спонтанна творча імпровізація дітей на теми, що їх підказують різні малюнки, оповідання, фільми.

Багато уваги приділяється виконанню різних вправ, що вимагають від дітей швидкої, несподіваної реакції (різноманітні зупинки, зміни напрямку руху за сигналом — ударом у тамбурин, трикутник або за словесною вказівкою). Однак переважають вправи формального характеру. Та обставина, що заняття з ритміки найчастіше провадяться під імпровізовану музику або ж супровід, хоч і зафіксований у записі, але строго навчального характеру, позбавлений художнього змісту, робить ритміку засобом музичного виховання, що не відповідає вимогам педагогіки та естетики. В системі описуваної методики народній пісенно-ігровій творчості відведено явно недостатнє місце. А фортепіанні імпровізації, створені педагогами, та їхні записи зводяться до послідовних гармонічних сполучень переважно в акордовому викладі рівними чвертями, восьмими або пунктирним ритмом. Діти сприймають не виразальне значення засобів музики, а своєрідний слуховий сигнал, що спонукає їх до певних рухових реакцій. Навряд чи можна говорити за цих умов про музично-естетичний розвиток дітей.

Якщо порівняти французьку систему ритмічного виховання в дошкільних закладах з американською, то можна було б позитивно оцінити зусилля французьких педагогів, спрямовані на те, щоб не розривати процес освітній і процес розвитку. Та практичне розв'язання цього завдання позначене формалізмом. З другого боку, викликає співчуття прагнення американських вихователів особливо підкреслити творчий характер дитячої ритмічної діяльності. Але вони, по суті, відмовляються від формування дитячої творчості, вважаючи небажаним втручання педагогів. Діти лишайються при своїх можливостях, не діставши належного розвитку.

Ці характерні недоліки підмітили деякі прогресивні зарубіжні діячі. Доктор В. Мішурцева (Чехословаччина) підкреслює, що розуміння ритму як самодостатнього явища вкрай метафізичне. Ритм сам по собі не існує. Він завжди присутній у русі, музиці, поезії, в природі і пов'язаний з певним змістом. Тому і в музично-ритмічному вихованні формальне виділення ритмічних елементів призводить до зниження виразальних функцій музики.

Добре розуміючи позитивні сторони інших важливих ідей Жака-Далькроза, В. Мішурцева (Чехословаччина), К. Форрай (Угорщина), А. Атанасова (Болгарія), Е. Смолик, Г.-Г. Герберт (НДР) та багато інших музичних діячів продовжують їх удосконалювати.

Радянська система музично-ритмічного виховання розроблена, насамперед, професором Н. Александровою, а також М. Румер, О. Коноровою, В. Грінер та ін.

Як учениця Н. Александрової, автор цієї книжки застосувала основні положення системи музично-ритмічного виховання дітей щодо розвитку дітей дошкільного віку. Ці положення знайшли свій вираз в результатах дослідження¹, в обгрунтуванні програмного змісту²

¹ Див.: Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958.

² Див.: Содержание обучения музыкально-ритмическому движению. — В кн.: Система эстетического воспитания. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.

і в самій програмі¹. Дослідження музично-ритмічного виховання провела також О. Кенеман та її учні.

Основне завдання ритміки — формування в дітей сприйняття музичних образів і здатності передавати їх у русі. Музичні образи складаються в результаті одночасного поєднання різноманітних засобів музичної виразності. Виразна мелодична лінія, ладове забарвлення, часові співвідношення, гармонія, нюанси — все важливе для виявлення емоційного змісту музики. Але основне, вирішальне, що може бути виражене засобами руху, — це часові співвідношення в широкому розумінні цього слова: як розвиток і зміна музичних образів, структура твору, темпові, динамічні, регістрові, метроритмічні зміни. Тому музично-ритмічні рухи — засіб розвитку емоційної чутливості до музики, формування чуття ритму.

Розглядаючи постановку питання про музично-ігрову діяльність, ми згадували про дві лінії її розвитку: застосування народної пісенно-ігрової творчості з метою виховання дітей і становлення ритміки як методу їхнього музичного розвитку. Чи існують взаємозв'язки між ними і які вони?

Історично доведено, що перша лінія передувала в часі другій. Народна творчість використовувалась у різних педагогічних схемах. Звичайно, педагоги добирали твори народної творчості, керуючись своїми політичними та педагогічними поглядами. Народна творчість проникла у методику в тих дозах, у тих її різновидах, які ті чи інші представники педагогіки вважали доцільним культивувати.

Аналізуючи вплив народної творчості на методичні системи, можна ясно побачити, як збагачувала вона ці системи. І пояснюється це не тільки її високими художніми якостями. Своєрідна побудова хороводів, танців, ігор під спів дозволяє продемонструвати перед дітьми різноманітні способи творчої діяльності: різні варіації рухів, їхню імпровізацію у танці, зміни лінії хороводів, різноманітні прийоми втілення ігрових образів. Ось чому насиченість народною творчістю, як правило, покращує будь-яку методику. Водночас цілеспрямованість ритміки як одного з видів дитячої музичної діяльності дозволяє вибірково поставитися до народнопісенної творчості й знайти їй належне місце у вихованні дітей різного віку.

Одним з актуальних завдань подальшого вдосконалення ритміки є більш активне формування в дітей творчих проявів через рухи. Ритміка повинна стати одним із джерел, з якого діти набирають запас можливих рухів і способи їхнього застосування у своїй самостійній діяльності. Особливий емоційний вплив ритміки, якого зазнають діти, спонукає їх до активних дій.

Отже, слухання музики, спів, ритміка знайшли своє широке обґрунтування і практичне застосування у вітчизняній та зарубіжній методиці музичного виховання. Менше розроблене питання про навчання дітей гри на музичних інструментах, хоча відомо, що діти почина-

ють вчитися грати в дошкільному дитинстві як у домашніх умовах, так і в музичних школах. Наприклад, матеріали двох Міжнародних конкурсів піаністів, скрипалів і віолончелістів імені П. І. Чайковського, які відбулися в Москві у 1958 і 1962 роках, свідчать, що більшість учасників рано почали вчитися музики. Близько 70% грають з дошкільного віку. У свою чергу, половина з них (35%) приступила до занять до 6 років. Є й такі дивні факти: Уільям Луїс Франчіні (США) почав учитися гри на скрипці, коли йому тільки-но минуло 2 роки, а через 9 місяців, тобто коли йому не було й 3 років, хлопчик уже виступив у концерті в Чикаго. У п'ятирічному віці італійське консульство нагородило його золотою медаллю, він знімався в Голлівуді й виступав на естраді. Ще один факт: Бетті Дожин Хейген (Канада) почала грати на фортепіано в 3 роки, а в 7 — на скрипці. У 8 років вона виступила в публічному концерті як скрипачка і вже через рік одержала премію в Чикаго як піаністка й скрипачка.

Очевидно, що виявлення музичних даних відбувається в процесі навчання. Проте до характеру цього навчання й участі дітей у набутті музичного досвіду треба ставитися дуже обережно. Навряд чи можна вважати позитивним прикладом бурхливу концертну діяльність згаданого вище Луїса Франчіні і, особливо, характер його концертної діяльності (зйомки у фільмі, участь в естрадних оглядах). Однобічність музичного розвитку не може вважатися бажаною.

Раннє музичне навчання відіграє істотну роль у музичному розвитку дитини, але воно має бути втілене у форми, доступні й цікаві для дітей раннього віку. Не можна не враховувати ступінь готовності до таких занять, як навчання гри на інструментах, що вимагають від дітей значної уваги, зосередженості, усвідомленості й певного фізичного розвитку.

Методика навчання гри на різних інструментах специфічна. Тому зовсім не байдуже, яким інструментом користуються діти. В сучасних умовах існують різні думки щодо того, на якому саме інструменті краще навчати дітей. Деякі педагоги схильні вчити дітей у дошкільному дитинстві на справжніх музичних інструментах. Інші прагнуть розробити нові типи дитячих інструментів і вдосконалити наявні з метою наблизити їх до дитячих можливостей. Перший напрямок поширений серед педагогів-скрипалів. Для фортепіанної гри руки дитини 3—4 років ще дуже малі. Скрипка буває різних розмірів, і це дає можливість її широко застосовувати. Так, японський педагог Судзукі навчає дітей гри на скрипці з 3-4 років і досягає при цьому значних успіхів. Багато педагогів-скрипалів інших країн почали переймати його досвід. Зокрема, американець Джон Кендалл, у минулому директор консерваторії в Нью-Конкорді, нині професор Іллінойського університету, двічі приїздив до Японії з цією метою і сам не тільки безпосередньо спостерігав за роботою Судзукі, а й проводив заняття з японськими дітьми, вчителями та батьками. Набутий досвід він потім досить широко запровадив у Америці. В одній із своїх статей Д. Кендалл виклав деякі з принципових положень Судзукі, солідаризуючись з ним у питаннях, що стосуються особливості навчання маленьких дітей нотної грамоти і гри на скрипці.

¹ Програма виховання в дитячому саду. М., Учпедгиз, 1962. Розділ про музично-ритмічний рух.

Судзукі підкреслює необхідність раннього навчання дітей. На його думку, дитині дуже важливо попередньо набути слухацького досвіду. Як оволодіння мовою передую вміню читати, так і гра на слух повинна підготувати дітей до навчання гри по нотах. Не заперечуючи необхідності останнього для подальшого музичного розвитку, Судзукі, а за ним і Кендалл рішуче висувують основний принцип: спершу довго навчати дитину лише на слух (протягом 1—3 років). «З багатьох причин,— пише Д. Кендалл,— гра на слух довгий час зневажалася. Ми відмовляємося від наших сумнівів і все більше й більше визнаємо найважливішим навчання на слух. Ми знаємо, що чутливість до якості тону і його точності не може бути розвинена у зв'язку з читанням друкованих сторінок та нотних позначень»¹.

Виходячи з цього положення, Судзукі, а за ним і Кендалл розробляють відповідні методи навчання. Це, насамперед, використання слухання у грамзаписі зразків виконання. Діти, прислухаючись до звучання музики, імітують його. Прийом наслідування відновлюється у правах в американській педагогіці. Важливою умовою визнається тривале виконання одних і тих же творів у різному віці, на різному ступені розвитку учнів. Звідси звуження репертуару: «Менше музичних творів — більше їхніх повторень»². Це створює свободу дій за інструментом, у дитини зникає боязнь, що вона забуде, як треба виконувати.

Судзукі й Кендалл віддають певну перевагу унісонній грі. На їхню думку, вона є основою для групового виконання, вона ж озброює і кожного виконавця окремо. Крім того, всю увагу звернуто на чистоту інтонацій, звука. Починати треба із стаккато, розвиваючи моторну активність і виробляючи навик вслухання в кожний звук: «Стій, подумай, заграй». Цим виховується слухова зосередженість. Треба прагнути, щоб уся увага дитини була звернута на інструмент. Різноманітні маніпуляції, що супроводжують гру, повинні бути зведені до мінімуму (вироблення позицій, дії з каніфоллю, сурдинкою, користування пюпітром тощо). Все це, на їхню думку, побічні обставини, які заважають зосередитися на основному — звучанні скрипки.

Отже, Д. Кендалл, який узагальнює досвід Судзукі, наголошує на необхідності раннього музичного розвитку дітей шляхом навчання гри на скрипці. Велика опора на формування слухових відчуттів, вироблення в дітей зосередженості й самоконтролю також слід вважати закономірним. Без попереднього слухового досвіду дітям важко засвоїти позначення звуків нотними знаками. Але дивує те, що в цитованій статті немає характеристики тих елементарних знань, з якими діти можуть бути ознайомлені в допотопний період. Відомо, що багато представників американської педагогіки вперто відстоювали ідею невтручання в процес художнього розвитку дитини, різко засуджуючи наслідування дітьми зразка, показаного дорослими. А Д. Кендалл, навпаки, всіляко підкрес-

лює його значення: «Не боятися наслідування — використати його»¹. Це є один з принципів запропонованої методики.

З цим зауваженням можна погодитися, але незрозуміло, чому заперечується можливість зробити нагромадження слухового досвіду в дитини, навиків розрізнення й відтворення звуків на слух свідомим процесом. Адже засвоєння дітьми способів позначення деяких музично-слухових явищ (словом, графічним зображенням, рухом) поліпшує процес навчання гри на інструменті. Тривале навчання тільки шляхом наслідування, лише на слух, у відриві від усвідомлення найпростіших зв'язків звукових та ритмічних відношень не може сприяти активному музичному розвитку дитини.

Необхідно врахувати також, що співвітчизники Судзукі, члени Японського товариства музикантів-педагогів професор Сабуро Сунобе (президент), Кіміхару Ямамуре (віце-президент), доктор наук Масамі Ямадзумі та інші, а також віце-президент Міжнародного товариства музичної освіти (ISME) Наоїро Фукуї під час перебування в Москві висловили сумнів у доцільності дослідів Судзукі, в процесі яких маленькі діти (3—5 років), що не готові до складних дій, необхідних під час навчання гри на скрипці, засвоюють неправильні навички — в подальшому їх доведеться переучувати. Одночасне заняття з дітьми різного віку, починаючи від 3 і до 9 років, виконання ними одних і тих самих завдань утруднюють справжній розвиток кожної дитини з її індивідуальними особливостями. Японські педагоги вважають, що такий підхід позбавлений досить серйозного обґрунтування.

Чи доцільно запроваджувати таку або яку-небудь іншу методику індивідуального навчання гри на музичному інструменті в масових дошкільних закладах? Це важливе питання виникло на сторінках нашої періодичної преси у зв'язку з досвідом одного з радянських педагогів М. Кравця. Залишаючи осторонь недоліки такого методу чисто музичного характеру, слід висловити сумнів у самій ідеї запровадження навчання гри на скрипці в умовах дитячих садків. М. Кравець підкреслює, що навчає всіх дітей без відбору. Але вся його робота проводилася в закладах типу студії, музичної школи чи приватної групи, куди все-таки частіше вступали діти, які виявили деякі здібності, або, в крайньому разі, у зв'язку з прагненням батьків дати їм музичну освіту.

Скрипалі мало ще замислюються над тим, що дошкільне дитинство — період виявлення і становлення всіх здібностей в усіх дітей. Музичну освіту треба чітко поєднувати з іншими зовнішніми впливами на дитину в різних сферах формування її особистості. Дошкільні заклади мають створити умови для гармонійного і всебічного розвитку маленької дитини. Тільки за таких умов можна успішно формувати і музичні здібності.

Отже, ми схилиємося до того, що навчання гри на одному інструменті (в тому числі на скрипці) навряд чи можна визнати доцільним у громадсько-масовому закладі, де виховуються діти дошкільного віку.

¹ John Kendall. The Resurgent String Program in America.— «Music Educators Journal», September—October, 1963, p. 51.

² Там же, с. 43.

¹ John Kendall. The Resurgent String Program in America, p. 46.

Усе сказане не означає, що в музичній практиці дітей не повинні застосовуватися дитячі музичні інструменти. Навпаки, можна припустити, що розвиткові цього виду діяльності належить добре майбутнє. Про це свідчать дедалі зростаючі спроби конструювати нові типи музичних інструментів спеціально для дітей, що допоможе їм самостійно музикувати.

Розглянемо досвід застосування різноманітних дитячих музичних інструментів у різних системах музичного виховання.

Успіх, якого досяг відомий австрійський композитор і педагог Карл Орф у своїй старанно розробленій методиці музичного виховання, пояснюється багатьма факторами. Насамперед, він надав дитячій музичній діяльності різноманітного характеру. Спираючись на ідеї Жака-Далькроза, він шукає синтетичні форми музикування: поєднання співу й руху, ритмізованого читання віршів і гри на музичних інструментах. Це вимагає відповідного музичного репертуару, і Карл Орф створює збірник «Музика для дітей»¹, в якому він звертається до джерел дитячого пісенного фольклору багатьох країн. Музичний, поетичний та ігровий матеріал, відібраний К. Орфом, виразний і доступний дітям: це різні народні поспівки, «дражнилки», лічилки, різноманітні ритмічні ігри та вправи, чимало всіляких «забав», театралізованих сцен, інсценівок, багатий пісенний репертуар; тут представлені навіть своєрідні партитури для оркестру дитячих музичних інструментів. У збірнику широко використано музичний фольклор різних народів світу, близький до життя дитини.

Різнманітна музична діяльність потребує певного обладнання, застосування дитячих музичних іграшок та інструментів. Карл Орф і його послідовники розробляють нові типи інструментів, використовуючи досвід індонезійців. Шляхом підключення резонаторів вони домагаються особливого звучання ксилофонів і металофонів, надаючи не властивої їм протяжності звучання. Використовуються гlockenspieli², різні типи флейти, дудки, різновиди народних скрипкових інструментів, скляночки з водою, що в них висота звучання точно фіксується і вкладається в звукоряди, а також чимало ударних інструментів: тамбурини, барабанчики різних конструкцій, трикутники, кастаньети, невеликі тарілки. На всіх цих інструментах грати дуже легко. Іноді у театралізованих сценках К. Орф схильний вдатися просто до шумових ефектів, але застосовує їх у музичній обробці. В нього звучить «грим» і «дош», «спів птахів» і «дзюрчання струмка». Все це вимагає від дітей активної участі, слухової уваги, чуття ритму і мелодичного слуху. Діти імпровізують рухи під музику, підбираючи мелодію, загадують музичні загадки тощо. Така атмосфера, безперечно, сприяє зародженню творчого начала в музично-естетичному вихованні дітей.

¹ K. Orff. Schulwerk Einführung in Musik für Kinder. Orff-Institut Jahrbuch, 1963.

² Музичний інструмент, зроблений з хроматично настроєних пластинок, що імітують дзвін дзвіночків. Пластинки розташовані у два ряди: верхній ряд відповідає чорним клавішам, нижній — білим. Назва німецькою мовою — glockenspiel, італійською — campanelli, французькою — carillon. Найвживаніша назва — glockenspiel.

У збірнику К. Орфа практично реалізуються всі ці ідеї. Інструментовка маленьких партитур прозора: найчастіше звучить одна, іноді дві групи інструментів, супроводжуючи спів. Мелодії переважно побудовані на пентатоніці, але ритм дуже різноманітний і досить складний, що властиво фольклорові деяких народів. Часто застосовується витриманий бас. У партитурах передбачається часта зміна різних дій: гра на тому чи іншому інструменті, потім спів, оплески в різному ритмі, знову гра, але вже на іншому інструменті і т. ін. Звукозаписи виконання відтворюють дуже мелодійне й винятково чисте звучання.

Досвід К. Орфа набув дуже широкої популярності. Але не можна сказати, що ця спроба поодинокі. У дитячих садках НДР практикують заняття із застосуванням дитячих інструментів. У книжці «Музика в дитячому садку» («Musik im Kindergarten»), що вийшла у 1965 році, Ільза Пуш, автор розділу «Музикування із звуковими ударними інструментами в дитячому садку», розробляє методику навчання і обґрунтовує класифікацію інструментів. Вона поділяє інструменти на дві групи: ритмічні та мелодичні. До перших належать дерев'яні палички й коробочки, барабанчики різних типів, тамбурини, трикутники, цимбали. До других — гlockenspieli різних типів, металофони, ксилофони і бас. Існують також і партитури, причому для мелодичних інструментів вживається звичайний нотний запис, а для ударних записується тільки ритм. Використовується невелика кількість інструментів, для того щоб діти могли звикнути до них і навчилися самостійно координувати свої дії з діями інших.

Основна ідея цієї методики — близькість до дитячого життя. Потреба у грі на інструменті повинна виникнути в побуті дитини, під час її вільних ігор. Звучання інструмента асоціюється з життєвими явищами (наприклад, удари дерев'яних паличок уподібнюються стукові дерев'яних черевиків по бруківці тощо). Завдяки цьому гра на інструментах часто набуває творчого, імпровізованого характеру. За цих умов розвиток музичальності відбувається інтенсивно й плідно. Діти звикають до інструментів, намагаються самостійно підбирати мелодію, знаходять прийоми гри.

В американській літературі питання про використання музичних інструментів висвітлюється досить широко. Гра на різноманітних інструментах, застосування іграшок є складовою частиною дитячої музичної діяльності. Непогана якість інструментів дозволяє використовувати їх як засіб музичного розвитку. Популярний «Журнал музикантів-педагогів», що видається більше шістдесяти років («Music Educators Journal»), час від часу друкує зразки, каталоги, фото різноманітних дитячих інструментів. Це робиться як з метою поширення музичних знань, так і для реклами, адже журнал фінансується представниками музичної промисловості. Матеріали журналу свідчать про наявність різноманітних видів дитячих музичних інструментів та іграшок. Характеристику їх можна знайти в багатьох книжках і брошурах. Наприклад, у книжці «Педагогічне керівництво вихованням у ранньому дитинстві», впорядкованій членами бюро початкового виховання Державного департаменту освіти в штаті Каліфорнія, дано оцінку ролі музичних

інструментів для музичного розвитку дитини. На думку авторів, використання інструментів допомагає розвинути природжені здібності й стимулює інтерес до інструментальної музики. Для багатьох дітей гра на інструменті допомагає вираженню їхніх почуттів ефективніше, ніж спів. Це засіб як індивідуального музичного розвитку, так і формування соціальних стосунків між дітьми. «Музичний інструмент не слід розглядати як розвагу дрібничками, якими маніпулюють діти. Це засіб розвитку в них здатності самовираження, найістотніших сторін особистості»¹.

Ця діяльність відкриває перед дитиною новий світ звуків та їхніх співвідношень. У дітей розвивається сприйнятливність до якості звуків, обізнаність у ладотональних відношеннях, виразність у грі на найпростіших інструментах. Оскільки це відбувається часто у формі гри, то дитина добре засвоює виражальне значення звуків. Наприклад, вона помічає, що удари в трикутник менше підходять для супроводу повільного, натужного руху поїзда, ніж тертя двох ящиків, наповнених піском.

Гра на інструменті допомагає дітям розрізняти звуки в їхніх висотних та ритмічних співвідношеннях і в тембровому забарвленні. Малята засвоюють різне спрямування мелодії (вгору — вниз), користуючись підбірками за висотою дзвіночками, відтворюють різноманітні ритми, прислухаючись до різних ритмічних сполучень, розрізняють дзвінкий тембр трикутників і мелодійні звуки дзвіночків. У роботі з дітьми дошкільного віку застосовуються й ударні, й мелодичні інструменти, але їхня роль дещо відмінна. Судячи з рекомендацій авторів щодо використання перших, їхні функції в музичному розвитку дітей обмежені. Це скоріше шумове оформлення ігор. Наприклад, діти відбивають ритм галопу коня, застосовуючи різні дерев'яні й кокосові кубики; одягають дзвіночки на шию, ноги й руки, наслідуючи рухи поні; використовують ящики з піском, щоб відтворити рух хвиль або стукіт коліс поїзда тощо. Мелодичні інструменти дають можливість виконувати вже чисто музичні завдання. Діти програють мелодії поспівок, вступи до пісень та їхні кінцівки, підігрують собі, наспівуючи різні інтонації, відтворюють звуки мажорного і мінорного тризвуків, імпровізують свої власні мелодії.

Отже, організовуючи різноманітний досвід дітей, які самостійно користуються музичними іграшками та інструментами, спрямовуючи увагу дітей на висотні, ритмічні, темброві й динамічні відношення, педагоги зарубіжних країн створюють сприятливу сенсорну основу для наступного підведення дітей до найпростіших основ музичної грамотності. Нагромадження досвіду слухових відчуттів, диференціювання різних властивостей звуків, що постійно виникають, необхідність діяти в мінливих ситуаціях з різноманітними інструментами — все це сприяє музичному розвитку дітей.

Вихователі дитячих садків у нашій країні можуть спертися на віковий досвід застосування озвучених іграшок, поширених у народі. В своїй книжці, присвяченій вивченню ролі російської народної творчості у ви-

хованні дітейку К. Орф пише: «Російська народна іграшка має свою історію, яка з'являється, що вона не випадкове явище, а гілка народного мистецтва інструментіло розвивається і має свої традиції»¹. Створення багатьох а пентатонірашок, які збереглися до наших днів, належить до далекого аство фоліро це свідчать експонати Загорського музею іграшок. Ді бач. У паго музею Є. Можая на сторінках журналу «Дошкільноу чи іншоме» (1964, № 9) розповіла про те, що найстародавніші іграгра, але вже у I—II століттях у вигляді брязкалец і тріскачок з дертворюють ердлених кісток, лика, пізніше — з металу. У давньорусі К. Орфа не під час розкопок знайдено чимало глиняних свистунців, що ця спрор дуже яскраво і характерно для даної місцевості. Різномя із застосма іграшок (кози, собаки, півні, качки тощо) привертаютьчому садкуі. Знайдені також дерев'яні ріжки, дудки, дзизкальця, гусе Пуш, автоіхне звучання не досить певне за висотою і тембром, але волами в дитябхідним і привабливим засобом розваги дитини та її музичнкласифікаціу. Безперечно, частина цих іграшок, що довгий час застосовмічні та мезародній педагогіці, ввійшла у вжиток дитячих закладів, осси, барабанчвихованні дітей раннього віку. Так, наприклад, свистунці, ріругих — гваріанти дудочок (типу мірлітонів), гармошки не втратили оть також іня і в сучасних умовах.

Цікаво вгсья звичайцо вже в перше десятиріччя існування дитячих садків у наші. Використання про використання музичних іграшок обговорювалосіти могли комісії, покликаної визначити зміст музично-ритмічног дії з діямня в дитячому садку. При обговоренні питання про застосу ідея цієї мваного ударного оркестру думки членів комісії розійшлися. і інструменважала, що заняття з оркестром активізують сприйняття р. Звучанняанізують дитячий колектив, допомагають розвивати слух, удари дерна починає розбиратися у висоті, тембрі, силі звука. У дітків по бру потреба гратися в музикантів, і вони використовують різнабуває твфики, совочки, ложки, ритмічно постукуючи ними і наспівуючи узикальностротивники використання ударного оркестру твердять, що він о інструмене розвиває слух, а, навпаки, псує його, бо ударні інструментрийоми гриполученнях не можуть відповідати гармонічній структурі тоіканській ліній оркеструється.

Загальна висвітлюєта така, що оркестр слід застосовувати, дотримуючись пестосування Треба так оркеструвати фортепіанні п'еси, щоб тембри інст Непогана їдповідали тембровому забарвленню окремих частин і речзичного ропропонується самостійно оркеструвати твір. Але в музичномудається бі повинна бути яскраво виділена зміна тембру, регістру — від часу дрть дітям оркестровку. Оркестр застосовують на музичних заментів. Це рголовна увага приділяється співу й ритміці. Пропонуєоеклами, адклад оркестру: маленький барабан, тарілки, трикутники ловості. Має звучання), маленькі бубни, кастаньети, дзвіночки (настів дитячих цевих співвідношеннях), бубонці, брязкальця. Іноді можна знайти саморобні трубки й звичайні гребінці, на які

Педагогічне

¹ А. П. у ній членам, народное творчество в детском саду. М., Учпедгиз, 1961, с. 43. ту освіти в

¹ Teachers Guide to Education in Early Childhood, p. 393.

накладається цигарковий папір, а також цимбали, набір брусків, на-строєних на звуки гами, іграшкові балалайки, ріжки, флейти та інші дитячі інструменти¹.

Отже, у 30-і роки складалася методика застосування дитячих музичних інструментів, яка певною мірою враховувала досвід народної педагогіки і практику виховання. Однак подальший шлях становлення методики музичного виховання показав, що ця діяльність дітей не дістала свого розвитку. Причини цього явища, мабуть, різні. Одні з них стосуються самої методики та добору інструментів: з них використовувалися переважно ударні. Від дітей вимагалася колективна участь і одночасні дії з інструментами, які за своєю природою були настільки різні, що не створювали гармонічного звучання. Але якщо навіть звучали тільки однорідні за звуком іграшки, то практично було важко знайти музичні твори, що їхні окремі частини й фрази відповідали б тембру іграшок. А мелодичні інструменти, які більше сприяють розвиткові слуху, фактично зовсім не залучалися як через недосконалість цих саморобних іграшок, так і через відсутність методики їхнього використання. Дітей не вчили способів розрізнення звуковисотних і ритмічних співвідношень у певній системі. Дисонуюче й надто голосне звучання такого оркестру могло справді тільки заважати розвитку мелодичного слуху.

Зрослі вимоги до естетичного розвитку дітей, продиктовані сучасними завданнями виховання, розробка теорії навчання і сенсорного виховання, дедалі зростаючий інтерес до дитячих музичних інструментів у практиці — все це створює інші умови. Розробка нових зразків і вдосконалення наявних музичних іграшок та інструментів повинні відбуватись не стихійно, а в певній системі, щоб забезпечити різноманітну музичну діяльність.

Яким же вимогам повинні відповідати музичні іграшки та інструменти?

З одного боку, вони мають збуджувати дітей до самостійної діяльності. Діти повинні мати можливість музикувати: створювати власні найпростіші мелодії або окремі інтонації, підбирати знайомі поспівки, порівнювати інструменти за їхнім тембром тощо. З другого боку, деякі іграшки та інструменти є своєрідними дидактичними посібниками в процесі навчання. Вони мають бути сконструйовані так, щоб дитина могла перевірити правильність своїх дій, щоб іграшки допомагали дитині в процесі самонавчання. У цьому випадку діти вчать з іграшками музичні твори за їхнім жанром, характером і окремими засобами музичної виразності. І нарешті, передбачається набір таких іграшок, з яких можна було б утворити дитячий музичний оркестр. Вони повинні звучати чисто, мати певний і точний тембр, бути доступні дітям за своїм розміром, вагою, прості за своєю конструкцією, міцні, придатні для частого використання. При виготовленні цих інструментів треба перед-

бачити можливість відновлення чистоти їхнього звучання і здійснення найпростішого ремонту.

Вимоги до кожної музичної іграшки стосуються і комплексу іграшок, які у своїй сукупності повинні забезпечити розвиток музичних здібностей (емоційної чутливості, чуття ладу, ритму, тембру, музично-слухових уявлень тощо) і допомогти дітям засвоїти дедалі складніші завдання.

Автор цієї книжки розробив педагогічні вимоги, покладені в основу «Проекту республіканських технічних умов (РТУ РРФСР)». У короткому викладі вони зводяться ось до чого.

Встановлюється два типи музичних іграшок — неозвучені (що тільки зображують музичні інструменти) й озвучені. Призначення перших — створювати ігрову ситуацію, за якої діти, фантазуючи і наспівуючи, уявляють, що вони грають на музичних інструментах. Другі поділяються на чотири типи залежно від їхнього звучання:

1) іграшки-інструменти зі звуком педфіксованої (невизначеної) висоти: брязкальця, кастаньети, бубни, барабани, трикутники тощо;

2) іграшки-інструменти, побудовані на одному звуці: сопілки, дудки, ріжки та ін.;

3) іграшки з фіксованою мелодією: органчики, музичні шкатулки, музичні скриньки та ін.;

4) іграшки-інструменти з діатонічним і хроматичним звукорядами: металофони, піаніно, роялі, кларнети, флейти, саксофони, баяни, гармонії, губні гармоніки, дзвіночки, цитри, домри, балалайки тощо.

Музичні іграшки та інструменти також класифікуються за відомими групами:

а) струнні: цитри, домри, балалайки тощо;

б) духові: флейти, саксофони, кларнети, губні гармоніки та ін.;

в) ударно-клавішні: піаніно, роялі тощо;

г) клавішно-язичкові: баяни, акордеони, гармонії та ін.;

д) ударні: бубни, кастаньети, трикутники, тарілки, дзвіночки, металофони, ксилофони та ін.

Питання про дидактичні музичні іграшки, які допомагають у само-навчанні, буде розглянуто пізніше й окремо.

Отже, огляд фактичного матеріалу свідчить про перспективність дальшого розвитку методики застосування музичних інструментів та іграшок у роботі з дошкільниками. Доцільність цього виду музичної діяльності очевидна. Різні види інструментів з різноманітними тембрами, висотними співвідношеннями, особливостями будови допомагають дітям освоїти гру на них у найдоступнішій формі. Вони сприяють розвиткові основних музичних здібностей, формуванню творчого начала в музичній діяльності.

Застосування різних видів інструментів дає можливість задовольнити дітей різного віку, починаючи з перших місяців життя, коли немовлят знайомлять з мелодійним звучанням брязкалец, дудочок, і кінчаючи застосуванням справжніх музичних інструментів у зменшених моделях, які зберігають характерність і чистоту звучання (клавішні, струнні, духові, ударні).

¹ Ці міркування членів комісії викладено у кн.: Б. Бабаджан, Ю. Двоскина, Н. Метлов, М. Румер. Музыкально-ритмическое воспитание в дошкольных учреждениях. М., «Работник просвещения», 1930, с. 10—13, 200—208.

Різноманітність інструментів, застосованих в практиці, має ще одну перевагу. Гра на них дає змогу оволодіти навиками, що послідовно ускладнюються, починаючи від мимовільних помахувань, постукувань різними брязкальцями й бубонцями до гри мелодій знайомих пісень із запам'ятовуванням розташування звуків на клавішах або струнах. Застосування музичних іграшок є доступною діяльністю для дітей у різних умовах — як на заняттях з педагогом, так і в самостійній грі з власної ініціативи. Музична іграшка входить у побут дитини, в її повсякденні ігри, заняття, розваги, відповідає нахилам кожного малюка і об'єднує дітей у виконавський колектив.

МУЗИЧНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ (ЕЛЕМЕНТИ МУЗИЧНОЇ ГРАМОТИ)

У процесі засвоєння способів співу, музично-ритмічного руху, гри на інструментах, навиків сприйняття музики в дітей складаються початкові уявлення про деякі музичні явища: зміст і характер твору, деякі доступні засоби музичної виразності, побудову пісень (заспів, приспів) тощо. Але зафіксований у науці факт ранніх проявів музичних здібностей дітей робить актуальним питання про новий вид музичної діяльності, яка досі не мала місця в методиці виховання дітей дошкільного віку, — про навчання нотної грамоти в якихось початкових її формах. Мається на увазі, що це активізує музично-слуховий розвиток на більш ранніх вікових етапах.

Навчання нотної грамоти найчастіше пов'язується з тією чи іншою практичною музичною діяльністю: співом, ритмікою, грою на музичному інструменті. Ці форми музичної діяльності різною мірою допомагають засвоєнню нотних знаків як узагальнених символів, надаючи їм конкретної наочної форми. І, навпаки, самі знаки допомагають осмислювати музичну діяльність, немовби узагальнюючи музичний досвід. Але одностайної думки про те, в якій саме діяльності краще засвоювати музичну грамоту, ще немає. Це питання розв'язують по-різному в численних методичних системах.

Найчастіше підводять дітей до нотної грамоти у зв'язку з навчанням співу. Масове впровадження цього способу пояснюється особливим значенням співу як найдоступнішого всім дітям виду мистецтва. У радянських школах, як відомо, навчання нотної грамоти відбувається саме в процесі співу. Такого ж масового поширення набула подібна методика в багатьох країнах, зокрема в Болгарії, Чехословаччині, Угорщині. Угорські педагоги надають особливого значення навчанню хорового сольфеджіо. Старанність розробки методики, велика послідовність і обґрунтованість допомагають уже шестилітнім дітям засвоювати цей нелегкий процес. Відомий угорський педагог і композитор Золтан Кодай, його учні та послідовники приділяли цьому питанню велику увагу. Внаслідок проведеної роботи в експериментальних дитячих садках малюки з більш раннього віку засвоюють найпростіші відомості про ноти та їхнє позначення, привчаються розрізняти звуки за висотою і тривалістю.

В тих методичних системах, які склалися під впливом теорії Далькроза, широко використовувався рух як засіб, що сприяє не тільки розвитку чуття ритму. Відомо, що Далькроз викладав гармонію і сольфеджіо в Женевській консерваторії. В його послідовників зародилася ідея про широке застосування ритміки на заняттях з гармонії та сольфеджіо як шлях засвоєння особливостей музичного матеріалу засобами руху, як метод музично-слухового розвитку. І через кілька десятиріч років Міжнародне товариство викладачів ритміки Жака-Далькроза (UIRD) у 1958 році знову підтвердило в своїх документах одну з провідних ідей — впровадження фізичного руху як засобу навчання сольфеджіо.

Подальший шлях розвитку ритміки її прихильники накреслиють в плані власне музично-ритмічних вправ і часткового засвоєння деяких музичних відомостей. Практично це позначилося на розробці різноманітних методичних прийомів, суть яких полягає в тому, що розрізнення на слух, пізнання нотних позначень і втілення в русі звуків у їхніх різноманітних сполученнях відбувається одночасно. Все це розроблено в серії вправ і передбачає засвоєння дітьми в дошкільному віці багатьох відомостей і вмінь¹. Діти знайомляться з висотними співвідношеннями звуків, динамічними і темповими відтінками, розмірами, тривалостями (ціла, половинні, чверті, восьмі та відповідні паузи), ритмічними рисунками. Всі графічні зображення діти повинні розуміти й розрізняти на слух. Але своє зовнішнє оформлення це знаходить у русі (наприклад, на цілу ноту діти повільно нахиляються, на цілу паузу залишаються нерухомі або позначають сильну долю тридольного, чотиридольного розміру короткими рухами руки).

Навчання нотної грамоти тільки засобами руху важко визнати правильним. Розвиток мелодичного слуху з одночасним усвідомленням звукових співвідношень та їхніх нотних позначень навряд чи може спиратися тільки на фізичні рухи. Останні дають дуже приблизну, умовну картину графічних зображень, втілюючи їх у рисунку рухів ніг, рук, корпусу. Однак це не знижує їхнього важливого значення разом з іншими видами музичної діяльності.

Засвоєння нотної грамоти в процесі навчання гри на музичних інструментах стоїть на реальнішому ґрунті. Музикуючи, дитина неминуче стикається з будовою інструмента, розміщенням клавішів, струн; маніпулюючи ними, вона відчуває відмінності їхнього звучання і природно входить у новий для неї світ музичної азбуки.

Загалом, постановка питання про розробку допотопного методу навчання нотної грамоти, запровадження його елементів в різних видах музичної практики (співі, грі на інструментах, ритміці) дуже суттєва. Очевидно, це одне з найважливіших завдань активізації музичного виховання й розвитку.

Отже, ми охарактеризували особливості різних видів музичної діяльності (слухацької і виконавської), які можуть розвинути музикальність дітей у різних її проявах.

¹ Див.: "L'éducation enfantine" за 1962—1963 pp.

ТВОРЧА, ПРОДУКТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ

Сучасне виховання має на меті сформувати людину нового типу, здатну до активної творчої діяльності, що перетворює суспільство. Творче начало лежить в основі всього життя радянської людини. Мистецтво, зокрема музика, приховує у собі великі можливості для творчого розвитку підростаючого покоління.

У багатьох педагогів виникає питання, чи не закладаються якісь основи творчих проявів уже в дошкільному дитинстві? Адже дуже важливо формувати творчу діяльність у найперших, зародкових її проявах.

Загальновідомим є твердження дошкільної педагогіки про необхідність розвитку творчої активності дитини. Але питання про дитячу музичну творчість як продуктивну діяльність майже не вивчене. Мова йде про ту практику, яка характеризується певними результатами — продукцією. Звичайно, вивчення продуктів дитячої музичної творчості — не самоціль. Визнаючи, що творчі процеси пізнавані, припускаємо, що вони особливо матеріалізуються, набувають наочності, якщо аналізуєш творчу продукцію і спостерігаєш процес її створення дитиною. Ці творчі процеси не раз описувалися при характеристиці переживань художників, поетів, музикантів у момент творчості. Мабуть, слід замислитися над тим, коли виникають зародки цих переживань, чи супроводжують вони музичну діяльність дітей у дошкільному дитинстві. Можна припустити, що вони збагачують думки, почуття дитини і різнобічно її розвивають. Але чи правомірні ці переживання для маленьких дітей, яка їхня сила й доза?

Аналіз продуктів дитячої творчості свідчить про власні якості дитини, її нахили, інтереси й здібності. Творча діяльність здатна перетворюючи впливати на особистість дитини. Розуміючи під музичністю комплекс індивідуально-психічних властивостей, які потрібні для занять саме музичною діяльністю, легко уявити роль у цьому комплексі музичних здібностей.

У даному розділі розглядається структура дитячої музичної творчості. Треба з'ясувати, що становить зміст дитячої музичної творчості, з яких компонентів вона складається, в яких видах і організаційних формах реалізується. Слід окремо зупинитися на питанні про необхідність і характер педагогічного керівництва дитячою творчістю. Вже зазначалося, що це одна з найсуперечливіших проблем сучасної педагогіки. Якщо наявність спонтанних творчих проявів мало хто заперечує, то питання про те, чи лишати сам процес творчості спонтанним, чи його можна сформувати, є дискусійним.

Американська педагогіка схильна вважати дитячу художню творчість проблемою номер один. В ґрунтовній книжці А. Пірс «Навчання музики в елементарній школі» (1961) наведено факти, що свідчать про багаторічний досвід педагогів Калвін Кеді й Сетіс Колмен, які в перші два десятиліття нашого сторіччя займалися проблемою музичної творчості дітей. Пізніше ця проблема не раз обговорювалася на сторінках уже відомого нам журналу — органу «Національної конференції музикантів-педагогів».

Крім періодичної преси, майже в усіх монографічних працях, присвячених теорії й методиці музичного виховання, приділяється увага дитячій музичній творчості («Музика в американських школах», «Музичне виховання в Сполучених Штатах», «Музика в американському вихованні» та ін.). Розглянемо книжки, написані в середині 40-х і на рубежі 60-х років. Це дасть можливість судити про багаторічні пошуки американських педагогів. У книжках обґрунтовано необхідність дитячої творчості, дано її характеристику, показано місце і співвідношення з різними видами музичної діяльності. Автори праць конкретно описують музично-творчу діяльність дітей, що перебувають на різних вікових ступенях: у ранньому дошкільному віці (pre-school), в дитячому садку (Kindergarten) та елементарних школах (Elementary Schools), тобто характеризують творчі прояви дітей віком від 2 до 8 років. Отже, є підстави судити про динаміку цих проявів. Важливо також, що укладаються програми, фіксуються зразки дитячої музичної творчості й показники рівня творчої активності, описуються методи керівництва музичною творчістю дітей. Джемс Марселл, автор багатьох ґрунтовних праць з питань музичного виховання, які розкривають його психологічні основи й громадське значення, у своїй книжці «Музика в американських школах» (1943) підкреслює як складність проблеми творчості, так і низький рівень її вивчення в американській педагогіці, незважаючи на очевидне значення, якого їй надається. Під творчим вираженням Марселл розуміє особисту музичну ініціативу, повне й шире захоплення та ототожнення себе з музичною діяльністю, щоб інші відчули у виконанні це внутрішнє переживання і ставлення.

Музично-творчі прояви маленьких дітей на ранній стадії розвитку незначні. Вони можуть виявитися в імпровізації мелодії, стимулом створення якої є малюнки, слова, вигадані дитиною, який-небудь випадок із життя. Інші діти слухають і повторюють цю мелодію. Трохи пізніше дітям можна запропонувати закінчити (дотворити) мелодію, яку розпочав вихователь. Можливі й завдання додому — дитина повинна придумати свою пісню.

Д. Марселл характеризує музичну творчість дітей не тільки з боку її зовнішніх результатів, а й з боку внутрішніх особливостей творчого вираження, яке саме й надає цінності цій діяльності. Він визнає роль керівництва дорослого, яка має полягати у стимулюванні уяви дитини за допомогою картин, розповідей та ін. Разом з тим, він накреслює і конкретні методичні прийоми прямого застосування можливих моделей твору, створених дорослими.

Певний інтерес становить книжка «Музика в елементарній школі»¹. Вона цікава тим, що це посібник для дитячих садків та елементарних шкіл, підготовлений відділом народної освіти Нью-Йорка.

Музичне виховання дітей починається з набуття досвіду, складовими частинами якого є слухання музики та її створення. Творча здібність

¹ Music in the Elementary School. A Manual of Music Activities for Kindergarten Through the Sixth School Year. Board of Education of the City of New York. Curriculum Bulletin, 1940—1943, № 3.

названа здатністю до самовираження. Це природжена здібність, яку можна розвивати.

Творчість розвиває дитячу схильність до свободи і відкриттів, до пригод і оригінального вираження. Музична діяльність може бути тоді творчою, якщо брати в ній активну участь: драматизувати пісні, тлумачити їх, придумувати ритми та ін. Діти можуть або імпровізувати пісні, або ж їх творити на близькі та знайомі сюжети (про поїзди, літаки тощо).

Автори названої книжки роблять спробу визначити рівень музичної творчості дітей і накреслити послідовні якісні зміни в ній, але це їм не вдається, бо у формулюваннях програмних вимог до творчості дітей різного віку і в самій дитячій продукції важко вловити динаміку.

В той же час у штаті Цінціннаті було видано дуже велику за обсягом книжку під назвою «Початковий підручник» для педагогів дитячих садків та 1, 2 і 3-х класів школи¹. На противагу попередній книжці, присвяченій лише питанням музичного виховання, це — посібник з усіх предметів, у тому числі й з музики. Питанням творчої діяльності відведено багато розділів як загального, так і спеціального характеру, у зв'язку з окремими предметами, видами діяльності. Тут дано чітке визначення поняття творчої діяльності: «Діяльність є творчою, якщо вона щось виробляє, чого раніше не існувало для індивідуума чи групи, або якщо це встановлює в знайомому матеріалі нові взаємовідношення»².

Автори «Початкового підручника» ґрунтовно висвітлили ряд питань, які мають істотне значення для розв'язання проблеми дитячої музичної творчості. У визначенні поняття «продуктивна творчість» привертають увагу дві особливості. Першою є те, що дитяча діяльність розцінюється як творча в тому випадку, коли створюється щось нове, досі не відоме дитині або дитячому колективу. З інших американських літературних джерел відомо, що багато дослідників схильні переоцінювати дитячу творчість. Авторам посібника вдалося цього уникнути: дитяча творчість оцінюється не за її об'єктивними високими якістьми, а з погляду її виховного значення для самих «творців». Безперечно, подібне тлумачення ближче до істини.

Друга особливість дитячої музичної творчості, відзначена авторами підручника, полягає у прагненні підкреслити емоційне бажання дітей висловити свої почуття. Але хіба дитяча творчість у вигляді танцю, пісні, гри виникає тільки як результат емоцій? Чи може вона ними обмежитися? Авторі нічого не говорять про взаємозв'язок емоційного та інтелектуального, інтуїтивного і свідомого в процесі творчості.

Безперечно, твердження авторів посібника про здатність усіх дітей до музичної творчості й необхідність створення умов для її формування є прогресивним. Такими умовами автори справедливо вважають різні види діяльності, від занять якими залежить різноманітність творчих проявів дітей.

¹ The Primary Manual. A Teachers Guide Kindergarten and Grades One, Two and Three. Curriculum Bulletin, 95. Cincinnati Public Schools, 1946.

² Там же, с. 526.

Наступна група книжок належить до пізнішого періоду й освітлює сучасний стан проблеми. В них лише підсумовується колективна громадська думка щодо проблеми дитячої творчості і рекламуються завдання та програми, затверджені державними установами. Увага до проблеми творчості в цих виданнях дещо послабилась. Тут менше теоретичних обґрунтувань, менше роздумів, скоріше виявлено діловий і практичний підхід. У доповіді на Національній конференції з питань музичного виховання було висловлено сумнів щодо правильності постановки проблеми: чи не змішано такі різні явища, як творчість і надання дітям свободи дій? У матеріалі доповіді, яка характеризує не тільки сучасний стан музичного виховання в дитячих садках, а й перспективи його розвитку, творчості приділено мало уваги. Визначаючи завдання музичного виховання (вони перелічені в 10 пунктах), доповідач випустив пункт про розвиток музичної творчості.

Складається враження, що інтерес педагогічної громадськості до проблеми дитячої творчості поступово знижується. Чим же пояснити це явище? Цікаво вислухати думку тих, хто вивчає дане питання. А. Пірс пише: «Недоліки дитячої творчості криються не в самій цій діяльності, а в способах, якими її здійснюють. На жаль, багато вчителів не вміють керувати дітьми в цій галузі»¹. Це викликано рядом причин. Деякі педагоги добре відчують природу творчого начала, але мають погану музичну підготовку; інші, навпаки, добрі музиканти, але не розуміють значення творчості. Багато кого з них розчаровує невідповідність між великими зусиллями, які витрачаються на цю роботу, і продукцією дітей, звичайно дуже невисокої якості й одноманітною. Крім того, в дітей складається думка, що вся музика може йти тільки від них. Поступово вони втрачають інтерес до музики, створеної композиторами. Часто звичайне навчання музики дає музичному розвитку дітей значно більше користі, ніж метод самостійної дитячої творчості.

Не можна не погодитися з деякими думками А. Пірс. Але вона протиставляє навчання і творчість, вважаючи, що творчість порівняно з навчанням програє в своїх наслідках. Ця думка нова в американській літературі. Не ставиться питання про керівництво творчістю, що є традиційним для американської педагогіки. Треба, мовляв, надавати дітям повної свободи дій: дитина освоює способи творчої діяльності з свого власного досвіду.

Очевидно, таким методом не можна досягти потрібних результатів. Тому, насамперед, слід подумати про інші способи керівництва. У своїх практичних рекомендаціях А. Пірс стоїть на прогресивніших позиціях. Зокрема, вона намічає певну послідовність в ознайомленні з літературним текстом, який кладеться в основу пісенної творчості, відзначає його повторність і контрастність, настроїв і ритмічні особливості. Вона вказує на необхідність обговорювати з дітьми їхню продукцію, пропонує методи колективної творчості тощо.

¹ Anne E. Pierce. Teaching Music in the Elementary School. New York, 1961, p. 142.

Отже, внаслідок аналізу наявної літератури вимальовується погляд на дитячу музичну творчість в американській педагогіці. В усіх програмах, підручниках з методики музичного виховання розділ, присвячений творчості, є одним з основних. Дитячу творчість розуміють як самостійну художню діяльність, яку, проте, можна вкласти у певний розділ програми навчання і виховання із своїми завданнями та обсягом умінь. У дуже багатьох працях в переліку різних розділів того ж музичного виховання поруч із співом, слуханням музики, ритмікою стоїть розділ творчості. Однак виділення окремого розділу програми «Творча діяльність» і одночасне формулювання аналогічних вимог в інших розділах програми, зокрема у розділах співу, ритміки, художнього слова, вносять велику плутанину в теорію і практику, утворюючи паралелізм.

У більшості книжок американських педагогів під дитячою музичною творчістю автори розуміють здатність самовиражатися в усіх видах музичної діяльності, в тому числі й в продуктивній. Остання характеризується такою результативністю, як складання мелодій, вільне виявлення настрою в русі під впливом музики, оркестровка п'єс і т. ін.

Теоретична основа тлумачення поняття «дитяча творчість» будується на визнанні наявності в дітей вроджених задатків, які незалежно й спонтанно виявляються в діяльності дітей. У ранньому дитинстві вже складається так звана вільна творчість, яка згодом стане діяльністю, що відповідає горезвісним принципам «абсолютної свободи творчості». При цьому підкреслюється значення вроджених інстинктів, перебільшується роль несвідомих потягів і прагнень.

Відмова від керівництва творчістю призводить до тих негативних результатів, про які говорила А. Пірс. Педагоги-практики дезорієнтовані в цій проблемі. Б. Джефферсон у своїй книжці¹ справедливо зауважує, що педагогів увесь час застерігають від керівництва дітьми, і вчителі зовсім розгублені: якщо вони не потрібні дітям, то навіщо їх готують у педагогічних навчальних закладах? Ці гіркі думки мимоволі спадають на думку практикам.

Позитивно можна оцінити те, що джерелами творчості в багатьох випадках вважаються життєві явища, сама музика, музичний досвід, яким володіє дитина. Методично доцільними й корисними є прийоми творчих завдань, спрямовані на розвиток чисто музичних здібностей, наприклад чуття ладу, музично-слухових уявлень (під час запитання педагога і відповіді, створеної дітьми), чуття форми (під час імпровізації фрази-відповіді). Така діяльність може сприяти творчим прагненням дітей. Проте дивує цілком стандартний характер педагогічних засобів і відсутність у них варіативності. У свою чергу, нема динаміки і в дитячих творчих проявах. Якщо про це важко судити з продукції дитячої творчості в галузі музичних ігор-інсценівок, то це наочно видно в галузі пісенної творчості. У багатьох працях один і той самий приклад пісенних розмов (How are you? I am well). Діти в різних вікових

групах створюють свої відповіді-пісеньки, які зовсім однакові. Як окремі прийоми ці запитання-відповіді цікаві, але вони не встроєні в методичну систему, що відповідає музичній логіці, не демонструють індивідуальної творчої своєрідності проявів дітей. Вони набувають стандартизованого характеру, і діти просто набивають руку на складанні цих поспівок. У дітей не формується умінь застосовувати знання й навички у нових ситуаціях, у різних умовах. Проблема співвідношення дитячої творчості й навчання, мимовільних і довільних творчих проявів не поставлена.

Радянська педагогіка і психологія багато з цих питань розв'язує по-іншому. Це стосується переважно характеру керівництва творчістю дітей. В одній із своїх праць Б. Теплов дає аналіз проблеми розвитку сприйняття й творчості¹. Він підкреслює, що естетичне виховання в ранньому дитинстві не може бути повноцінним, якщо обмежитися тільки розвитком сприйняття дитини. Творча діяльність властива дітям, але вона виявляється дуже нерівномірно в різних видах художньої діяльності дітей. Зробивши порівняльну характеристику стану цього питання стосовно образотворчої, літературної та музичної діяльності дітей, Б. Теплов відзначав таке: у першій з них діти займаються творчістю, але в них слабо розвинуте сприйняття художніх картин; у другій на достатньому рівні і словесна творчість дітей, і якість їхнього сприйняття; у третій приділяється увага розвитку музичного сприйняття, а творчість дітей лише виконавська. Разом з тим, не можна обмежитися самим навчанням. Процес дитячої творчості викликає в дітей особливе бажання діяти щиро й невимушено. За своєю природою дитяча творчість синтетична і часто має імпровізаційний характер. Вона дає можливість значно повніше судити про індивідуальні особливості дитини й своєчасно виявляти її здібність.

Проте існує думка, що в масовому музичному вихованні творчість не може бути запроваджена. Це пояснюється тим, що до творчості здатні лише обдаровані діти. «Психологічні дані,— пише Б. Теплов,— свідчать про те, що остання думка несправедлива і що раннє залучення дітей (і не лише особливо обдарованих) до творчості, а не тільки до «сприймаючої» діяльності дуже корисне для загального художнього розвитку, цілком природне для дитини і цілком відповідає її потребам та можливостям»². Б. Теплов вважає, що для деяких видів діяльності творчість значно природніша, ніж сприйняття (наприклад, для гри-драматизації).

У статті встановлюються такі вікові строки творчих проявів: «Матеріали щоденників, які фіксують розвиток дитини, показують, що у віці від 3-4 до 6-7 років у багатьох дітей з деякою художньою обдарованістю (мова зовсім не йде про випадки надзвичайної обдарованості) широко розвивається самостійна, тобто не стимульована ніякими педагогічними заходами, творчість: музична, літературна, театральна то-

¹ Див.: Б. М. Теплов. Психологические вопросы художественного воспитания. — «Известия АПН РСФСР», 1947, № 11, с. 16—17.

² Там же.

¹ Blanche Jefferson. Teaching Art to Children the Values of Creative Expression. Preface Boston, 1959.

що»¹. Отже, висловлюється цілком певна позитивна думка про значення творчої діяльності.

Цієї ж точки зору щодо значення результативної, продуктивної дитячої діяльності, ролі творчої уяви та її особливостей дотримуються й інші автори (Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Запорожець). П. Блонський взагалі вважав, що естетичне виховання передбачає або формування творчості, або розвиток сприйняття і художнього смаку. Але останні дві властивості можуть бути сформовані тільки в процесі художньої творчості, яка тісно пов'язана з усім активним життям дитини. Він пише: «Естетичне виховання є, насамперед, розвиток естетичної творчості», «...кожна дитина в потенції — творець всіляких, у тому числі й естетичних, цінностей: споруджуючи будиночки, вона виявляє свою архітектурну творчість, ліплячи й малюючи, вона — скульптор і живописець, нарешті, вона дуже тягнеться до хороводу, пісень, танців і драматизації...»².

Відомі також висловлювання академіка Б. Асаф'єва, Н. Брюсової про те, що музична творчість дітей — це найдійовіший спосіб музичного розвитку. Про них уже згадувалося, так само як і про спеціальне дослідження К. Головської, яка в своїй кандидатській дисертації «Дитяча музична творчість як метод музичного виховання» довела можливість музичної творчості дітей дошкільного віку. Вона досліджувала тільки один вид музичної діяльності — спів, але тим незаперечніша можливість творчих проявів дітей у такій близькій їм діяльності, як музичні ігри, хороводи, танці. Методи керівництва музичною творчістю практично розробляли М. Виріпаєва, пізніше — О. Запорожець та ін. Радянські педагоги стоять на активних позиціях, шукаючи шляхи керування дитячою музичною творчістю.

Таким чином, педагоги, психологи, музикознавці визначають можливість творчих проявів дітей дошкільного віку в музичній діяльності й необхідність їхнього формування. Отже, потрібно дослідити структуру, види дитячої музичної творчості та шляхи її формування. Це актуальне й важливе завдання музичного виховання.

УЗАГАЛЬНЕНІ СПОСОБИ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ

Всі види музичної діяльності, охарактеризовані в цьому розділі, можуть виступати в різних організаційних формах. Іноді дитячі музичні прояви виникають безпосередньо, коли з'являється бажання співати, рухатися, музикувати. Прагнення ці суттєві, вони мають безперечну цінність, бо пов'язані з внутрішніми переживаннями дитини. Дії дітей народжуються під впливом якихось зовнішніх факторів, інколи внаслідок музичних вражень, а іноді й зовсім не пов'язані з ними. Але при всій цінності подібних музичних проявів вони стихійні, однобокі й не

можуть розглядатися як основний шлях засвоєння дітьми музичного досвіду.

Другою організаційною формою, в яку втілюється музична діяльність, є заняття. Як доведено теорією й практикою дошкільної педагогіки, навчання — основний і найефективніший шлях засвоєння дітьми знань та навиків. Зміст занять визначається багатьма факторами: конкретними завданнями, що впливають із загальної мети виховання; основами відповідних галузей мистецтва (хорознавство, музикознавство, хореографія і т. ін.); психологічними та фізіологічними можливостями дитини.

Охарактеризовані вище види діяльності уже побудовані відповідно до цих факторів. Але в них недостатньо виявлені зв'язки між діяльністю й процесами музичного розвитку дитини, які відбуваються при цьому.

Що обумовлює їхню успішність, чи можна обмежитися лише виробленням певних співочих, ритмічних навиків?

Вважаємо, що цього не досить і треба розробити узагальнені способи музичної діяльності. Мається на увазі, що діти виконують такі дії, які потрібні їм у будь-якій музичній діяльності, чи то буде сприйняття і виконання пісень, руху, чи творчість. Узагальненими ці способи називаються тому, що вони допомагають сприйняти, зрозуміти найзагальніші музичні явища (в рамках, можливих для цього віку) і діяти відповідно до них. При цьому передбачається успішне орієнтування дитини в музичних явищах за найрізноманітніших ситуацій. На конкретному прикладі з галузі співу пояснимо можливі орієнтувальні дії: дитина самостійно підрівнюється до правильних інтонацій, ритму, контролює своє виконання слухом, знаходить і виправляє неточності, пробує імпровізувати найпростіші мелодії, комбінуючи різні мотиви тощо.

На нашу думку, узагальнені способи музичної діяльності будуть тим активізуючим началом у навчанні дітей, яке сприятиме поступальному руху їхнього музичного розвитку. Якщо пощастить їх сформувати, то діти легко орієнтуватимуться в будь-якій новій музичній діяльності.

Отже, ці способи мають відповідати певним вимогам. Вони повинні викликати в дітей інтерес, внутрішнє прагнення до музичної діяльності та орієнтування в ній. У цих способах повинен передбачатися розвиток «вслухання» в різні музичні явища, починаючи з основних властивостей музичних звуків і включаючи виражальність музичних образів. Вони мають бути спрямовані на стимулювання дітей до адекватного вираження характеру музики в найпростішій виконавській діяльності. Ці способи передбачають активізацію творчої ініціативи дітей. Вони повинні мати узагальнюючий характер, тому що їх можна застосовувати до всіх видів музичної діяльності дітей різного віку. Способи мають бути викладені в загальній формі, однак їхнє подальше трактування в дослідженні надасть їм конкретності, бо вони враховують рівень музичного розвитку дітей різного віку.

Музична діяльність багатоскладова і потребує розвитку різноманітних психічних властивостей. Тому й способи її не однорідні: одні з них мають універсальніший характер, інші є способами орієнтування в якихось конкретних діях.

¹ Б. М. Теплов. Психологические вопросы художественного воспитания, с. 16—17.

² П. П. Блонский. Избр. пед. соч. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961, с. 263.

Назвемо ці узагальнені способи орієнтування дітей у музичній діяльності.

1. Спосіб першого орієнтування в музичних явищах шляхом вслухання.

Цей спосіб лежить в основі всієї музично-слухової культури і є обов'язковою умовою розвитку найпростіших слухових навиків сприйняття музичних образів та формування музичного слуху. Діти поступово оволодівають вільною слуховою увагою, вибірково спрямовуючи її на ті чи інші музичні явища у зв'язку з новими ситуаціями й завданнями.

2. Спосіб диференціації музичних явищ шляхом зіставлення їхніх контрастних і схожих відношень.

В основі музики як часового мистецтва лежить принцип контрасту й тотожності. Діти здатні зіставляти окремі найпростіші властивості звука (голосніше — тихше, вище — нижче тощо), контрастні музичні образи, різні музичні побудови.

3. Способи орієнтування в музиці як в ідейно-емоційному явищі.

Музика завжди повинна хвилювати, радувати дитину, викликати відповідні переживання, породжувати роздуми. Поступово виникають порівняння музичних творів, з'являються найулюбленіші з них, створюється вибіркоче ставлення, народжуються перші оцінки — перші прояви музичного смаку. Це збагачує особистість дитини, сприяє її всебічному розвитку.

4. Способи творчого ставлення до музичних явищ.

Завдяки оволодінню цими способами у дітей в процесі сприйняття музичних образів виникає творча уява, з'являються зародки найпростіших форм музичної творчості (пісенної, музично-ігрової, танцювальної). Творче ставлення виявляється і в тому, що діти вільно орієнтуються в засвоєному. Вони схильні самотійно і з власної ініціативи застосовувати все те, що знають, у різних ситуаціях, у нових і несподіваних умовах.

Усі названі способи орієнтування дітей в музичній діяльності характерні для будь-якого її виду — чи то виконавської, чи слухачької. Але у виконавській діяльності слід окремо виділити способи орієнтування, виходячи з її подвійної природи. З одного боку, в співі, у грі на музичних інструментах вимагається точне, нефальшиве виконання того, що позначено в нотному записі, що сприймається дитиною дошкільного віку на слух. У цьому розумінні потрібна адекватність відтворення того, що сприйнято. Проте мається на увазі також, що діти можуть виявити деяку самотійність в інтерпретації співу й руху, особливо в іграх і танцях. Тому зазначимо два способи орієнтування дітей у виконавській діяльності:

1) спосіб адекватного відтворення музики під час виконавської діяльності:

а) у співі — точне відтворення висоти й ритму;

б) в русі — умовна адекватність, починаючи від точного відтворення окремих ритмічних рисунків, метричної пульсації до умовної зміни характеру, напрямку, амплітуди руху відповідно до аналогічних змін у музиці;

2) спосіб самотійних пошуків виразних засобів виконавства.

Припускається, що діти можуть виявити прагнення до самотійних пошуків виразного виконання танцю або пісні. Для цього вони повинні звикнути до самотійних дій у відповідності з індивідуальним розумінням і переживанням того, що виражається у виконанні.

Накреслені способи мають певне теоретичне і практичне значення. У них відображені особливості внутрішніх процесів музичного розвитку дитини, що формуються під впливом систематизованого зовнішнього впливу. Формулюючи й впроваджуючи ці способи, ми систематизуємо й узагальнюємо характерні риси, якими відзначається музичальність як комплекс властивостей цілісної особи. Ці спроби можуть бути основою для складання показників рівня музичного розвитку, бо дають уявлення як про загальний музичний розвиток, так і про динаміку окремих його компонентів. Певною мірою ці способи можуть бути критеріями для визначення програмного змісту музичного виховання, адже в них відбита мета, до якої ми прагнемо під час формування гармонійно розвинутої особистості дитини.

СТРУКТУРА МУЗИКАЛЬНОСТІ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ДОСЛІДЖЕННЯ

ПРО СТРУКТУРУ МУЗИКАЛЬНОСТІ

Суспільно-історичний досвід музичної практики, нагромаджений людством, багатий і різноманітний. Під цим поняттям розуміють не тільки створені за багато віків твори мистецтва. Воно включає творчість, виконавство і теорію, що узагальнює їхні закономірності. В музичний досвід входять також властивості й здібності індивідуума, що склалися історично і дозволяють йому творити, виконувати, сприймати музику з дедалі більшою чутливістю.

У попередньому розділі охарактеризовано музичну діяльність і способи засвоєння дітьми досвіду музичної практики. Далі мова піде про ті властивості й здібності, які виявляються внаслідок засвоєння дітьми узагальнених способів музичної діяльності. Ці властивості й здібності об'єднані в комплекс, який називають музикальністю. Встановлення структури музикальності в її загальній формі дозволить визначити характер музичних здібностей, які треба розвивати в дітей для успішного виконання ними будь-якого виду музичної діяльності.

Музикальність — це чисто людська властивість, що склалася в процесі суспільної практики, отже, вона історично обумовлена: людина поступово звикала розрізняти в звуках людської мови, в звуках природи різні властивості — висоту, тривалість тощо. Поступово викристалізовувалися виразні інтонації, на основі яких виникали найпростіші музичні образи, формувалися музичні лади. В процесі цієї діяльності формувалися й утворювалися музичні здібності.

Радянські музикознавці, естетики відзначають залежність формування музикальності як похідної реакції людини у відповідь на нею ж створене музичне мистецтво, що поступово розвивається. Викладемо деякі їхні думки у зв'язку з поставленою проблемою.

Музикознавець І. Рижкін відзначає, що музична інтонація — результат духовного розвитку людства, для створення якої потрібна якісна зміна психіки, поява і підвищення емоцій. Проте тільки через багато віків комплекси інтонацій набули художньої образності, тобто стали мистецтвом — явищем, яке специфічно відображає дійсність. А це означає, що внутрішній світ людини дозрів для самостійного образного втілення.

Формування слухового аналізатора людини відбувається в органічному зв'язку з мисленням. Адже людині не з неба послано здатність диференціювати звуки. У специфічній діяльності й внаслідок взаємодії із зовнішнім середовищем у людини розвинулось естетичне сприйняття звука. Проте тільки слухових якостей і голосу замало. Потрібна була така властивість людини, як уява, — необхідна умова музичної творчості (Г. Аפרесян).

Виникнення суб'єктивних образів у всій їхній різноманітності може бути зрозуміле при врахуванні своєрідності об'єктивних музичних образів. Але при цьому не менше значення мають особливості особистого відображення, опосередкованого індивідуальністю, минулим досвідом, рівнем розвитку, світоглядом тощо (Г. Кечхуашвілі).

Формування музичного слуху не повинно обмежитися лише розвитком здатності розрізняти інтервали, тембри, гармонії. Не менш важливо розвивати здатність відбирати, приймати або відкидати музичні враження. Це особливо важливо для виховання композиторського слуху, тобто суттєво для формування самостійної музичної творчості. Наявності, не менш важливо творчо сприймати звуки навколишньої дійсності: створення музичних образів неможливе поза їхніми життєвими прообразами (Ю. Кремльов).

Важливою ролі набуває формування музичного мислення. Одним з організуючих компонентів музичного мислення є лад. Він виступає як система організації звуків, як вияв логічного начала в музиці. Виникнення і розвиток ладу виправдовується і біологічно, допомагаючи краще орієнтуватися в звуковій різноманітності, з'ясовувати смислове начало в звуках, необхідних для створення музики (М. Блинова).

Наведені висловлювання важливі для проблеми, що вивчається. В них узагальнені факти, що дозволяють судити про формування музичних здібностей у людини.

В усіх працях відзначене єдине трактування музикальності як комплексу властивостей особи, який виник і розвивається в процесі зародження, створення та освоєння музичного мистецтва. Останнє виступає як одна з форм суспільної свідомості, що розвивається в процесі трудового спілкування людей.

Музикальність — це явище, детерміноване суспільно-історичною практикою, всіма видами музичної діяльності. Музикальність характеризується єдністю біосоціальних елементів. Її якість залежить не тільки від поєднання спеціальних здібностей, а й від особливостей суб'єкта як цілісної особистості. В процесі виникнення й розвитку суспільних формацій склалися музичні системи, які сприяють кращій орієнтації суб'єкта в їх складних формах. Як реакція у відповідь на вплив музики в індивіда повинна бути розвинута особлива слухова та емоційна чутливість, яка дедалі поглиблюється і диференціюється.

Музикальність виявляється у формі своєрідного орієнтування в музичних явищах. Потрібне було музичне вухо, щоб диференціювати звучання, відбирати краще; виникла творча уява, на основі якої створюються комплекси виразних інтонацій, музичні образи. Цілком очевидно, що цей процес можливий не як пристосування людини до вже

набутого досвіду музичної діяльності, а як форма активного і творчого орієнтування, адже треба не тільки зберігати вже досягнуте, а й вести його далі.

Музична діяльність багатоскладова і різноманітна. Отже, і музикальність неодмінно включає в себе різноманітні властивості, починаючи з найпростіших слухових диференціювань до вищих творчих виявів. Визначення поняття музикальності, яке дається в психологічній та музично-педагогічній літературі, підкреслює її комплексність і багатоскладовість. Але існують різні підходи до вивчення цієї комплексності. Відомі, наприклад, судження Г. Ревеша, який розуміє музикальність як єдине цілісне явище, що не підлягає ніякому аналізу й не допускає його. А у відомому дослідженні К. Сішора, навпаки, проведена старанна класифікація численних окремих музичних здібностей. У сучасній американській літературі цю класифікацію підтримують багато авторів. Вважається, що вона дає картину структури музикальності й добре піддається вивченню в дітей шляхом застосування тестів.

В одній з найостанніших праць з цієї проблеми Анна Пірс, розбираючи питання про діагностику музикальності дітей, вказує на значення тестів у визначенні її структури. На думку Пірс, тести мають організуюче значення під час визначення наявних музичних здібностей. Проаналізувавши багато тестів, вона приходить до такого висновку: «Найвідоміші й найчастіше вживані з придатних тестів — це ті, які були класифіковані доктором К. Сішором у державному університеті Йови (Jowa). Але вони не тільки найстаріші й найвідоміші, вони є зразком (pattern), за яким побудовано інші тести цього типу. За Сішором, музичний талент складається із спеціальних і окремих здібностей»¹.

Американські дослідники схильні розглядати музикальність як кількісне сполучення ізольованих здібностей. Завдяки цьому індивідуальні особливості кожної дитини дістають стандартизовану оцінку. Цілком можливо допустити думку про те, що перевірка музикальності дітей проходить за певними параметрами і дає картину їхнього загального музичного рівня. Але тільки аналіз якісної своєрідності здібностей у поєднанні з кількісними даними може дати потрібну картину структури музикальності. Цю обставину відзначив Б. Теплов у зв'язку з критикою абстрактного переліку музичних здібностей запропонованого К. Сішором, який не враховує своєрідності їхніх сполучень у кожної дитини.

Внаслідок багаторічного спеціального дослідження професор Е. Сегі (Угорщина) визначив структуру дитячої музикальності. У своїй праці «Вивчення музикальності» (1957) він наводить дані про 2000 дітей віком від 6 до 14 років. На його думку, музикальною можна назвати дитину з певним рівнем розвитку ритмічного, мелодичного, гармонічного, поліфонічного, тонального і внутрішнього слуху. Музикальність немислима як без опори на розумову діяльність (адже суттєвими є уявлення про звуки, асоціації, прояви музичної пам'яті), так і без наявності емоцій та фантазій.

¹ Anne E. Pierce. Teaching Music in the Elementary School, p. 33.

Важливо, що Е. Сегі підходить до вивчення музикальності у зв'язку з іншими різноманітними властивостями цілісної особистості. Підкреслюється поєднання власне музичних даних з якостями, які впливають на спеціальні здібності. Основний критерій відбору компонентів, що входять до структури музикальності, зводиться до встановлення взаємозв'язків між елементами музичної мови та слуховими реакціями-відповідями: ритм у музиці формує ритмічне чуття, мелодія — мелодичний слух тощо. У цьому є певна логіка. Але внутрішній слух випадає з цього строю. Він не може бути поставлений в один ряд з іншими здібностями. Внутрішній слух — здатність довільно оперувати слуховими уявленнями, яка свідчить про їхню якісну своєрідність. Цей слух — не окремий компонент, що входить до структури музикальності, а якісний показник музичних уявлень, у першу чергу пов'язаних із звуковисотними та ритмічними відношеннями.

Характеристику структури музикальності дає також сучасний французький дослідник Е. Віллемс. У своєму визначенні цього поняття він виходить з природи музики та з її об'єктивних особливостей і виділяє три основні її елементи: ритм, мелодію і гармонію. В свою чергу, кожний з цих елементів структурно містить у собі первинні елементи: ритм включає темп, такти; мелодія — мелодичні інтервали, гами, модуляції; гармонія — гармонічні інтервали, акорди, каденції. Уся ця структура елементів музичної виразності має бути наповнена життєвим змістом. Віллемс пише: «Всі ці елементи розглядаються, — ми наполягаємо на цьому, — не як прості матеріальні елементи, а як елементи життя»¹. Кожен з цих елементів немов оживляється в результаті їхнього сприйняття суб'єктом. У цьому сприйнятті зливаються фізіологічні реакції, емоційна чутливість і розумові операції. Як наслідок розвивається і загальна музикальність, і окремі її компоненти. Наприклад, ритм (як елемент музики) викликає чуття ритму (як здібність у дитини). Таким чином, вимальовується вся структура музикальності. У практичній музичній діяльності все це трансформується, подається в різних сполученнях.

Заслуговує на увагу постановка Віллемсом питання про вторинність музичного переживання, про похідність його від впливу самої музики як безпосередньо в її життєвому змісті, так і в її звукових творах. Питання про об'єкт (музика) і суб'єкт, який її сприймає, не розривається, що характерно для деяких авторів сучасної зарубіжної музичної педагогіки. Віллемс характеризує музикальність не однією ознакою, а кількома провідними її елементами (висотний слух, чуття ритму, гармонія). Він робить спробу виділити й основні здібності, підпорядкувавши їм найпростіші, тобто накреслити підпорядкованість властивостей музикальності. Нарешті, він намагається показати їхню зміну під впливом практичної діяльності.

З більш ранніх зарубіжних праць привертає увагу книжка І. Кріса «Хто музикальний» (1926), в якій поняття «музикальність» включає

¹ Edgar Willems. Les bases psychologiques de l'éducation musicale. Paris. 1956. p. 4.

інтелектуальні, емоційно-естетичні й творчі компоненти. Перший вид музикальності характеризується чуттям ритму, музичним слухом (розрізнення висоти, інтенсивності, тембру звуків), музичною пам'яттю. Другий вид виявляється в емоційній сприйнятливості, в любові до музики. Третій — у діяльності творчої фантазії та уяви. Введення до структури музикальності загальноестетичних і спеціально-музичних здібностей І. Кріс обґрунтовує тим, що одна функція, діючи успішно, може благотворно впливати на інші. Це явище спостерігали багато дослідників. Між окремими компонентами музикальності встановлюються дуже своєрідні зв'язки. Далеко не завжди окремі музичні здібності в одній і тій же дитині рівноцінні. Академік Б. Асаф'єв, узагальнюючи свої спостереження за дітьми, відзначав, що в деяких з них яскравіше виявляється музична пам'ять, а в інших — чутливість до музики; наявність абсолютного слуху іноді супроводжується «тупуватістю» сприйняття складніших музичних відношень, і навпаки, слабкий слух поєднується з глибоким і серйозним інтересом до музики.

Ці спостереження особливо яскраво підкреслюють взаємозв'язки між окремими компонентами музикальності, їхні відмінності й схожості та взаємні впливи. Вивчення їх допомагає визначити якісні особливості музичних властивостей дитини.

У цьому зв'язку виникає питання про співвідношення між окремими компонентами структури музикальності. Відомо, що Б. Теплов предметом свого дослідження зробив спеціально-музичні здібності. Він не розглядав загальні здібності музично-естетичного сприйняття, виконавства, творчості й критикував Сішора і Кріса за те, що вони зводять сенсорику до основних музичних здібностей. Б. Теплов бачив, що вони розглядають сенсорні здібності як розрізняльну чутливість до окремих властивостей музичних звуків і відривають їх від розвинутіших форм музичного сприйняття. В одній з найостанніших праць Б. Теплов визначив музичний слух у вузькому розумінні як звуковисотний, а для ширшого його розуміння він додатково ввів музично-ритмічне чуття, динамічний і тембровий слух¹. За такої класифікації цілком зрозумілий зв'язок цих здібностей з їхньою сенсорною основою — розрізненням висоти, тривалості, динаміки й тембру звуків. Значення сенсорної бази не можна применшувати. Особливо суттєва вона у ранньому дитинстві.

Структура музикальності потребує розгляду і тих здібностей, які характерні для успішного виконання конкретної діяльності — слухацької, творчої або виконавської. Відомо, що слідом за М. Римським-Корсаковим, який, окрім музично-слухових здібностей, виділив щодо виконавства й технічні, багато сучасних дослідників так само висвітлюють це питання. Зокрема, на думку професора С. Савшинського, можна виділити: художні якості (проникливість, змістовність, артистичність, емоційність виконання); технічні (віртуозність, точність гри і т. ін.); естетичні (темброве багатство звучання, нюансування)².

Самі по собі названі компоненти важливі, а виділення художніх і естетичних якостей у музичних здібностях ще потребує обґрунтування. Наприклад, чим можна пояснити, що проникливість, змістовність належать до художніх якостей, а темброве багатство звучання — до естетичних? Невизначеність характеристик утруднює встановлення критеріїв виконавських здібностей.

В одній із своїх праць професор Л. Баренбойм розглядає основні музичні здібності — музичний ритм і звуковисотний слух. У характеристиці ритму він підкреслює його динамічність: відбувається боротьба між рівномірною пульсацією і тенденцією до її подолання. Музичний звуковисотний слух — широке цілісне поняття, яке об'єднує мелодичний, гармонічний, поліфонічний слух. Перший з них — це здатність сприймати, запам'ятовувати і на слух відтворювати мелодію. Він виявляється в дітей дуже рано. Гармонічний слух розвивається значно пізніше, коли діти набудуть певного музичного досвіду.

До структури музикальності входить також абсолютний і відносний слух. Останній має особливе значення і піддається розвитку майже безмежно. Не менш важлива роль належить внутрішньому слухові, трактування якого може бути вузьке або широке. «Під внутрішнім слухом у вузькому значенні ми розуміємо здатність уявляти собі ритмічну й звуковисотну тканину музичного твору без зовнішнього його звучання... В широкому розумінні слухове уявлення розуміється як здатність внутрішньо чути художній образ твору, тобто чути не просто мелодико-гармонічну та ритмічну структуру, а по-виконавському — творчо зрозумілу музичну тканину твору»¹.

В цілому в даній характеристиці чітко виступають найважливіші компоненти музикальності. Запропонована побудова цінна не тільки завдяки своїй структурній ясності, а й тим, що здібності розглядаються в динаміці, в генетичному плані — встановлюється послідовність у розвитку окремих компонентів музикальності в ранньому дитинстві.

Інший спеціаліст у галузі фортепіанної педагогіки О. Алексеев вважає, що для піанізму важливий саме комплекс різних здібностей, які він поділяє на певну схильність до мистецтва (наявність творчої фантазії, мислення художніми образами), власне музичні здібності, до яких він відносить музикальність, музичний слух, ритм, музичну пам'ять та виконавські піаністичні здібності².

У цій структурі чітко виявлений естетичний аспект, важливий для фортепіанного виконавства. Структура музикальності розширюється за рахунок включення до неї не лише здібностей, а й нахилів. Однак дуже приблизно визначено середній компонент — власне музичні здібності. До його складу необґрунтовано включено такі неоднорідні якості, як музикальність (охарактеризована вище автором як дуже об'ємне поняття), ритм та музичний слух. Цікаво, що в структурі музикальності залишаються так звані виконавські піаністичні здібності (як вроджені,

¹ Див.: Б. М. Теплов. Музыкальный слух. Педагогическая энциклопедия, т. II. М., «Советская энциклопедия», 1965, с. 892—893.

² Див.: С. Савшинский. Пианист и его работа. Л., «Советский композитор», 1961, с. 16.

¹ Л. А. Баренбойм. Фортепианная педагогика. М., Музгиз, 1937, с. 15.

² Див.: А. Алексеев. Методика обучения игре на фортепиано. М., Музгиз, 1961, с. 29—30.

так і набуті). Основне, що характеризує їх,— це здатність розкривати художній задум засобами виконавської майстерності.

Загалом автор і не прагне дати строго наукову класифікацію, вважаючи за потрібне викласти її так, як це прийнято в практиці виконавців і педагогів-музикантів. Він тлумачить здібності не в плані формально-функціональної їхньої характеристики, а в плані виявів їх у певній музичній діяльності, що дуже важливо.

Одна з думок О. Алексеева про значення і роль нахилів до музики як передумови формування музичних здібностей зараз привертає увагу багатьох дослідників. Про це свідчить тематика опублікованих збірників¹.

Нахил та інтереси — яке відношення вони мають до здібностей, чи входять вони як складові частини до єдиного комплексу, що зветься музикальністю?

Цікаві щодо цього висловлювання В. Мясіщева, який ніби узагальнює точки зору багатьох дослідників. Хід його думок такий. Принцип взаємозв'язку умов життя людини з формуванням її психіки лежить в основі розв'язання проблеми здібностей, що завжди пов'язані з індивідуальним та суспільно-історичним досвідом. Якщо раніше здібність розглядали як ізольовану якість, то зараз у ній вбачають властивість, сформовану в умовах виникаючих життєвих завдань. Тому важливі не стільки функціональна характеристика здібностей, скільки вибіркове ставлення людини до даної діяльності. В цілому послідовність компонентів, що зумовлюють виявлення здібностей, схематично і з деяким спрощенням можна уявити такою: 1) схильність (інтерес, потяг, потреба); 2) діяльність — праця; 3) сприятливі або несприятливі умови оволодіння діяльністю на різних ступенях; 4) наслідки прояву здібностей у високих показниках (продуктивності праці)².

Отже, важливо підкреслити ті форми змістовної системи зв'язків особи з дійсністю, які розвиваються в умовах набуття життєвого досвіду. Менш важливий формальний комплекс здібностей. У зв'язку з цим ставиться питання і про структуру музикальності. Здібності піддаються аналізу, їх можна виділити, класифікувати, але це не пояснює їхньої суті. «Наприклад,— пише В. Мясіщев,— вивчення музичних здібностей дозволяє нам вважати істотними ті елементарні засоби дослідження слуху, які запропонував Сішор, але не можна визнати їх достатніми для з'ясування внутрішніх умов успішної музичної діяльності. А вирішальним є музикальність, тобто така реактивність, за якої музика істотно впливає на всі сторони психічної діяльності і може бути могутньою притягальною та збуджувальною силою, що зумовлює як пове-

дінку й діяльність, так і окремі реакції людини»¹. Визначаючи сучасні завдання психології здібностей, В. Мясіщев назвав найпершим з них «відшукування тих ранніх ознак, які можуть зумовити перспективу розвитку»².

У викладеному чітко підкреслюється принцип впливу умов життя на формування здібностей у суб'єкта. Вони складаються у нього за наявності нахилів до певної діяльності й трудових зусиль. Це важливі й незаперечні положення. В. Мясіщев вказав приблизну послідовність компонентів, що сприяють виявленню здібностей. Для цієї послідовності характерна динаміка становлення здібності (інтерес — праця — результат). Показано роль організації діяльності, праці у формуванні інтересів та здібностей.

Усі ці положення правильні й важливі. Але чи потрібна при вивченні здібностей характеристика можливих типів їхніх структур? Може, ці спроби побудувати структури конкретних здібностей зайві? Проте, якщо вважати, що здібності можна й треба формувати, то важливо не тільки встановити шляхи їхнього виявлення, а й зрозуміти, які якості та ознаки вони мають. Наприклад, В. Мясіщев вважає дуже важливим фіксування ранніх виявів здібностей. Однак для цього потрібний не тільки вияв музикальності в розумінні загальної реактивності на музику, а й знання особливостей її первинних і найпростіших складових елементів. Це особливо важливо для вивчення здібності в її зародкових формах у ранньому дитинстві. Припускаємо, що загальна постановка питання про шляхи формування будь-якої здібності (через активізацію інтересів, організацію трудової діяльності, навчання) зовсім не суперечить детальному аналізу структури музикальності та її компонентів.

У вже цитованій книжці Б. Теплова проблема музикальності вивчається різносторонньо: в ній виділені загальніші й більш спеціальні моменти. До перших належать багатство й активність уяви, здатність емоційно заглиблюватися в музичне переживання, увага, волюві особливості, тобто те, що становить процеси і властивості особи як такої, переживання естетичного характеру. До других належить якісна своєрідність спеціальних здібностей — музикальність, яка необхідна для будь-якого виду музичної діяльності. Б. Теплов дає дуже аргументовану і диференційовану характеристику основних музичних здібностей:

- 1) ладове чуття, або емоційний перцептивний компонент музичного слуху;
- 2) здатність до слухового уявлення, чи, інакше, слуховий репродуктивний компонент музичного слуху;
- 3) музично-ритмічне чуття.

Названими основними здібностями не обмежується поняття музикальності — воно ширше. У праці Б. Теплова дано, крім цього, характеристику особливостей відчуття музичного звука, звуковисотної чутливості, гармонічного слуху.

¹ Див.: В. Н. Мясіщев. Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи. — У зб.: Проблемы способностей, с. 13.

² Там же.

¹ Див.: Склонности и способности. Сборник статей. Общ. ред. проф. В. Н. Мясіщева. Изд-во ЛГУ, 1962; Способности и интересы, под ред. Н. Д. Левитова и В. А. Крутецкого. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962; Проблемы способностей. Материалы конференции по проблемам способностей в 1960 г., отв. ред. В. Н. Мясіщев. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962, с. 8.

² Див.: В. Н. Мясіщев. Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи. — У зб.: Проблемы способностей. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962, с. 8.

Структуру музикальності в її основних і найхарактерніших рисах можна зобразити, за Б. Тепловим, схематично¹.

Музикальність — це: «... той компонент музичної обдарованості, який необхідний для занять саме музичною діяльністю, на відміну від усякої іншої, і при тому необхідний для будь-якого виду музичної діяльності (с. 51).

«Здатність емоційно реагувати на музику... центр музикальності» (с. 51). «Головна ознака музикальності — переживання музики як вираження якогось змісту. А основними носіями цього змісту в музиці є звуковисотні та ритмічні рухи» (с. 231).

Єдність двох компонентів

емоційний

слуховий

«...дві сторони музикальності — умовно назовемо їх емоційною і слуховою — не мають сенсу, взяті самі по собі, одна без одної» (с. 52).

Три основні музичні здібності (с. 230):

«Ладове чуття, тобто здатність самостійно розрізняти ладові функції звуків мелодії» (с. 230).

Емоційний, або перцептивний, компонент музичного слуху.

«Здатність до слухового уявлення, тобто здатність вільно користуватися слуховими уявленнями, що відображають звуковисотний рух» (с. 230).

Слуховий, або репродуктивний, компонент музичного слуху.

Здатність до слухового уявлення разом з ладовим чуттям «... лежить в основі гармонічного слуху. На вищих ступенях розвитку вона утворює те, що звичайно називають «внутрішнім слухом». Вона утворює основне ядро музичної пам'яті й музичної уяви» (с. 230).

«Музично-ритмічне чуття, тобто здатність активно (рухомо) переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати останній» (с. 230—231).

Лежить в основі емоційної чутливості до музики.

Структура музичних здібностей, запропонована Б. Тепловим, є базою для подальших пошуків, які можуть іти в декількох напрямках. Для цілісної характеристики музикальності треба враховувати особливості самої особистості дитини, її запити й інтереси.

Структура музикальності побудована відповідно до сприйняття і переживання музики. Важливо також відзначити ті її компоненти, які пов'язані з виконавською, творчою діяльністю. В структурі підкреслюється єдність слухових та емоційних компонентів. Але ця єдність не дістала своєї подальшої реалізації в усіх трьох основних здібностях. Можна припустити, що не тільки ладове чуття, а й здатність уявляти звуковисотний рух також розглядається в плані емоційного вираження. І, навпаки, важко не співвіднести чуття ладу й ритму із слуховим компонентом. Вказується, що лад впливає безпосередньо в єдиному зв'язку з іншими засобами музичної виразності. Але на певній стадії музичного розвитку сприймаючого суб'єкта лад піддається виділенню та абстрагуванню.

Б. Теплов підкреслює взаємозв'язок висотних і ритмічних співвідношень за ознаками їхньої приналежності до музично-слухових уявлень. Треба відзначити особливі зв'язки, які встановлюються між ладовими

і звуковисотними співвідношеннями. Хоч інтервальні ходи можна розглянути ізольовано, тобто поза ладом, але в безпосередньому й цілісному музичному звучанні, вони завжди перебувають у нерозривних зв'язках, дещо відмінних од висотних і ритмічних співвідношень. Їхня відміна в тому, що і ладова, і звуковисотна організація звуків базується на єдиній звуковисотній основі, тільки в першому випадку набувають особливого значення інтервальні співвідношення як ступені ладу, а в другому випадку інтервальні співвідношення не співвідносяться зі ступенями ладу. Не можна не відзначити своєрідності цих взаємозв'язків. Вони уточнюють можливі ще взаємозв'язки між компонентами музикальності.

Останню думку (про особливості взаємовідношення ладу і звуковисотності) підкреслює й інший дослідник — І. Гейнріхс. Але в його цілковитому аналізі класифікації музичних здібностей висуваються недостатньо обгрунтовані аргументи. І. Гейнріхс не згоден з класифікацією Б. Теплова. Замість трьох основних здібностей він називає тільки одну. На його думку, слід «...музичний слух вважати єдиною здібністю і визначити його як здатність сприймати і уявляти ладові й позаладові звуковисотні відношення»¹.

Тісні взаємозв'язки ладу і висотності незаперечні. Та висновки І. Гейнріхса, коли він говорить, що чуття ритму не можна розглядати як одну з основних здібностей, непереконливі. Він мотивує свою думку широковідомим положенням про те, що ритм властивий не тільки музиці, він виявляється в інших видах мистецтва і сприймається не тільки слуховими, а й зоровими відчуттями. Однак у ході своїх міркувань дослідник допускає суперечливість. Він наводить цитату з книжки Л. Мазеля: «Найважливішими сторонами мелодії, які найбільшою мірою визначають її образно-виражальний характер, а особливо — її побудову й логічний розвиток, звичайно, є ті її сторони, стосовно яких музична інтонація найсучовніше організована, точно фіксована, багато диференційована. Це висотні й часові (ритмічні) співвідношення»².

І. Гейнріхс цілком згодний з цим точним визначенням Л. Мазеля. Тим незрозуміліший хід міркувань, який привів його до утвердження того, що «у вузькому і найконкретнішому сенсі музичний слух треба розуміти тільки (курсив наш. — Н. В.) як звуковисотний слух»³. Ясно, що одне визначення суперечить другому. Якщо музику як об'єкт сприйняття відзначають такі важливі сторони, як висотні й ритмічні співвідношення, то в суб'єкта, що сприймає її, музичний слух має щонайменше включати відповідні якості — здатність звуковисотного й ритмічного розрізнення. Що ж до аналогій, проведених І. Гейнріхсом між музичним ритмом і життєвими явищами, то хіба не виникають подібні аналогії між інтонаційними мелодичними зворотами і, наприклад, мовними інтонаціями. Відома точка зору багатьох радянських музикознавців

¹ І. П. Гейнріхс. Обучение пению по нотам в начальной и средней школе. М., Музгиз, 1962, с. 93.

² Л. Мазель. О мелодии. М., Музгиз, 1952, с. 34—35.

³ І. П. Гейнріхс. Обучение пению по нотам в начальной и средней школе, с. 89.

¹ Див.: Б. М. Теплов. Психология музыкальных способностей. — У зб.: Психология индивидуальных различий.

(Ю. Кремльов, Л. Мазель та ін.) щодо життєвих основ виникнення мелодичних інтонацій.

Отже, класифікація компонентів структури музичності, яку зробив Б. Теплов, є пайаргументованішою. Праця Б. Теплового відзначається одночасно аналітичним і синтетичним підходом до вивчення природи музичності, що дає точне, диференційоване пояснення її компонентів і цілісне уявлення про її життєве значення. Структура музичності характеризується з психологічних, естетичних і музикознавчих позицій. Це забезпечує повноту її характеристики. При диференціації окремих здібностей зовсім не втрачається їхня єдність. Виявлено різноманітні й динамічні взаємозв'язки між музикою і переживанням суб'єкта, між діяльністю і здібностями, які формуються в процесі цієї діяльності, між окремими музичними здібностями; показано також якісну своєрідність формування їх у ранньому дитинстві.

Аналіз праць, присвячених даній проблемі, дозволяє накреслити найважливіші її сторони для подальшого вивчення.

Якою уявляється структура музичності?

Музичність складається з комплексу якостей, необхідних для успішного виконання музичної діяльності. Всі її елементи розглядаються в їхніх структурних співвідношеннях. Але для розуміння її якісної своєрідності необхідне знання типологічних та індивідуальних якостей особи, її інтересів, нахилів, її вольових процесів, що складаються в музичній практиці. Всі здібності характеризуються синтезом емоційного і слухового компонентів. На якій би стадії свого розвитку не знаходилася дитина, вона емоційно відгукується на виразні інтонації, на музику, що втілює у собі певні почуття. Емоційним забарвленням характеризуються і всі види музичної діяльності. Разом з тим, не менш важливий і слуховий компонент. Сенсорна основа, яка полягає в пізнанні, розрізненні, зіставленні, відтворенні, тобто в дійово-наочній орієнтації у звуковисотних, ритмічних, тембрових і динамічних співвідношеннях, пов'язана з усіма «шарами» музичного розвитку.

На базі єдності емоційного і слухового компонентів складаються дві основні музичні здібності: здатність переживати, розрізняти, уявляти й відтворювати ладовисотні співвідношення; здатність переживати, розрізняти, уявляти і відтворювати музичний ритм. Ці дві основні музичні здібності необхідні для виконання будь-якої музичної діяльності — сприйняття, відтворення, творчості. Але вони по-різному виявляються у тому чи іншому її виді, наприклад, для співу найбільше значення має здатність до переживання, розрізнення ладовисотних співвідношень — чи то буде виконання, чи творчість. Якщо ці дві основні здібності пов'язані з провідними музичними виражальними засобами (звуковисотність і ритм), то музично-слухові уявлення відбивають ті ж особливості музики, але поза реальним звучанням і незалежно від нього. Їх можна назвати внутрішнім слухом, тому що відбувається уявлення в думці — «внутрішня музична мова», «мова в думці».

Музичність як комплекс здібностей виявляється по-різному в різних видах музичної діяльності. Наприклад, здатність до сприйняття музики включає, крім основних музичних здібностей, і інші. Важливим

фактором є володіння виконавськими засобами (інструмент, голос, рух тіла), що допомагає передати зміст, настрої музики. Набувають великого значення вольові процеси, ініціатива, творчі задуми, а також так звані технічні здібності, наприклад чистота співочих інтонацій, якість звукоутворення в співі, пластичність моторного апарату, витонченість рухів у ритміці, узгодженість рухів рук під час гри на інструменті тощо.

До складу творчих здібностей входять компоненти, необхідні для виконавства, — виразність, безпосередність, щирість, — і компоненти, без яких неможлива продуктивна творчість, — індивідуальна своєрідність у задумах і пошуках нових засобів втілення.

В структурі музичності можна виділити більш загальні музично-естетичні здібності й спеціальні. Для перших характерне естетичне начало, що виявляється під час сприйняття, відтворення, уявлення й творчості у динаміці різноманітних почуттів, творчій уяві, виникненні оцінного ставлення. До других належать названі основні музичні здібності й сенсорна основа.

Між всіма компонентами музичності встановлюються тісні зв'язки. Вже говорилось про єдність емоційного і слухового, цілісного і диференційованого підходу. Легко побачити, що процеси музичного сприймання супроводжують не тільки слухачку, а й відтворюючу і творчу практику.

Ми розглядали структуру музичності в її розвиненій формі, хоча використовувались не тільки дані теоретичного її аналізу, а й результати дослідження рівня музичного розвитку дітей. Припускаємо, що музичність як комплекс здібностей повинна розпізнаватися з найперших її проявів. Тому важливо подати структуру музичності у вигляді логічної моделі, що описана вище. Це допоможе виявити, які її компоненти відіграють істотну роль в активному музичному розвитку дитини.

ШЛЯХИ І МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОСТІ

Протягом останніх п'ятнадцяти років автор цієї книжки вивчав проблему взаємозв'язку музичного виховання і розвитку. Звичайно, розв'язувалась вона не одразу. Спершу було обгрунтовано програмний зміст музичного виховання в дитячому садку,¹ виходячи із специфіки відповідного виду мистецтва і узагальнення досвіду передової практики дошкільних установ². Такий шлях визначення змісту виховання потрібен, але при цьому виникла необхідність вивчити процеси музичного переживання дитини, яка засвоює цей зміст. Якщо рекомендації не спираються на

¹ Див.: Методика музичного виховання в дитячому садку. Учебное пособие, изд. 1-е. М., Музгиз—Учпедгиз, 1953; изд. 2-е. М., Учпедгиз, 1955. Проект программы музыкального воспитания. К «Руководству для воспитателя детского сада». М., Учпедгиз, 1953.

² Творче обгрунтування програмного змісту музичного виховання робилося на основі нашого дослідження, матеріали якого викладені в кандидатській дисертації «Система хорового навчання в дошкільних педагогічних училищах» (розділ «Сучасний етап дошкільного музичного виховання»), 1949.

відповідні дослідження музичного розвитку дітей, то вони неодмінно матимуть односторонній характер. Стало ясно, що без вивчення дитячих музичних проявів не можна побудувати належно обґрунтовану методичну систему музичного виховання.

Перші два дослідження присвячені вивченню процесів музичного розвитку у зв'язку із співацькою (1951—1953)¹ і музично-ритмічною (1953—1957)² діяльністю дітей. Спільним для цих досліджень було вивчення особливостей засвоєння дітьми програмного змісту в зв'язку з конкретним видом музичної практики, що викликає розвиток тієї чи іншої музичної здібності. Але в цих працях накреслився різний підхід до явищ, які вивчалися. У першій з них переслідувалася мета обґрунтувати методу навчання співу, дати аналіз уже заданого програмного матеріалу (систем знань, навиків і репертуару) та дитячих реакцій на запроваджену методику. Отже, зміст програмного матеріалу вважався заздалегідь встановленим, а перевірялися тільки найефективніші способи засвоєння дітьми знань і умінь при видозмінній взаємодії слова й наочності.

Мета другого дослідження, розробленого старанніше, дещо відрізнялася од попереднього. У ньому дано аналіз існуючої практики одного з видів діяльності — музичної гри, встановлено її характерні риси. Але що саме діти мали засвоїти, заздалегідь визначалося лише в найзагальнішій формі. А конкретне рішення приходило тільки в результаті вивчення особливостей музично-ритмічних проявів дітей у різних ситуаціях, у зв'язку з різними ігровими образами, сприйняттям і відтворенням музичної форми, темпу, динаміки та ін. Риси, характерні для окремих дітей, зіставлялися з аналогічними проявами вихованців, простежувалися на всіх вікових етапах. Одержані матеріали дозволили визначити програмний зміст, способи і уміння не тільки завдяки аналізу досвіду, а й вивченню індивідуально-типологічних та вікових особливостей дітей. Такий підхід до визначення змісту виховання був обґрунтованішим.

Внаслідок дослідження були охарактеризовані особливості основних музичних здібностей — звуковисотного і ритмічного слуху. Останній, зрозуміло, вивчено старанніше, а головне, цілеспрямованіше.

В умовах проведення теоретично-експериментального дослідження при розробці змісту музичного виховання можна було спертися на фактичний матеріал, що полегшило теоретичне обґрунтування програми музичного виховання³, а також укладання самої програми⁴.

Наступний етап дослідження характеризувався іншими завданнями. Виникло припущення, що функціональне вивчення здібностей має йти у зв'язку з вивченням загальної структури музично-естетичної діяльності дитини. Можна вважати доведеним, що вивчені нами здібності

були визначальними в загальному комплексі музикальності. Але що, крім них, становить зміст поняття? Які зв'язки існують між окремими компонентами?

Необхідно було з'ясувати загальну структуру естетичної діяльності, щоб знайти деякі ланки, що їх не вистачає у явищі, яке ми вивчаємо.

Дослідження «Система естетичного виховання в дитячому садку», здійснене нами разом із співробітниками сектора художнього виховання дошкільників ІХВ АПН РРФСР (Н. Сакуліна, В. Єзікеєва, Н. Карпинська, І. Держинська, Т. Казакова), допомогло виконанню цього завдання.

Систему ми розуміли не як закінчену й вибудовану конструкцію, а як встановлення гнучких, діалектичних взаємозв'язків між зовнішніми впливами і внутрішніми процесами, між характером діяльності й здібностями, між різними якостями та властивостями особистості, між різними ступенями вікового розвитку дитини тощо.

Загальні питання, пов'язані з естетичним вихованням, емоціями, оцінкою, творчістю, співвідносилися з їхнім специфічним відбиттям у музичній діяльності¹. Музичний розвиток розглядався у зв'язку з певними життєвими ситуаціями, порівнювався із розвитком здібностей, що формуються в різних видах діяльності — малюванні, гри-драматизації та ін. На цьому етапі синтетичний підхід до даного питання виправдав себе. В цьому один з доказів правомірності тієї спроби, яку ми зробили, визначаючи програму естетичного виховання в цілому².

Виховання чутливості до прекрасного в навколишньому світі, прагнення самому створювати його в якихось доступних формах сприяють формуванню музикальності.

Ми простежували якісну своєрідність музикальності в дітей різного віку, взаємозв'язок між її компонентами, її динаміку під впливом виховання і навчання. Розв'язання цього завдання йшло у двох планах. Перший з них — генетичний: встановлювалися індивідуальні особливості формування музикальності в дітей протягом багаторічного їх виховання. Було вибрано 8 дітей, і з моменту вступу в дитячий садок № 283 Москви (1958/59 навчальний рік) аж до випуску в школу (1961/62 навчальний рік) спостерігався їхній музичний розвиток (якісне сполучення музичних здібностей у кожного з них; вікові зміни в музичних проявах у одних і тих самих дітей; особливості засвоєння ними тих орієнтовних способів дії, що їх навчали; характерні риси музичних проявів в умовах різних форм і видів діяльності, в різних життєвих ситуаціях). Музикальність дитини розглядалася у зв'язку з її характерологічними особливостями, створювалася характеристика цілісної особистості з її запитами, інтересами, здібностями. Багато які особливості музичних проявів дістали нове пояснення.

Другий план розв'язання поставленого завдання передбачав констатацію рівня музичного розвитку дітей різного віку. Найбільшу увагу було звернуто на дітей старшого віку, щоб з'ясувати ступінь музичного роз-

¹ Див.: Методы обучения пению детей дошкольного возраста.— «Известия АПН РСФСР», 1955, № 69.

² Див.: Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958.

³ Див.: Содержание музыкального воспитания и обучения на занятиях.— У кн.: Система эстетического воспитания в детском саду. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.

⁴ Див.: Проект программы воспитания в детском саду. М., Учпедгиз, 1961; Программа воспитания в детском саду. М., Учпедгиз, 1962.

¹ Див.: Система эстетического воспитания в детском саду. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962.

² Там же, див. розд. 3, 4.

витку, на якому перебувають діти при вступі до школи. Рівень музичного розвитку перевірявся за такими показниками:

а) особливості уявлень дітей про музику, зміст і спрямованість їхніх інтересів, нахилів до музичної діяльності взагалі й до її різних видів;

б) рівень якостей, які потрібні для успішного виконання тієї чи іншої конкретної музичної діяльності (наприклад, під час навчання співу перевірявся діапазон голосу, його теситура, якість співочого дихання та звукоутворення, здатність до звуковисотного розрізнення, прояви внутрішнього слуху, чуття ритму, ладу тощо);

в) рівень і прояви творчої активності в різних видах і формах.

Встановлення вікових особливостей музичного розвитку дітей потребувало тривалого й екстенсивного вивчення. Можна відзначити кілька етапів його здійснення. На першому, пошуковому етапі розроблялися показники музичного розвитку і перевірялася можливість обліку ступеня розвитку музикальності дітей (дитячий садок № 1064 Москви, 1956—1957 рр.). Потім ці показники було застосовано в тих діагностичних дослідках зрізах, які свідчили про етапність музичного розвитку в досліджуваних дітей (дитячий садок № 283 Москви, 1958—1962 рр.). На наступному етапі (1959—1965) у перевірці брали участь багато педагогів. Вивчено рівень музичного розвитку 700 дітей, що виховувалися в різних містах і районах (Москва, Ленінград, Архангельськ, Саратов, Вольськ, Шахтарськ, Душанбе, Перм, Московська і Пермська області). Звісно, умови, в яких діти виховувалися, не були однакові. Адже педагоги завжди розрізняються якщо не за своєю кваліфікацією, то за досвідом і здібностями. Не всі діти перебували в дитячих садках однаковий час, але всі вони виховувалися за однією й тією ж програмою. В основному вони засвоювали один і той самий обсяг музичних знань і умінь.

Для проведення цих коротких обстежень було розроблено точну методику. Це полегшувало перевірку, а також ставило дітей у цьому розумінні в однакові умови.

Загалом, вивчення музикальності у двох планах — щодо генетичного розвитку окремих вихованців і багатьох дітей певного вікового рівня — дало можливість зрозуміти цю складну властивість в її цілісному, синтетичному вигляді, з'ясувати не тільки структуру музикальності, а й рівень вивчення нами всіх її компонентів. Стало очевидним, що в наших дослідженнях більше висвітлений характер діяльності дітей у співі, ритміці, менше вивчений музичний слух. Тому було проведено ще один цикл досліджень, спрямований на з'ясування впливу якості сприйняття на різні види діяльності. Вивчалися особливості сприйняття звуковисотних і ритмічних співвідношень у процесі співу (1961—1963), а також під час засвоєння найперших знань і умінь у зв'язку з навчанням за музичним букварем (1961—1963); особливості слухових відчуттів, сприйняття наочних уявлень звуковисотних, ритмічних, тембрових, динамічних співвідношень при ознайомленні з дитячими музичними інструментами (1964—1965).

Вибір першої теми цього циклу обґрунтовувався не тільки логікою всього дослідження. Стан практики також вимагав цього. Були помічені типові недоліки і труднощі педагогів у музичному вихованні дітей, на-

приклад недостатня увага до індивідуальних особливостей слуху і голосу кожної дитини, до розвитку слухової зосередженості тощо.

Було висунуто припущення, що для чистого співу найбільше значення має розвиток здатності сприймати звуковисотні відношення у певних ладових взаємозв'язках, а також розвиток слухового самоконтролю, який дозволяє почути підвищення і пониження мелодичної лінії, точність інтонації або помилки у відтворенні мелодії. Всі ці особливості характеризують мелодичний слух, який успішно формується в умовах навчання співу. А розвинутий слух сприяє вдосконаленню співочих навиків, поліпшує співацький голос. Взаємозв'язок слуху і голосу, їхня координація мають вирішальне значення.

Не менш важливою була і друга тема — підготовка дітей до навчання співу по нотах. Відомо, що основна музична діяльність дітей у школі — співи. У зміст цього предмета входить вироблення вокально-хорових навиків, розучування хорових творів і засвоєння нотної грамоти. Останній розділ викликає особливі труднощі, бо успішність його залежить від добре розвинутих у дітей музично-слухових уявлень, формування яких в дитячому садку проходило тільки в найзагальнішій, нецілеспрямованій, «побіжній» формі, у зв'язку із навчанням співу. Питання про проведення підготовки до навчання співу по нотах не порушувалося в раніше діючих програмах музичного виховання у радянських дитячих садках. Це створювало серйозний розрив у загальній системі музичного виховання. Разом з тим, вивчення вікових особливостей дітей 5—7 років показало цілковиту готовність дітей до цієї діяльності, звичайно, в дуже обмеженій і своєрідній формі. Це підтверджується також і досвідом роботи багатьох зарубіжних дослідників.

Робоча гіпотеза така: якщо діти 5—7 років засвоять способи диференціації звуків в їхніх висотних та ритмічних співвідношеннях і способи точного відтворення їх голосом, то цим досягається найбільша ефективність у подальшому навчанні співу по нотах. Слуховий досвід буде міцною базою для подальшого засвоєння графічного зображення нот. Для цього треба запровадити систему навчання по нотах у донотному його періоді. Необхідно підвести дітей до орієнтування у висотно-ладових і ритмічних співвідношеннях музичних звуків під час співацької діяльності, яка найбільше сприяє формуванню музично-слухових уявлень.

Для досягнення цієї мети і буде розроблена певна система, викладена у вигляді серій завдань, які послідовно формують здатність розрізняти звуки за їхньою висотою і тривалістю, адекватно чисто інтонувати, а також утворювати перші уявлення про графічні способи зображення висоти й тривалості звуків у найпростішій формі.¹

Перші два дослідження сприйняття звуковисотних і ритмічних співвідношень різні за своїм характером, бо одні й ті самі властивості музикальності формуються в різних видах діяльності — у співі й в процесі навчання дітей елементів нотної грамоти. Але обидва дослідження присвячені вивченню однієї й тієї ж властивості — сприйняттю звуковисот-

¹ Див.: Музыкальный букварь. М., Музгиз, изд. 1-е, 1961; изд. 2-е, 1962; изд. 3-е, 1963; изд. 4-е, 1964; изд. 5-е, 1966.

РОЗВИТОК МУЗИЧНО-СЕНСОРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

них і ритмічних співвідношень. Крім того, засвоєння початкових знань нотної грамоти відбувається в процесі співу. Це пояснюється переважно природою звуковисотного слуху, який найуспішніше формується під час навчання співу. Має значення і організаційна форма занять, єдина для формування способів розрізнення, зіставлення звуковисотних і ритмічних сполучень.

Остання тема, що входила до циклу дослідження музичного сприйняття,— це сенсорні здібності, які розуміються не тільки як розрізнення звуків за їхніми основними якостями (висотність, тривалість, тембр, динаміка), а й як наочно-дійове оперування ними. Дослідження проводилися у двох вікових групах — з дітьми 5—6 і 2—3 років. Отже, з'ясувалися межі музичних можливостей для дітей дошкільного віку.

Останній цикл досліджень пов'язаний з проблемою музичної творчості і присвячений таким трьом темам:

- 1) можливості й особливості музичної творчості дітей;
- 2) формування пісенної творчості;
- 3) формування музично-ігрового образу в творчій діяльності.

На закінчення можна відзначити, що дослідження широкої проблеми взаємодії музичного виховання і розвитку дитини відбувалося послідовно й поетапно. У міру його проведення виділялися окремі предмети дослідження, розкривалися нові взаємозв'язки зовнішніх впливів та внутрішніх процесів музичного розвитку. Розв'язання одного завдання було джерелом виникнення нової проблеми.

ХАРАКТЕРИСТИКА МУЗИЧНО-СЕНСОРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Сучасний стан теорії дошкільної педагогіки характеризується інтенсивною розробкою психолого-педагогічних основ сенсорного розвитку дітей (О. Усова, О. Запорожець). Розроблені ними положення мають загальнотеоретичний характер, який дозволяє застосовувати їх до конкретних видів дитячої діяльності.

Процес пізнання дитиною об'єктивного світу включає чуттєве і раціональне начала, які перебувають в органічних взаємозв'язках. Розвиток відчуттів і сприйняття — передумова до складніших процесів розумового, естетичного виховання. В цьому їх велике виховне значення.

Методична система сенсорного виховання, що склалася в теорії і практиці, уже не може задовольняти сучасних вимог. Традиційне розуміння сенсорного виховання зводилося переважно до завдань послідовного розвитку здатностей розрізняти окремі якості предметів і явищ: форми, кольору, розміру тощо. Система дидактичних вправ, спрямована на розвиток цих здібностей, була мало пов'язана із змістовною діяльністю.

Сучасне розуміння суті сенсорного виховання далеке від цих традиційних поглядів. Сенсорний розвиток — не самостійний ізольований процес, а продукт і розумового, і естетичного виховання. Цим сфера його розширюється, стає багатобічнішою. Головний напрям сенсорного виховання — педагогічна організація сприйняття дитиною предметів, явищ, їх різних властивостей та різноманітних співвідношень.

Суспільний досвід будь-якої сфери людської діяльності має вироблені норми, еталони (наприклад, у музиці — нотну систему), які дитина засвоює у вигляді певних знань у старшому віці. Але вже в дошкільному дитинстві можна навчитися зіставляти свій емпірично набутий досвід з якимись найпростішими нормами знань і умінь, встановленими в даній діяльності. За твердженням О. Усової, треба прагнути ліквідувати формалізм, властивий існуючій методиці, треба, «щоб чуттєвий досвід дитини піддавався обробці, необхідній для формування узагальнених знань і забезпечення вільного орієнтування в розмаїтті властивостей реальних предметів, яке потрібне для різних видів пізнавальної та прак-

тичної діяльності»¹. Ці загальні положення мають безпосереднє відношення до будь-якого виду діяльності дітей, у тому числі й музичної.

Значення сенсорного виховання дуже часто розглядають лише в плані розвитку органів зору й дотику, ознайомлення дітей з формою, кольором, простором. Звичайно, і розробка практичних способів сенсорного розвитку йде в тому ж напрямі. Майже зовсім не приділяється увага розвитку слухових чуттів, які лежать в основі таких важливих для художньої діяльності здібностей, як музичний і фонематичний слух. Система вправ для розвитку звуковисотних розрізень, яку старанно розробляв М. Монтесорі, зовсім відірвана від музичної практики.

В останні роки, крім розробки теорії сенсорного виховання, здійсненої групою співробітників під керівництвом О. Усової і О. Запорожця, у психології та педагогіці посилилася увага до розробки окремих компонентів музичного слуху дітей дошкільного віку. Вивчалися особливості розвитку звуковисотної чуттєвості (О. Запорожець і його співробітники Т. Ендовицька, Т. Репіна, Т. Мухіна); встановлювалася роль вокальної моторики в розвитку здібності звуковисотного слуху (О. Леонтьев разом з Т. Гіпенрейтер та О. Овчинниковою); вивчалися особливості звуковисотного і тембрового слуху (Л. Гарбер); характеризувались музичні уявлення (Г. Ілліна).

У педагогічних дослідженнях група співробітників, аспірантів лабораторії естетичного виховання АПН РСФСР разом з нами також приділила увагу питанням розвитку музичного слуху. Вивчалися особливості музичного сприйняття дітей різного віку в дошкільному дитинстві (І. Дзержинська), формування сприйняття засобів музичної виразності (С. Шоломович); встановлювалися зв'язки між розвитком голосу і слуху (Р. Зінич), особливості прояву слуху в дітей раннього віку (Л. Багірова, К. Козирева), взаємодії музичного сприйняття з творчою діяльністю в грі (Р. Плавник). В одному з проведених нами досліджень² було вивчено взаємодію між нагромадженням дітьми чуттєвого слухового досвіду і поясненнями педагога, спрямованими на аналіз музичних явищ, а пізніше — розвиток сприйняття звукових та ритмічних відношень у процесі навчання дітей співу³. За своєю спрямованістю стаття була близька до сучасних досліджень теорії сенсорного виховання.

Отже, майже в усіх працях або досліджуються окремі компоненти музичного слуху, або встановлюється взаємодія слуху лише з тією чи іншою певною діяльністю. Тому, незважаючи на певну увагу, яка приділяється питанням розвитку слуху, власне сенсорне виховання і розвиток у зв'язку з музичною діяльністю потребує ще свого вивчення і систематизації. Навряд чи можна обмежитися розглядом окремих властивостей музичного сприйняття. Необхідно дати характеристику музич-

но-сенсорних здібностей і визначити програму музично-сенсорного виховання. Це коло питань є предметом дослідження, результати якого будуть викладені нижче.

Загальнопедагогічне значення музично-сенсорного розвитку зрозуміле хоча б тому, що поза ним, як уже зазначалося, не може бути повним загальне сенсорне виховання. Але процеси музичного переживання характеризуються великою своєрідністю. В зарубіжній та радянській літературі сенсорні музичні здібності розуміються як здатність розрізняти основні властивості музичних звуків. Строго кажучи, цю якість навіть не можна назвати основною музичною здібністю (Б. Теплов). Відомо також, що музичне сприйняття характеризується цілісністю, безпосередністю. Для чого ж потрібний розвиток сприйняття окремих властивостей музичних звуків? У чому теоретичний і практичний сенс дослідження?

В сучасному музикознавстві існує визначення принципів художнього впливу музики на слухача (Л. Мазель). Перший із цих принципів: музика впливає найкраще в умовах одночасного спільного впливу кількох засобів музичної виразності (так званий принцип численного й концентрованого впливу, або принцип комплексної дії). Другий принцип, немовби обмежуючи перший, відповідно до закономірностей музичного мистецтва відбиває вимогу заощадження засобів музичної виразності. Він зводиться до того, що найважливіші з них виконують одразу кілька функцій: виражальну, формоутворюючу, технічну та ін. (так званий принцип поєднання функцій або їх перетинання).

Якщо погодитися з цими принципами, то, формуючи сприйняття дитини, треба передбачати цілісний його характер. Розвиток музики відбувається в часі, і в кожний часовий період музика впливає на дитину комплексом своїх виражальних засобів. Але цьому зовсім не суперечить запровадження моментів аналізу, необхідного для слухового розрізнення дітьми властивостей музичних звуків та їхніх сполучень (зрозуміло, в рамках доступного даному вікові). Принцип поєднання функцій музичних засобів дає можливість зосередити слухову увагу на певних засобах у той момент, коли вони чітко виконують саме виражальну функцію. Інші засоби музичної виразності, які перебувають з першим у взаємозв'язках, але виконують у даний момент організаційну функцію, можуть бути піби тлом, на якому ясно сприймається засіб, що має особливе виражальне значення.

Потрібно врахувати також, що в музикознавстві існує абсолютне й відносне поняття висоти, тривалості звука та ін. Перше з них визначається законами акустики, мірами часу (секундами тощо), друге — співвідношенням між звуками. У цьому випадку звуковисотні співвідношення кладуться в основу побудови мелодичних ліній, ладових, акордових сполучень у їхньому виражальному значенні.

Процеси, що супроводжують сприйняття музики, не однорідні, бо вони мають бути адекватні такому ж неоднорідному і багатоплановому характеру музичних образів. Сприймаючи їх, дитина зустрічається з великою різноманітністю музичних засобів та їх поєднань. Вслухаючись у музику, знайомлячись з її програмою, назвою, заглиблюючись

¹ А. П. Усова. Сенсорное воспитание в дидактике советского детского сада. — У зб.: Сенсорное воспитание дошкольников. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963, с. 12.

² Див.: Н. Ветлугина. Методы обучения пению. — «Известия АПН РСФСР», 1955, № 69.

³ Див.: Н. Ветлугина. Развитие восприятия звуковысотных и ритмических отношений в процессе обучения дошкольников пению. — У зб.: Сенсорное воспитание дошкольников, под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.

у її зміст, дитина знаходить аналогії з життєвими явищами. Зароджується вибіркоче ставлення до різних жанрів, видів музики, до окремих творів у відповідності з індивідуальними смаками. Як наслідок виникає динаміка переживань, з'являються зародки творчості. Усі ці процеси пов'язані з активними відчуттями й сприйняттями.

В основі музично-естетичного переживання лежить чуттєва реакція. Це обумовлюється звуковою природою музики. Лише під час читання нотного запису в думці може відбутися знайомство з твором не на чуттєвій основі, але це доступне небагатьом. У музичному переживанні важко виділити його сенсорну ланку, бо, по суті, воно все сенсорне, починаючи з найпростіших музичних звучань і кінчаючи розвитком складних музичних образів. Музика завжди сприймається чуттєво. Тому про межі сенсорної та естетичної зон можна говорити дуже умовно, адже музично-естетичне переживання не може відбутися поза сенсорними процесами. І, навпаки, сенсорні процеси та музичні здібності, що розвиваються при цьому, характеризуються естетичним забарвленням. Проте в ширшому розумінні можна виділити загальну й спеціальну групи сенсорних процесів. Перша з них характеризується цілісністю процесу сприйняття. Засоби музичної виразності виступають у різноманітних складних взаємозв'язках, які вловлює суб'єкт. У цьому випадку йдеться про розвинуті форми сенсорних процесів. Друга група об'єднує частковіші, локальні процеси, пов'язані із сприйняттям окремих властивостей музичних звуків. У зв'язку з темою даного розділу нас цікавить саме ця група, бо ми вивчаємо особливості музичного розвитку дітей дошкільного віку, а ці процеси для них істотні.

В основі музичної системи лежить музичний звук з його чотирма основними властивостями: висотою, тривалістю, тембром і силою. Добре відомо, що в музикознавчій літературі звуковисотному та ритмічному слуху надається велике значення для музичного розвитку суб'єкта. Менша роль відводиться тембровому та динамічному слуху. Це відповідає об'єктивному їх значенню. Звідси різний ступінь їх вивчення. Але з метою всебічного і гармонійного музичного розвитку дитини не можна пропускати розвиток сприйняття нею тембру і динаміки звучання, тим більше, що в подальшій виконавській діяльності, наприклад у співі, дитина повинна знаходити потрібну силу звучання, його темброве забарвлення.

Усе сказане свідчить про те, що для подальшого розвитку теорії музично-естетичного виховання необхідна систематизація і упорядкування всіх складних процесів взаємодії музики й дитини, яка її сприймає. Насамперед слід вивчити особливості музично-сенсорного розвитку дошкільника, що майже не досліджено в його найперших проявах і недостатньо здійснюється на практиці.

Під музично-сенсорними здібностями розуміється не тільки якість сприйняття, яка дозволяє дитині розрізняти окремі компоненти музичних звуків: висоту, тембр, тривалість, силу (таке трактування дуже поширене). Мається на увазі, що в структуру цих здібностей входить здатність активно вслуховуватися, музикувати, «обстежувати» музичні звуки у їхніх виражальних відношеннях, наочно-дійово ознайомлювати-

ся з музичними еталонами. Таким чином, до структури музично-сенсорних здібностей входять такі компоненти: розрізнення не тільки властивостей музичних звуків, а й їхніх виражальних співвідношень і якість «обстеження» музичних явищ.

Якщо термін «обстеження» добре відображає суть процесу сприйняття предметів (форми, простору, контуру), то щодо музично-сенсорних актів він, мабуть, і не найвдаліший. Але цей термін правильно відображає суть процесу. Спосіб обстеження має узагальнюючий характер, його можна застосовувати до різних видів музичної діяльності. Активна музична практика немислима без оволодіння цим способом.

Спосіб обстеження музичних явищ передбачає: вслухування, пізнання властивостей музичних звуків; порівняння їх за схожістю і контрастом; виділення їх з комплексу інших звуків; розрізнення їхнього виражального значення; відтворення їх з одночасним слуховим контролем у співочих інтонаціях, грі на інструменті, виражальних ритмічних рухах; комбінування звукових сполучень; зіставлення з прийнятими еталонами.

Перелічені дії можна назвати в цілому способом вслухування, бо спільною для них ознакою є активність слухового контролю в процесі музикування.

Музичні чуття й сприйняття завжди опосередковані естетичним переживанням. Чуттєва основа сприйняття невіддільна від наступної виконавської, творчої, оцінної діяльності. Формування слуху відбувається в процесі встановлення тісних взаємозв'язків між сприйняттям, відтворенням і творчістю. Нема жодного виду практичної музичної діяльності, в якій можна обійтися без сенсорного досвіду. Виконання музичних творів завжди коригується слухом, не кажучи про таке заняття, як засвоєння початкових знань і вмінь з музичної грамоти. Навіть у творчих діях сприйняття виступає як слуховий контроль щодо втілення задумів у звукових сполученнях.

Сенсорні акти, які супроводжують музичні переживання, не однорідні на різних етапах розвитку дитини: найпростіші — розрізнення властивостей звуків у їхніх найпростіших сполученнях; складні — сприйняття музичних образів. У своєму дослідженні ми виходимо з припущення, що їх формування відбувається не тільки в умовах цілеспрямованого сприйняття (що само по собі дуже істотно), а й в процесі практичних дій у зв'язку з різними видами музичної діяльності. Роль сприйняття видозмінюється не тільки від виду діяльності, а й від етапу, на якому перебуває процес засвоєння пісні, танцю тощо. Кожний з цих етапів характеризується своїми завданнями цілеспрямованого сприйняття.

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ОБЛАДНАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ МУЗИЧНО-СЕНСОРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Завдання дослідження — встановити роль засвоєння дітьми узагальненого способу вслуховування в процесі розвитку їхніх сенсорно-музичних здібностей.

Основне дослідження було проведено в старшій групі дитячого садка-комбінату № 279 Москви (1964—1965). У дітей 5—6-річного віку можна чітко спостерігати картину музично-сенсорних процесів. Трохи пізніше І. Дзержинська в тому ж закладі провела досліди з дітьми 2—3 років, аналогічні за своїм напрямком. Отже, були вивчені музично-сенсорні процеси в дітей, які перебували на двох різних етапах вікового розвитку.

В ході дослідження проведено порівняльні контрольні заняття з дітьми старшої та підготовчої груп на початку і в кінці першої серії дослідів. Було поставлено завдання порівняти рівень сенсорного розвитку дітей 6—7 років (підготовча група), з якими проводиться дуже активна музична робота, але без застосування спеціально-сенсорних завдань, та дітей 5—6 років (старша група), з якими проводиться серія дослідів по формуванню сенсорних здібностей. Ми припускали, що діти старшої групи, незважаючи на те, що вони молодші на цілий рік, дістали кращий музичний розвиток завдяки застосуванню сенсорних завдань. Старша група в свою чергу ділилася на дві підгрупи: А — експериментальна і Б — контрольна. Обидві групи були вкомплектовані з однакової кількості дітей, які виховувалися в одній і тій самій групі. Ми намагалися розподілити дітей рівномірно за рівнем їхнього музичного розвитку.

Дітям обох груп (А і Б) давали однакові завдання сенсорного характеру (розрізнення, зіставлення, пізнання тощо). Але в експериментальній групі (А) пропонували деякі додаткові вправи у практичних діях, спрямованих на вслухання у музичні співзвуччя в процесі музикування. На ці вправи відводилися одна-дві хвилини під час проведення дослідів, об'єднаних в чотири серії, які послідовно з'ясовували особливості сприйняття дітьми висотних, ритмічних, тембрових і динамічних співвідношень. Кожний дослід проводився один раз на тиждень. Вся дослідна робота тривала протягом трьох місяців.

Легко припустити, що додаткові практичні дії в експериментальній групі приведуть до кращих результатів. Але їм відводилося надто мало часу, щоб вони могли дати значні переваги. У педагогічному експерименті іноді не вдається досягти тієї абсолютної чистоти досліду, яка характерна для психологічного дослідження. Часто доводиться відступати від накресленої методики, бо індивідуальні реакції дітей дуже відмінні. Необхідно варіювати умови, що допомагає розкрити індивідуальні особливості дітей, виявити способи впливу на них. Але це можливо лише за умови суворого обліку всіх допущених відступів та аналізу їхніх наслідків.

Експеримент організований так, щоб одержати в ньому тільки об'єктивні дані, які свідчать про правильне чи помилкове розв'язання дитиною поставленого перед нею завдання. Щодо цього переважна кількість завдань виключає неточність відомостей, одержаних експериментатором, бо вони співвідносяться із загальноприйнятими музичними еталоном, що мають чіткі показники і добре піддаються обліку. Крім того, наявність кількох музикантів-професіоналів, які були присутні під час експерименту, дозволяє порівнювати та коригувати одержані дані й тим забезпечувати їхню об'єктивність.

Експеримент проводився у вигляді занять (індивідуальних і фронтальних), концентрованих за своїм цільовим змістом, систематизованих у своїй послідовності й обмежених у часі. Фронтальна форма занять застосовувалася переважно для інформації дітей про матеріал і характер завдань, які вимагають іноді одночасних дій кількох дітей. Індивідуальна форма використовувалася для вивчення реакції окремих дітей, а також у тих випадках, коли виникла необхідність ізолювати їх, щоб їм не заважали зовнішні впливи.

Для спостереження за процесом виникнення і формування способів вслухування важливо поставити дітей в умови незнайомої діяльності або незнайомих їм способів дії. Це дає наочне уявлення про ті прийоми, які застосовують діти, щоб ознайомитися з новими для них музичними явищами.

Уявляється дуже вигідним у дослідницькому відношенні застосування в досліді зовсім незнайомої для дітей гри на дитячих музичних інструментах¹. Спеціально для цієї мети було розроблено деякі зразки музичних іграшок та інструментів, частково внесено корективи в уже існуючі й використані зразки², запроваджені в побуті.

Класифікацію всіх цих приладів було подано і обґрунтовано в третьому розділі, в якому характеризувалися завдання навчання гри на дитячих інструментах. Зараз обумовимо ті вимоги, які ставляться до них лише як до засобів виконання даних експериментальних завдань.

Усі застосовані в досліді іграшки та інструменти повинні:

а) за своїми звуковими якостями створити умови для засвоєння дітьми основних властивостей музичних звуків: висоти, тривалості, сили, тембру;

б) за своєю конструкцією моделювати ці властивості, даючи дітям наочне уявлення про них;

в) за своєю будовою надавати дітям можливість самостійно орієнтуватися в їхньому звучанні, маніпулювати звуками, виконувати певні завдання по їх обстеженню.

Відповідно до цих вимог було відібрано обладнання для проведення дослідів.

СПОСОБИ СЕНСОРНИХ ДІЙ

Переходимо до викладу проведених дослідів та одержаних результатів засвоєння дітьми способів обстеження окремих властивостей музичних звуків.

¹ Усі діти, що брали участь в експерименті, вступили в дитячий садок тільки в цьому році й раніше не були в дошкільних закладах. При цьому використовувалися інструменти, яких нема в продажу, отже, діти не могли мати їх у сім'ї.



² Музичні інструменти та іграшки були виготовлені на наше замовлення і в більшості випадків за нашими проектами в лабораторії дерев'яних та озвучених іграшок Інституту іграшки (м. Загорськ).

Перша тема. ЗАСВОЄННЯ СПОСОБІВ ВСЛУХАННЯ ПІД ЧАС РОЗРІЗНЕННЯ ЗВУКОВИСОТНИХ ВІДНОШЕНЬ

Формування способів розрізнення окремих звуковисотних відношень було темою чотирьох дослідів. Діти експериментальної групи А і контрольної Б одержали одне й те саме завдання та його пояснення, рівну кількість пред'явлень цих завдань. Але експериментальній групі А між поясненням педагога і виконанням дітьми завдань давалися додаткові вправи.

СЕРІЯ ДОСЛІДІВ НА ПЕРШУ ТЕМУ

Завдання дослідів і обладнання	Пояснення завдання і умови проведення дослідів у групах А і Б	Додаткові завдання в групі А
1. Виявити особливості розрізнення напрямку мелодії вгору (до, ре, мі, фа, соль) і вниз, у низхідному русі. Використовуються музичні східці.	Пояснення. Ти знаєш, що лялька може ходити по східцях вгору (лунають звуки: до, ре, мі, фа, соль) і вниз (соль, фа, мі, ре, до). Завдання. Відвернися, послухай і скажи, куди пішла лялька — вгору чи вниз. Умова проведення. Завдання пояснюється двічі, напрям мелодії постійно змінюється.	1. Візьми ляльку, подивись на неї, нехай вона піде вгору, потім вниз... Послухай, як звучать сходи. 2. Коли лялька йде вгору і вниз, співай разом з нею: «Туп, туп, туп, туп; туп, туп, туп, туп».
2. Виявити особливості розрізнення прими і відрізу звукоряду. Використовуються музичні східці.	Пояснення. Лялька може стрибати на одній сходинці (показ: до, до; соль, соль) або стрибати з однієї сходинки на другу (показ: до, ре, мі, фа, соль). Завдання. Пізнай, чи стрибає вона на одній сходинці, чи ходить по різних. Умови проведення. Завдання пояснюється тільки два рази: одне — на розрізнення звучання прими, друге — на розрізнення звукоряду.	3. А тепер поведи ляльку, куди хочеш, — угору або вниз. 1. Візьми ляльку і покажи, як вона стрибає на одній сходинці, потім з однієї на іншу. 2. Якщо лялька стрибає на одній сходинці, то намалюй так: — — — — —. Якщо вгору йде, то так:  Якщо вниз, то так:  (дітям роздають аркуші паперу, і вони малюють різні відрізки звукоряду графічно). а) Подзвони дзвіночками від найнижчого звука вгору до найвищого (дзвіночки на підставці); б) відшукай дзвіночок, який звучить найвище (дзвіночки
3. Виявити особливості розрізнення трьох звуків за висотою. Використовуються дзвіночки.	Пояснення. Ось нова музична іграшка — дзвіночки. Вони стоять на підставці і всі дзвенять по-різному: одні звучать низько (показ дзвіночка до ¹), другі — високо (соль ¹); звуки можуть іти	

Завдання дослідів і обладнання	Пояснення, завдання і умови проведення дослідів у групах А і Б	Додаткові завдання в групі А
	вгору (гама у висхідному русі) або вниз (низхідний рух). Дзвіночки можна зняти. Я дзвоню найбільшим — він звучить низько (показ дзвіночка до ¹), другий звучить вище, у нього середній звук (показ мі ¹), а третій ще вище (соль ¹). Завдання. Ось тобі три дзвіночки: перший дзвенить низько, другий — середньо, третій — високо. І в мене буде три такі дзвіночки. Я дзвенітиму яким-небудь із своїх дзвіночків, а ти повинен знайти серед своїх і продзвонити тим самим дзвіночком, яким дзвеню я. Кожне завдання дається лише один раз. Послідовність завдань: 1) квінта — терція — прима; 2) терція — прима — квінта; 3) квінта — квінта — прима.	зняті з підставки), а тепер знайди той, що звучить найнижче; в) пограй на дзвіночках, як хочеш.
4. Простежити процес підбирання найпростіших мотивів слідом за виконанням експериментатора.	Пояснення. Ось два металофони: на одному гратиму я, а на другому — ти. Завдання 1. Заграй на своєму металофоні так само, як я. Завдання 2. Не дивись, тільки слухай, а потім заграй так само, як я. Умови проведення. Два металофони стоять поруч. Кожний приклад програвється по одному разу, і дитині пропонується діяти негайно. Вона може спостерігати гру експериментатора. Приклади давалися одні й ті самі для всіх дітей, тому було проведено індивідуальне опитування.	а) Знайди верхню сходинку і заграй вниз; б) заграй від нижньої сходинки вгору і заспівай:  Раз, два, три, чотири, п'ять в) а тепер так заграй і заспівай:  Раз, два, три, чотири, п'ять

Приклади даються в послідовності: до—до—до; мі—ре—до; до—ре—мі—фа—соль. Металофони прикриваються папером на відрізу звукоряду від ля¹ і вище, щоб зосередити увагу дітей на відрізу перших п'яти звуків першої октави.

На закінчення дається завдання знайти тільки на слух один звук (до¹). Діти не повинні бачити металофон експериментатора.

В результаті проведення всіх дослідів цієї серії одержано такі дані.
**КІЛЬКІСТЬ ПРАВИЛЬНИХ ВІДПОВІДЕЙ ЩОДО РОЗРІЗНЕННЯ
Й ВІДТВОРЕННЯ ЗВУКОВИСОТНИХ ВІДНОШЕНЬ (в %).**

Група	1-й дослід	2-й дослід	3-й дослід	4-й дослід	
	Розрізнення напрямку мелодії	Розрізнення прями і відрізків звукоряду	Розрізнення трьох звуків, різних за висотою	1-е завдання Підбір мотивів, наслідуючи показ	2-е завдання Підбір окремих звуків на слух
А	72,7	94	93	83	90
Б	68,1	70	54	80	20

Отже, перевага групи А становить: в першому досліді — 4,6%, в другому — 24%, у третьому — 39%; в першому завданні четвертого досліду — 3%, в другому — 70%.

Цифрові дані свідчать про кількісну перевагу позитивних відповідей у групі А. Але вона іноді незначна (4,3%) і дуже нерівномірна (від 30% до 70%). За окремими винятками результати групи Б також цілком задовільні. Тому необхідно проаналізувати всі ці явища.

Діти повинні були виконувати завдання на розрізнення звуковисотних відношень. Від них вимагалися негайні й найчастіше короткі констатуючі відповіді, які передбачали або ствердження, або заперечення. Як відбувається цей внутрішній процес диференціації, які його механізми — судити дуже важко.

Розрізнення звуковисотних відношень дітям дається не відразу. Деякі дослідники, наприклад М. Румер, вважають, що дітей утруднюють абстрактні поняття: «низькі», «високі» звуки. Останні вони асоціюють з «маленькими», «тоненькими» звуками, які в свою чергу найчастіше характеризують адекватні музичні образи таких життєвих явищ, як «пташки літають», «струмочок дзюрчить» тощо.

Цієї зайвої трудності ми уникнули в наших дослідях, адже із застосуванням музичних сходинок відбувається дуже життєве й правильне моделювання звуковисотних відношень. Діти одержують чітке, наочне уявлення про висхідний та низхідний рух мелодії, про високі й низькі звуки-сходинки, по яких крокує матрешка. І хоча в них немає ще певних знань, але вони чудово розрізняють потрібні співвідношення звуків. У цьому одна з особливостей музично-сенсорного розвитку дітей, така необхідна і для складнішої, комплексної музичної діяльності. Перш ніж діти набудуть знань, вони повинні нагромадити достатній слуховий досвід розрізнення звуковисотних відношень, пов'язаний поки що тільки з наочними уявленнями про ці музичні явища.

Результати окремих дослідів різні. Перші два досліді близькі за своїм характером, але привели до різних наслідків. Це, очевидно, можна пояснити тим, що застосування способів обстеження аж ніяк не зразу починає діяти. Необхідний якийсь час, щоб у дітей почав вироблятися

спосіб вслухання й розрізнення. В обох дослідях позитивні відповіді були одержані від одних і тих самих дітей, яких можна віднести до здібніших, а кількість їх була однаковою в обох групах.

Інші результати були одержані в третьому досліді. Перевага дітей групи А тут значна. Вони дали на 39% більше позитивних відповідей, ніж діти групи Б. Це сталося тому, що вони одержали практичну й дійову можливість попередньо зорієнтуватися в нових музичних явищах. Вправи, які не вимагають від дитини формальних знань і побудовані на ігровому прийомі, допомогли дитині легко впоратися із завданням.

Четвертий дослід складався з двох завдань, одне з яких потребувало наслідувальних дій. Зрозуміло, дитина в цьому випадку контролює слухом своє виконання, але основна її увага зосереджена на відтворенні тих рухів, які перед нею щойно виконав педагог, граючи на металофоні. Під час другого завдання дитина на слух підбирає на інструменті тільки-но почутий звук, тобто виконує чисто музичне завдання. Результати дослідів показали, що там, де діють закони прямого наслідування за зоровим сигналом, дії дітей набувають чисто технічного характеру освоєння гри на інструменті. Діти дивляться, як тримає педагог молоточок, по яких пластинках він б'є і т. ін. Прямого відношення до процесів музичного розвитку ці дії не мають. Вони лише орієнтують у технічних прийомах гри, що також потрібно дітям. Однак під час виконання другого завдання (підібрати на слух звуки) роль попередніх вправ різко збільшується. Перевага групи А виражається вже не в 3% (перше завдання), а в 70%.

Таким чином, роль запровадженого способу вслухання і обстеження різна залежно від охарактеризованих умов. Велику кількість правильних відповідей у дітей групи А можна пояснити лише застосуванням додаткових способів дій, бо решта умов була однаковою.

Кожний дослід починався з виконання дітьми завдань, які ніби орієнтували їх у наступних діях. Дітям пропонувалося роздивитися зовнішній вигляд інструмента, іграшки, прислухатися до їхнього звучання, засвоїти прийоми гри на них. У дітей виникають перші наочні уявлення не тільки про зовнішній вигляд, характер звучання інструмента, прийоми гри на ньому, а й про деякі звуковисотні відношення завдяки тому, що ці властивості дістають своє зовнішнє втілення в спеціально розробленій конструкції музичних іграшок. Уже йшлося про вдале застосування музичних сходинок як засобу моделювання звуковисотних відношень. Менш вдала конструкція дзвіночків, адже вони різні за розміром і це полегшує звукове диференціювання. До того ж, великі за розміром дзвіночки видавали нижчі звуки і, навпаки, маленькі — вищі.

У своєму дослідженні Г. Репіна відзначає це як своєрідне опредмечування, яке звичайно підводить дітей до життєвих асоціацій і допомагає розвитку здібності звукорозрізнення. Але ці дзвіночки закріплені на підставці на одному рівні. Отже, наочні уявлення, які діти одержали при використанні музичних сходинок, не підкріпилися виглядом дзвіночків, закріплених на підставці в один ряд. Можливо, треба змінити конструкцію цього музичного приладу. Проте діти асоціюють різницю розмірів дзвіночків з різницею висотних відношень. Це допомагає їм в найістотнішому — в способах вслухання в музичне звучання.

Подальші завдання набувають іншого характеру. Діти вже засвоюють способи дійового обстеження. Воно виражається в тому, що звуковисотні відношення (в одному з випадків — рух мелодій вгору і вниз по звукоряду) не тільки сприймаються, розрізняються, а й відтворюються в різноманітних формах: одночасний рух молоточком по сходинок і проспівування мелодії; графічне зображення поступового руху звукоряду у висхідному та низхідному русі; рух руки вгору і вниз. У другому випадку діти беруть дзвіночки, дзвонять, прислухаючись до різного їх звучання. В третьому випадку діти після показу повторюють засвоені прийоми гри на металофонах.

Відтворення мелодії в цих різних формах відрізняється ступенем труднощі й своєю ефективністю. Найскладніше проспівувати мелодії і аккомпанувати собі на музичних сходинок. Разом з тим, цей прийом найефективніший, бо діти, відчуваючи напруження голосових зв'язок при вокалізації, асоціюють свої зусилля з рухом мелодії. Та користуючись цим способом, діти досягли різних наслідків. Найвдаліше розв'язали завдання діти, які добре володіють вокально-слуховою координацією. Вони виконали завдання із задоволенням і повторили його за власною ініціативою кілька разів. Але багатьом дітям важко було виконувати завдання: вони співали нечисто, запізнювалися то грати, то співати. Проте ефективність впливу застосованого способу для музичного розвитку цих дітей не зменшується, однак вони потребують попередніх додаткових вправ.

Зовсім інші результати було одержано при застосуванні способу графічного запису руху мелодії. Як не дивно, в цьому досліді успішно розв'язали завдання навіть не всі найздібніші діти. Дехто з них, наприклад Гера Щ., прослухавши звучання, правильно розрізнув висотні відношення (що він не раз уже робив). Але йому важко було відтворити мелодію в графічному записі, й зробив він це неправильно. Отже, успіх виконання цього завдання потребує від дітей не тільки чисто музичних умінь. Слід відзначити, що частину невдалих відповідей треба віднести за рахунок не досить чіткої інструкції експериментатора. Дітям належало

зобразити або звукоряд, що йде вгору, — або низхідний —

Оскільки дітей не попередили, що малювати треба зліва направо, то іноді не можна було судити про правильність відповіді за графічним зображенням. Лише візуальні спостереження педагогів за рухом дитячих рук допомогли зафіксувати точні дані. Під час повторення досліді цей недолік був усунений.

Отже, в обстеженні музичних явищ істотними стають різні обставини: в тому випадку, якщо дитина відтворює мелодію, важливими є вокалізація (бо слух особливо суворо й безупинно контролює її якість), володіння прийомами гри на інструменті, навик графічного зображення. Дійове ознайомлення з властивостями музичного звучання не обмежується зіставленнями, порівняннями властивостей звуків, а й включає певні практичні дії, що контролюються слухом.

Наступний вид завдань дає дітям можливість самостійно вести пошуки засобів звуковидобування, знаходити певні співвідношення між ними, комбінувати їх. Важливо, що цей вид завдань іде за орієнтуванням у музичних явищах, за ознайомленням з музичним звучанням. Способи обстеження принципово відмінні від так званих способів самостійних спроб і помилок, які рекомендують багато хто із зарубіжних педагогів. Діти, навпаки, приступають до самостійних дій після виконання деяких попередніх завдань педагога, що орієнтує їх у можливих діях.

Спостереження за самостійними діями дітей дозволили виявити такий факт. Усі діти відтворювали, звичайно у зміненому вигляді, ті прийоми гри, графічного запису, співу, з якими їх раніше знайомив педагог. Але вони застосовували їх у різному порядку. Більше половини дітей спершу безладно перебирали клавіші, дзвіночки, прислухаючись то до одного, то до другого звука. Вони обстежували інструмент, не відчуваючи бажання виконати що-небудь на ньому. Потім, немов згадавши про вже засвоєне, вони починали відтворювати знайомі інтонації. Менша частина дітей, навпаки, одразу ж відтворювала щойно виконані завдання, а потім, вичерпавши свій запас умінь, починала перебирати клавіші.

Видозміни, які діти вносять при цьому в свої дії, стосувалися збільшення діапазону звукоряду (грали на всіх сходинок металофона і східців), зміни тривалості звучання однієї й тієї ж ноти. Лише двоє спробували підспівувати слідом за грою, але одразу замовкли, погано впоравшись з цим. У графічні зображення також було внесено зміни: дехто зображував східці, починаючи з лівого нижнього кутка, інші — різні комбінації східців. Одна дитина зобразила на цих східцях матрешку, що піднімається сходинок.

Очевидно, засвоєння способів вслухання йде успішніше, ощадливіше, якщо спочатку педагог дасть певні завдання, виконання яких залишає слід у свідомості дитини і впливає на наступну самостійну її діяльність.

Важливим доказом переваги не тільки способів, засвоєних дітьми групи А, а й завдань сенсорного характеру з короткою попередньою інформацією дітям групи Б є матеріали контрольних констатуючих дослідів.

Вже йшлося про те, що до проведення формуючих дослідів був констатований рівень звуковисотних розрізень. Порівнювалися два звуки в межах квінти («На якій сходинок стоїть лялька, на нижній чи верхній?»). Опитувалися діти старшої (А і Б) і підготовчої груп. Результати першого констатуючого досліді були на користь дітей підготовчої групи (вони дали на 25% більше правильних відповідей). Протягом формуючих дослідів, проведених з дітьми груп А і Б, про які розповідалося вище, в підготовчій групі проводилася звичайна музична освітньо-виховна робота, досить кваліфіковано й цікаво, хоча й без систематичного застосування завдань сенсорного характеру.

Другий констатуючий дослід був проведений після формуючих дослідів. Знову перевірялися діти двох груп: старшої і підготовчої. Результати досліді дали матеріал, що характеризує якість сприйняття звуковисотних відношень у дітей, які дістали підготовку в різних умовах. Завдання були ті самі, що вже давалися дітям, але з використанням іншого музичного матеріалу: виконувалися уривки з пісень, не знайомих дітям.

Кожний приклад спочатку проспівувався в цілому, потім виділявся мотив, який перевірявся.

Перед дітьми були поставлені такі завдання:
«Послухай маленьку посівку».



Який звук вищий: «плиг» чи «скік»?



«Куди пішла мелодія — вгору чи вниз?»



«А тепер?»



«Мелодія іде вгору, вниз чи повторюється на одному звуці?»



Відповідно до програми підготовчої групи в дітей старшого дошкільного віку формується навик розрізнення звуків за висотою. Аналогічні завдання вже виконувалися дітьми цієї групи.

У дослідах діти старшої групи дали кращі показники, ніж підготовчої (на 30%). Отже, було не тільки подолано відставання цих дітей, а й здобуто перевагу. Найвищі показники були в дітей групи А.

Особливо варті уваги ці результати у двох відношеннях: 1) кращі навички виникли в дітей більш молодшого віку, переваги вони досягли шляхом вправ у сенсорних завданнях, коротких за тривалістю, але систематичних; 2) найкращі результати показали діти групи А, але й діти групи Б перевершували в процентному відношенні вихованців підготовчої групи. Очевидно, можна вказати на значення комплексу дій, що допомагав дітям орієнтуватися в новій змістовній діяльності.

Засвоєння узагальнених способів вслухання і обстеження відбувається на основі оволодіння окремими прийомами, їх комбінаціями, словесними позначеннями понять, тобто на основі опрацювання простих опера-

цій, які входять у складнішу сферу діяльності. Принаймні, це один з тих прямих шляхів, які приводять дітей до таких комплексних занять, як навчання співу по нотах, засвоєння найпростіших відомостей з елементарної музичної грамоти. Ті труднощі, що з ними зустрічаються школярі під час навчання співу по нотах, спричиняються відсутністю систематичних сенсорних вправ, які повинні ввійти як природна складова частина у змістовну діяльність співу, навчання нотної грамоти, ритміки.

Серія дослідів по формуванню сприйняття звуковисотних відношень завершилася дослідом з дітьми 2—3 років, проведеним І. Дзержинською з метою зіставити можливості дітей, які перебувають на «полярних» вікових етапах у галузі розвитку сенсорики.

В експерименті брало участь 22 дитини, поділені на дві вікові групи: до 2,5 років і від 2,5 до 3 років. Дітям були запропоновані однакові типи завдань. Перше з них мало на меті орієнтувати дітей у розрізненні нефіксованої висоти звучання. Для цього застосовували скриньки з високим і нижчим звучанням, що імітує крик півня («півень великий» і «півень маленький»). Педагог показав на кришці скриньки відповідні зображення півнів. Потім він закрив кришку і запропонував дитині на слух впізнати й сказати, в якій скриньці знаходиться великий, а в якій — малий півень, і перевірити свою відповідь за зображенням.

Друге завдання було на розрізнення звуків з точною висотою (на металофоні do^1 — do^2). Чуючи той чи інший звук, дитина мала сказати, який це птах співає — великий чи маленький, і показати на іграшку, що стоїть поруч.

Третє завдання було спрямоване на сприйняття й відтворення дитиною звуків, різних за висотою (do^1 і do^2). Були використані вже описані вище дзвіночки. Дитині пропонувалося подзвонити слідом за педагогом у такий самий дзвіночок. Як тільки дитина засвоювала завдання, дзвіночки педагога закривалися, і дитина повинна була виконати завдання на слух.

Як ми бачимо, в дослідях з дітьми молодшого та старшого віку завдання однорідні за своїм типом і характером, у тих і в інших використовуються музичні іграшки. Різниця полягала в складності операцій, які виконували діти, і у достатньому попередньому інформуванні дітей. Так, якщо дитина молодшого віку не виконувала завдання, їй ставилася певна оцінка, але пропонувалося двічі або тричі повторно виконати завдання. Якщо ж і після цього дитина не давала правильних відповідей, завдання вважалося невиконаним.

Були одержані певні результати. В групі дітей 2—2,5 років під час виконання першого типу завдань одразу виділилося п'ять малюків, які добре з ними справилися. Друге завдання дало менше правильних відповідей. І зовсім складним для цих дітей виявилось третє завдання — відтворення відповідних звуків за висотою. При першій постановці завдання вдалося досягти позитивного наслідку тільки в однієї дитини. Діти просто дзвонять то у великий, то в маленький дзвіночок, незалежно від дій педагога.

Група дітей 2,5—3 років діє з більшою активністю, яка зростала при переході до виконання завдань другого типу. Треба відзначити, що дітям явно важко було виконувати завдання третього типу, але відповідні

додаткові вправи швидко дали позитивні наслідки: всі справилися із завданням.

Проведені досліді дозволяють визначити деякі риси сенсорного розвитку дітей.

Звукові відношення диференціюються дитиною, починаючи з ранніх років. Було б непростачно проминати оптимальні строки розвитку музичного сприйняття. Якщо почати формувати сенсорні процеси з дворічного віку (більш ранній вік ми в даному випадку не вивчали, хоч є дані в науці, які підтверджують і більш ранні можливості дітей), то до кінця перебування дитини в дитячому садку можна досягти зовсім іншого рівня розвитку слухових диференціювань і тим самим створити гарну базу для навчання музики в школі.

Звуковисотні відношення наочно виступають перед дітьми, якщо їх вдало моделювати, надати їм наочного характеру. Для розвитку сприйняття корисні координаційні дії слуху й голосу — вони один одного активізують. Але це вдається не одразу. Тому спершу бажано використати легші й найнаочніші форми моделювання — графічні зображення, рухи рук і особливо іграшки, перевірені в наших дослідіах.

Вправи з сенсорних дій різного типу, попереднє орієнтування в музичних явищах, обстеження їх, комбінування музичних звуків — шлях сенсорного виховання. В результаті діти засвоюють узагальнений досвід вслухання, дістають наочне уявлення про звуковисотні відношення.

Друга тема. ЗАСВОЄННЯ СПОСОБІВ ВСЛУХАННЯ ПІД ЧАС РОЗРІЗНЕННЯ РИТМІЧНИХ ВІДНОШЕНЬ

Завдання даної серії дослідів — виявити в дітей особливості розрізнення й відтворення ритмічних відношень. У цій серії дослідів, так само як і в попередній, діти в групах А і Б дістають однакові пояснення, рівну кількість завдань, але діти групи А додатково засвоюють способи обстеження.

1-й дослід — розрізнення й відтворення ритму за прямим наслідуванням. Дитина виконує на своєму металофоні ритмічний рисунок, щойно виконаний педагогом на другому металофоні. Ритм відтворюється на одній і тій самій ноті — платівці інструмента. Дитина слухає і стежить за рухом рук педагога, потім сама повторює їх.

2-й дослід — розрізнення ритму тільки на слух. Педагог виконує на металофоні ритмічний рисунок. Дитина не бачить руху педагогових рук і складає на слух ритмічний рисунок з карток, які зображають довгі та короткі звуки. Довгим звукам відповідають широкі картки, а коротким — вузькі (див. додаток до книжки «Музичний буквар»).

3-й дослід — розрізнення й відтворення ритмічного рисунка мелодії пісні, виконаної з фортепіанним супроводом. Педагог співає пісню у супроводі фортепіано. Дитина співає на склад «лі» восьмі ноти і на склад «льо» — чвертні, одночасно відзначаючи в своєму диригуванні перші

з них коротким рухом руки, а другі — довгим. Потім вона складає цей ритмічний рисунок з карток.

В усіх трьох дослідіах дітям пропонуються ритмічні рисунки, які складаються з восьми і чвертей, наприклад: дві восьмі і одна чверть, дві чверті, дві восьмі і одна чверть і т. ін. У 3-му досліді відтворюється ритм пісні «Сміливий пілот» і «Небо синє», музика О. Тилічєєвої (див. «Музичний буквар»).

Дітям пояснюється, що звуки бувають довгі й короткі, або при цьому нагадуються деякі життєві явища (гудок гуде довго, коротко). Діти розрізняють, порівнюють, відтворюють ритмічні рисунки різної складності щоразу в змінених ситуаціях. Відтворення ритму проходить у співі (на «лі» співають короткі звуки, на «льо» — довгі), в диригуванні, в укладанні широких та вузьких карток (чверті й восьмі), утворенні та виконанні ритмічних рисунків.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДІВ ПО РОЗРІЗНЕННЮ Й ВІДТВОРЕННЮ РИТМІЧНИХ РИСУНКІВ (у %)

Група	1-й дослід			2-й дослід				3-й дослід	
	1-е завдання	2-е завдання	3-е завдання	1-е завдання	2-е завдання	3-е завдання	4-е завдання	1-е завдання	2-е завдання
А	100	83	50	90	90	60	80	65	61
Б	88	68	55	71	57	43	85	15	10

Цифрові дані, одержані під час проведення дослідів по розрізненню й відтворенню ритмічних рисунків, знову свідчать в цілому про перевагу групи А. Але під час виконання деяких завдань показники майже зрівнюються, іноді навіть трохи поступаються (на 5%), а в інших вони різко розходяться на користь групи А.


Завдання значно ускладнюються від одного до другого. У 1-му досліді воно нескладне. Треба тільки точно наслідувати приклад педагога, що грає на металофоні. Але дітям важко грати на самому інструменті, який ще мало їм знайомий.

Ускладнення від 2-го до 3-го досліді відбувається переважно не за рахунок самого ритмічного рисунка. У 2-му ритм в чистому вигляді виконується на одному звуці металофона. А в 3-му досліді, в якому виконується пісня із супроводом на фортепіано, дитину вже відволікають і слова пісні, і її мелодія, і фортепіанний супровід.

Як в серії дослідів, пов'язаних із з'ясуванням звуковисотних диференціювань, так і тут ми бачимо, що способи обстеження роблять основний вплив у тому випадку, коли треба виконувати нові й складніші дії. Так, у 3-му досліді група Б майже не впоралася із завданням: у 1-му завданні лише 15% дітей дали правильні відповіді, а в 2-му — 10%, тоді як у групі А понад 60% дітей дали правильні відповіді. І навпаки, 1-й дослід приніс не дуже значні розходження в процентному відношенні.


Характер способу дій, засвоєних дітьми, як і в попередній серії дослідів, відзначається певною послідовністю. Починаючи з простих способів орієнтування в музичних явищах, діти поступово підходять до самостійних дій. Але, крім цього завдання, потрібно застосувати різні додаткові прийоми: проспівування, диригування, відтворення різних ритмів оплесками, на металофонах, у графічному зображенні (побудова з карток ритмічного рисунка), складання власних ритмів тощо. Суть не в кількості завдань, а в тому, щоб вони постійно створювали різноманітні ситуації, під час яких діти повинні сприймати шуканий ритмічний рисунок в комплексі багатьох інших засобів музичної виразності. Діти засвоюють прийоми, які дозволяють їм самостійно орієнтуватися, вишукуючи те основне, з чим їм доводиться діяти. Характер цих прийомів увесь час змінюється, вони пов'язані то з вокалізацією, то з рухами диригентського характеру, то з грою на інструменті, то з елементами музичної грамоти.

Дані, одержані в цій серії дослідів, зіставлялися з даними дослідів, проведених І. Держинською з дітьми молодшого віку. У першому випадку експериментатор пропонував дітям просто поплескати в долоні під веселу танцювальну мелодію, вони повинні були відчувати й відтворити її рівномірну пульсацію. Друге завдання ґрунтувалося на сприйнятті двох найпростіших ритмічних рисунків, які відтворювали на бубні. Один

ритм , виконаний дуже повільно, зіставляється з рухом

іграшкового ведмедика; другий ритм , виконаний швидко,

— з рухом зайця. Дітям пропонувалося послухати один та другий ритмічні рисунки і взяти відповідну іграшку.

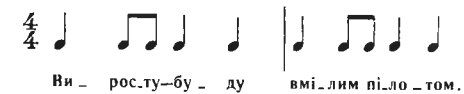
Третє завдання було побудоване на відтворенні дітьми найпростішого ритмічного сполучення , яке вони повинні були повторити слідом за виконанням його педагогом.

Результати дослідів були дуже невисокі. Найважче дітям було відтворювати заданий ритм (третє завдання). Повторення вправ, вироблення орієнтувальних дій на виконання наступних завдань позитивного впливу не зробили. З групи дітей 2—2,5 років перше завдання виконала лише одна дитина, друге — четверо, а в третьому завданні ніхто не зміг повторити слідом за педагогом найпростішого ритмічного сполучення.

Отже, досліди в молодшій групі показали, що сприйняття ритму і навмисні ритмічні рухи не так легко вдаються. Це нас трохи здивувало, адже відомі факти дуже ранньої реакції дітей на музичний ритм. Невдачу цього дослідів можна пояснити, по-перше, тим, що ритм був переважно виділений з музичної тканини і не впливав емоційно на дітей, що дуже важливо, особливо для малюків раннього віку. По-друге, невдача могла бути викликана дуже слабкою слухо-руховою координацією дітей. Остання з'являється пізніше разом з формуванням таких якостей,

як навмисність рухів та диференціація сприйняття. Треба відзначити, що короткі вправи, застосовані в даному випадку, виявилися неефективними. Очевидно, треба шукати інші форми сенсорного розвитку дітей цього віку, більш образні й захоплюючі.

У дослідях з дітьми старшого віку було одержано інші результати. В основному вони добре виконали запропоновані їм завдання, але при цьому були виявлені деякі особливості. Діти легко сприймали і відтворювали ритмічний рисунок, якщо він виконувався на ударному інструменті або на одній ноті без мелодії та фортепіанного супроводу. Але, вирваний з комплексу музичних засобів, він втрачав для дітей своє виражальне значення. Тому в дітей молодшого віку він не викликав тієї емоційної реакції, яка є важливим активізуючим началом у сенсорно-естетичній діяльності. Очевидно, виділення ритму в його чистому вигляді повинно бути коротким, проміжним і неосновним шляхом формування уявлень про музичний ритм. Ритмічні рисунки, призначені для сенсорного розвитку дітей, переважно складаються з чвертей і восьмих, які легко асоціюються з такими життєвими явищами, як крок і біг. Найбільше запам'ятовуються характерні й постійні ритмічні рисунки, що звучать як своєрідні лейтмотиви, наприклад:



Діти легше справляються із завданням, якщо восьмі потрапляють на перші долі такту. Помилки, як правило, допускалися при розрізненні тривалостей останньої долі: діти не розрізняють, закінчується ритмічний рисунок чвертю або восьмою. Причина цієї типової помилки в тому, що діти не прислухаються, чи звук тягнеться, чи він уже закінчився. До того ж, вони не можуть його порівняти й зіставити з наступним звуком.

Отже, музично-ритмічні відношення піддаються диференціюванню трохи пізніше, ніж звуковисотні. Але імпульсивний відгук на ритм помічається в дітей дуже рано. Можливо, ще не знайдені потрібні форми керування, які б дали маленьким дітям якісь наочні уявлення про ритм. У старшому віці сприйняття ритмічних рисунків відбувається легко, і навіть шляхом вокалізації ритм відтворюється краще, ніж звуковисотні відношення.

Існує певна послідовність в ускладненні ритмічних рисунків для розвитку в дітей наочного уявлення про них. Це слід враховувати при визначенні заходів у зв'язку із завданнями музичного розвитку. Метрична пульсація найлегше піддається відчуттю і руховій реакції на неї. Діти 4—7 років непогано сприймають сполучення чвертей і восьмих в їх різних комбінаціях, особливо коли ритм постійний. При цьому він аналізується слухом краще, якщо спочатку ритмічний рисунок виконується на одній ноті, але із фортепіанним супроводом, а потім, якщо він є складовою частиною мелодії пісні, також із фортепіанним супроводом.

Сприйняття ритмічних співвідношень і наочне їхнє уявлення найкраще формується, коли воно пов'язане з багатьма видами музичної

діяльності. У цьому випадку ритм виконує різноманітні виражальні функції. Поступово діти звикають розрізняти його в комплексі інших засобів музичної виразності, і цим у них виробляється узагальнений спосіб музичного аналізу в його найпростішій формі.

Третя тема. ЗАСВОЄННЯ СПОСОБІВ ВСЛУХАННЯ ПІД ЧАС РОЗРІЗНЕННЯ ТЕМБРОВИХ ВІДНОШЕНЬ

Завдання 1-го досліді — з'ясувати, якому інструментові діти віддають перевагу під час початкового ознайомлення.

Одна й та сама мелодія виконується по черзі на металофоні, дзвіночках, піаніно, цитрі, кларнеті, домрі (басовій), баяні. Дається описання зовнішнього вигляду інструментів і словесна характеристика тембрів кожного інструмента, наприклад: «Звуки в металофона дзвінкі, прозорі, як крапельки, а кларнет грає протяжно, як дудочка в пастуха».

Завдання 2-го досліді — виявити особливості тембрового слуху шляхом пізнання тембрів інструментів, з характером звучання яких діти ознайомилися раніше.

На столі перед дітьми лежать сім інструментів. Другий комплект цих самих інструментів знаходиться за ширмою. Експериментатор за ширмою грає одну й ту саму мелодію на кожному з інструментів. Діти не бачать, на чому він грає. Вони повинні пізнати, на якому інструменті було виконано мелодію, і вказати при цьому на відповідний інструмент, що лежить перед ними.

Спрямованість дослідів і методику дослідження сенсорних процесів при ознайомленні з тембром музичного звучання було дещо змінено. На практиці дітей майже не знайомлять з тембром голосів інструментів, бо цьому не надається істотного значення в музичному розвитку дітей. Не розроблено для цього й достатніх дидактичних засобів. Діти мають дуже малий досвід сприйняття звучання різноманітних інструментів, переважно вони чують їх тільки по радіо і телебаченню, але досвід майже не організований, не спрямований дорослими. Ось чому довелося майже зрівняти умови ознайомлення дітей груп А і Б з різноманітними інструментами. Способи активного вслухання фактично застосовані в обох групах. Одержані дітьми групи А додаткові відомості про те, як називаються інструменти, і демонстрація деяких характерних способів гри на них, зрозуміло, дали їм деяку перевагу. Але її можна віднести і за рахунок уже засвоєного дітьми цієї групи в усіх попередніх дослідіах узагальненого вміння орієнтуватися в будь-якому іншому музичному явищі.

Під час виконання завдань, запропонованих дітям обох груп, формуються способи попереднього обстеження інструментів, складаються уявлення про зовнішній вигляд та характер їхнього звучання, освоюються прийоми звуковидобування спершу за показом педагога, потім шляхом самостійних пошуків, виникають найпростіші імпровізації окремих мотивів. Усе це, по суті, є діями, в яких зберігається та сама динаміка ускладнення, яка відзначалася і в попередніх дослідіах. Отже, тут ми поставили дітей обох груп в однакові умови, відмовившись від їх протиставлення.

Надто було очевидно, що без застосування способів обстеження тембрів багатьох інструментів, які вперше зустрілися дітям, неможливе ознайомлення з новими музичними явищами. Тому в аналізі зупинимося по черзі на тих результатах, які було одержано у зв'язку із сформованими завданнями дослідження.

З'ясуємо результати і мотиви, чому діти, вибираючи той чи інший інструмент, віддають перевагу одному із семи запропонованих їм інструментів: металофону, піаніно, дзвіночкам, цитрі, кларнету, домрі, баяну.

В групі А 50% дітей вибрали дзвіночки, 40% — піаніно, 10% — кларнет. У групі Б 30% також вибрали дзвіночки, 28% — піаніно, значно менше дітей вибрали кларнет і тільки окремі діти зупинили свій вибір на баяні. Ніхто з дітей не вибрав цитру, домру і металофон.

Діти намагалися мотивувати свій вибір різними причинами. Можна виділити деякі групи мотивувань. Перша і найцінніша з точки зору завдань музичного розвитку ґрунтується на оцінці звучання інструмента. Самостійність суджень виражається в тому, що діти мало застосовували ті визначення тембру, які дав експериментатор під час першої зустрічі з новими інструментами. Діти вибрали кларнет тому, що він «весело грає», дзвіночки «дзвінко лунають», у піаніно «звук гарний» тощо. Цікаво, що більшість дітей, які оцінили свій вибір з точки зору звучання інструмента, належать до групи А. Це, може, викликано тим, що їм продемонстрували характерні способи звуковидобування (потрушування дзвіночків, гліссандо в цитрі і т. ін.).

Інший характер пояснень дають діти, відзначаючи зовнішній вигляд інструментів. Про дзвіночки вони кажуть, що «вони красиві», «вони золоті». А на кларнеті є червоні смужечки, в нього «такі самі штучки, як і в піаніно» (маючи на увазі клавіші). Переважно такі пояснення дають діти групи Б. Це знову-таки підтверджує, що домінування прийомів показу звуковидобування, а не зовнішній вигляд інструмента має вирішальне значення.

В окремих випадках діти асоціюють свій вибір з наявним життєвим досвідом. Так, Таня Ф., яка навчалася дома грати на фортепіано, вибрала маленьке піаніно і сказала: «Хочу заграти свої пісеньки, які вдома граю на справжньому піаніно».

Частина дітей просто висловлювала своє ставлення до інструмента, нічим не мотивуючи його: «Вони мені подобаються», «Мені захотілося на ньому пограти» та ін.

Є певна складність в ознайомленні дітей з визначенням тембру звучання. Якщо під час пояснення висотних і часових відношень діти одержують наочні уявлення про довгі та короткі, високі й низькі звуки, то тембр, як відомо, дуже важко позначити. Б. Теплов у «Психології музичних здібностей» так групує характеристики тембрів: світлові характеристики (світлий, темний, блискучий і т. д.); дотикові (м'який, гострий і т. д.); просторово-об'ємні (повний, пустий і т. д.). Але навряд чи можна використати ці характеристики в роботі з дітьми. Вони надто абстрактні й пов'язані з відчуттями, далекими від дитячих.

Але Б. Теплов справедливо відзначає, що темброві характеристики можна давати, спираючись на емоційно-виражальну оцінку тембру або ж

використовуючи ознаки, характерні для галузі інших відчуттів. Для дітей будуть наочні зіставлення з деякими життєвими, природними явищами: «дзвінок лунає дзвінко, шумно, як струмочок», «на домрі струни гудуть, як джміль». Будуть доступні характеристики, які підказані зовнішнім виглядом інструмента: «дзвінко дзвонить трикутник», «стукають кастаньети» і т. д. Дітям можуть бути зрозумілі й емоційні характеристики: «ніжно, лагідно звучить цитра».

Таким чином, темброві характеристики неточні, різноманітні, допускають багато варіацій.

Наводимо результати розрізнення дітьми тембру всіх використаних у досліді інструментів.

КІЛЬКІСТЬ ПРАВИЛЬНИХ ВІДПОВІДЕЙ ЩОДО РОЗРІЗНЕННЯ НА СЛУХ ТЕМБРІВ ІНСТРУМЕНТІВ (в %)

Група	Металофони	Піаніно	Дзвіночки	Цитра	Кларнет	Баян	Домра
А	75	85	85	62	85	82	55
Б	67	58	84	68	50	72	50

Ці дані свідчать, насамперед, про досить швидку орієнтацію дітей у тембрах та їхній диференціації, адже дітям належало розрізнити тембри семи різних інструментів, серед яких не всі були контрастні. З більшістю інструментів (за винятком металофона і баяна) діти зустрічалися вперше. Вони розрізняли тембри через кілька днів після першої зустрічі. Від 50% до 85% дітей з обох груп впоралися із завданням. Багато дітей, особливо з групи А, взагалі безпомилково розрізнили всі інструменти.

Діти швидше розрізняють тембр, ніж запам'ятовують назву інструмента. Дослід був побудований так, щоб діти пізнавали інструмент на слух, не бачачи, на чому грають за ширмою, і просто показуючи на другий екземпляр того самого інструмента, який знаходиться перед ними.

Сенсорні процеси, пов'язані з тембровим слухом, виявляються досить чітко. Засвоєння назв, визначень інструментів приходить пізніше. Звичайно, діти запам'ятовують назви нерівномірно. Такі «дивні», незнайомі назви, як цитра, домра, засвоюються значно пізніше, після неодноразових зустрічей з ними.

Кількість випадків правильного розрізнення тембру порівняно рівномірна щодо всіх інструментів. Найлегше розрізняються інструменти з контрастним тембром: прозорий дзвін дзвіночків, трохи гугнявий, глухуватий тембр кларнета.

Отже, діти розрізняють тембри різних інструментів. Цей факт має практичне значення, бо є обґрунтуванням для ширшого застосування їх у дитячій діяльності.

Власне обстеження інструментів дітьми виразилося в способах звуковидобування, які вони застосовували вперше, і в імпровізації окремих мотивів, інтонацій, звукорядів. Тут діють два фактори: особливості кож-

ного інструмента, гра на яких вимагає специфічних прийомів, та індивідуальні риси дітей, що накладають свій відбиток на характер їхніх дій.

Способи звуковидобування, застосовані дітьми, характеризуються свідомістю й цілеспрямованістю. Вони з великою зацікавленістю ставляться до музичних інструментів і пробують грати на них. Діти спостерігають тільки один раз гру експериментатора, причому послідовно на всіх інструментах. Звичайно, що вони не можуть запам'ятати прийомів гри. Але їм вдалося дістати наочне уявлення про те, що джерела звука — струни, клавіші, отвори в духовому інструменті. Спостереження і фіксація дій дітей це підтверджують.

На клавішах піаніно всі діти грають м'яким, плавним рухом. Дехто з них обмежується під час гри однією правою рукою, іноді навіть одним пальцем. Інші пробують поєднати рухи правої та лівої рук, причому права немовби грає мелодію (перебираються окремі клавіші), а друга акомпанує весь час на одній ноті. Іноді робляться спроби відтворити характерний рух, помічений у грі експериментатора. Так, Катя С. грає, кілька разів «підвертаючи» великий палець слідом за вказівним, хоч дома вона не вчиться грати і не знайома з цим піаністичним прийомом.

Беручи в руки дзвіночки, майже всі діти «грають» двома прийомами: перебирають їх або один за одним, або нарізно, чи беруть всю підставку з дзвіночками й трусять ними.

Дещо складніші прийоми гри на кларнеті. Дитині треба дути в отвір і водночас перебирати клавіші. Дихання необхідно регулювати: випускати повітря не одразу і вчасно його набирати. Все це вимагає певної вправності, тому не одразу вдається. Наприклад, типова така послідовність рухів: Юра М. бере в рот мундштук кларнета, водночас натискає клавішу, але не дме. Звука нема, хлопчик дивується: виймає інструмент з рота, розглядає клавіші, натискає їх — нічого не виходить. Знову бере кларнет в рот, одночасно натискає клавішу — лунає звук. Хлопчик радісно усміхається, дме, натискає обережно одну клавішу за одною. Основний прийом засвоєний.

Аналогічні труднощі виникають і під час гри на баяні. Треба поєднувати рухи, що керують міхами, і водночас перебирати клавіші. Але через те, що цей інструмент знайоміший, зусилля спрямовуються не на пошуки способів звуковидобування, а на координацію всіх рухів.

Імпровізація інтонацій, мотивів, звукорядів на інструментах, на перший погляд, — малоцікаве заняття в музичному відношенні, що навіть характеризується деякою хаотичністю. Але це чисто зовнішнє враження, бо дії дитини цілком свідомо спрямовані на ознайомлення з інструментом, і в цьому розумінні вони доцільні. Їх можна згрупувати за деякими ознаками.

Частина рухів має чисто орієнтовний характер. Дитина пробує то одну, то другу клавішу, переходячи од верхніх до низьких звуків, немовби прислухається до звучання інструмента в цілому.

Інший тип рухів приводить до більш оформлених результатів. Діти грають послідовно звук за звуком, виникають гамоподібні ходи. Ці ходи представлені у висхідному, низхідному, а в окремих випадках (на піаніно) — у протилежному русі. Іноді змінюється їхній ритмічний рисунок.

Цікаві спроби гармонічного сполучення звуків. Діти іноді потрапляють на терцію і пробують, граючи двома руками, передати терцеві ходи.

Найпростіші мелодії виникають лише в окремих випадках і, як правило, після деяких попередніх спроб. Завдання заграти свою танцювальну або колискову майже не вдалося малюкам. Лише окремі діти спробували заграти щось на зразок танцювальної та колискової. Завдання явно передчасне. Не маючи найелементарніших навиків гри на інструменті, не можна імпровізувати.

Порівняльні досліді, проведені І. Дзержинською з дітьми 2—3 років, підтвердили факти ще більш ранніх проявів тембрового слуху. Дітям цього віку пропонувалися завдання в такій послідовності: розрізнення голосів тварин (музичні скриньки); розрізнення звучання саксофона і металофона, яскраво контрастних за своїми тембрами; розрізнення менш контрастних інструментів: металофона, дзвіночків і бубна; розрізнення ще менш контрастних за тембром інструментів: цитри і металофона. Більшість дітей з першого ж разу справилася із завданням. Якщо в попередніх дослідіх дітям, в міру ускладнення завдань, все важче було їх виконувати, то в даних дослідіх цього не спостерігалось.

Отже, тембровий слух чудово піддається розвитку з наймолодшого віку. З більшими труднощами ми зустрічаємось під час розвитку звуковисотного слуху і чуття ритму. Слід відзначити дуже великий інтерес дітей до музичних інструментів. Вони з великим задоволенням музикують. Те, що діти були довгий час позбавлені цього важливого засобу музичного виховання, — великий недолік, бо педагогічне значення музичних іграшок та інструментів значно ширше, адже це не тільки засіб розвитку музичних здібностей. У діях з ними діти виявляють самостійність, засвоюють способи самонавчання гри на інструментах, привчаються застосовувати засвоєне на заняттях: підбирають знайомі мелодії, імпровізують, об'єднуються в групи для спільної гри.

У цій галузі музичного виховання необхідні радикальні зміни: належить багато зробити в розробці та впровадженні у практику різноманітних музичних іграшок та інструментів, у створенні музичного репертуару для виконання відповідних дидактичних завдань, у розробці методики розвитку тембрового слуху дітей різного віку.

Четверта тема. ЗАСВОЄННЯ СПОСОБІВ ВСЛУХАННЯ ПІД ЧАС РОЗРІЗНЕННЯ ДИНАМІЧНИХ ВІДНОШЕНЬ

Завдання досліді — виявити особливості розрізнення контрастних динамічних відтінків: а) дуже тихо — помірно голосно — дуже голосно; б) дуже тихо — тихо — помірно голосно.

Використовується дослідний зразок дидактичного посібника типу баяна з п'ятьма кнопками, після натискання на які відтворюються звуки однієї висоти й тембру, але різної сили звучності. Дітям пояснюється, що на баяні звучить один і той самий звук, але то тихше, то голосніше («один баяніст грає тихо, другий приєднується — звук стає голосніший, третій...» і т. д.).

Зразок-посібник «динамічний баян» був сконструйований спеціально для даного досліді, що дозволило дуже точно виділити властивість звука, яка вивчається, — його динамічні відтінки, які були штучно відокремлені від висотних, ритмічних і тембрових властивостей. Внаслідок цього можна було дістати чітке уявлення про якість динамічного слуху в дітей, через те що їм доводилося мати справу з локально вираженою динамічною властивістю звука. Але і в цих дослідіх були менше виявлені виражальні функції динамічних відтінків.

Як і в попередніх дослідіх, загалом перевага була за дітьми групи А. Це видно з даних наведеної нижче таблиці.

КІЛЬКІСТЬ ПРАВИЛЬНИХ ВІДПОВІДЕЙ ЩОДО РОЗРІЗНЕННЯ НА СЛУХ ДИНАМІЧНИХ ВІДТІНКІВ (в %)

Група	1-й дослід			2-й дослід		
	Дуже тихо	Помірно голосно	Дуже голосно	Дуже тихо	Тихо	Помірно тихо
А	92	61	69	100	84	76
Б	80	70	50	60	50	50

Цікаво, що в 2-му досліді діти групи А дістали значну перевагу: в 1-му завданні більше правильних відповідей на 40%, в 2-му — на 34%, в 3-му — на 26%.

Отже, в засвоєнні способів дії додаткові вправи, якими б короткими вони не були, явно мають позитивне значення. Це підтверджується ще одним фактом. Перший дослід був набагато легший за другий, в якому дітям пропонувалося розрізнити значно менш контрастні відтінки. Проте результати другого досліді в групі А вже перевищили показники в усіх трьох завданнях. Навіть незначна кількість вправ приводить до поліпшення якості диференціації динамічних відтінків.

У дослідіх з дітьми молодшої групи перед ними ставилося завдання розрізнити два динамічні відтінки — голосне і тихе звучання. У 1-му завданні діти аплодували голосно або тихо відповідно до голосного або тихого звучання танцювальної музики. В 2-му завданні дитина повинна була подзвонити в дзвіночок голосно або тихо за словесною інструкцією. І. Дзержинська відзначає, що не всі діти 2—2,5 років виконали перше завдання (лише близько 50%). Але діти 2,5—3 років чуйно сприймали зміну динаміки, самостійно виконували запропоноване педагогом завдання. 2-е завдання викликало труднощі в дітей переважно у зв'язку з тим, що вони не могли регулювати силу звучання дзвіночків. Але було очевидно, що діти розрізняли своєчасно зміну динаміки, бо намагалися змінювати характер своїх рухів, хоч і не могли впоратися з цим.

Отже, динамічний слух, як і тембровий, виявляється рано і добре піддається розвитку. Можна встановити певну тенденцію в послідовному розвитку динамічного слуху, аналогічну розвитку звуковисотного,

ритмічного і тембрового слуху. Порівняно з тембровими відтінками, динамічні зміни більш певні й піддаються виміру.

Відомо, що в музичній практиці встановлюються градації в динаміці: *ppp*, *pp*, *p*, *mp*, *mf*, *f*, *ff*, *fff*. М. Гарбузов у своїх працях відзначає, що кожний ступінь цієї шкали збільшується приблизно на 10—12 *дб*. Таким чином, градація голосності від *ppp* до *fff* включає приблизно від 70 до 85 *дб*. Ця градація може бути відповідно обмежена так, як ми застосували в дослідях: *pp*, *p*, *mf*, *f*, *ff*. А починати розвиток динамічного слуху, очевидно, доцільно із зіставлення *p*—*f*, відстань між якими дорівнює приблизно 30—36 *дб*. Навряд чи потрібні контрастніші зіставлення, бо вони будуть занадто різкі для слуху дитини.

Характеризуючи динамічні відтінки, М. Гарбузов відзначає, що вони є зонними явищами¹. Кожний відтінок належить до іншої зони. Основне завдання розвитку динамічного слуху — звузити динамічні зони як у слухачів, так і у виконавців. Це положення стосовно дітей дошкільного віку має дуже велике значення. Матеріали нашого досліджу, що йде у тому ж напрямі, підтверджують справедливості цієї вимоги. Але, зрозуміло, тут потрібні певні застереження. По-перше, справа не тільки у зіставленні дітьми динамічних зон (голосно — тихо), а й у сприйнятті та відтворенні інших динамічних відтінків, посиленні й послабленні звучання. По-друге, в сенсорному розвитку, пов'язаному з музично-естетичною діяльністю, важливе формування наочних уявлень про виражальне значення динамічних властивостей музичного звучання. І нарешті, динамічні відтінки змінюються залежно від діяльності, в якій вони застосовуються. Проведене експериментальне дослідження підтверджує нові основні теоретичні припущення, висловлені на початку розділу.

ПРОГРАМА МУЗИЧНО-СЕНСОРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

Під сенсорним музичним розвитком розуміється певний рівень слухових відчуттів, сприйняття, уявлень, пов'язаних з виражальними засобами музики в їхніх найпростіших сполученнях. Мається на увазі також наявність сенсорних здібностей: вслухання, розрізнення, пізнання, зіставлення, обстеження, комбінування звуковисотних, ритмічних, тембрових і динамічних відношень в умовах різноманітної музичної практики.

Сенсорне музичне виховання відзначається соціальною спрямованістю. Його результати — певний рівень сенсорного розвитку дітей, який дозволяє їм емоційніше, свідоміше ставитися до музики, що відтворює життєві явища, відчувати красу її звучання в єдності з думками й почуттями, втіленими в ній. Це відбувається завдяки змістовній різноманітній діяльності, в процесі якої формуються сенсорні процеси й здібності.

Сенсорний музичний розвиток відбувається найуспішніше під час спеціально організованого виховання та навчання. Засвоєння дітьми спо-

собів сенсорних дій при правильній їх організації приводить до активізації музичного переживання дитини. Але було б великою помилкою надавати їм самодостатнього значення, обмежуючись досягненням показників слухових диференціювань і забуваючи про виховання естетичного ставлення до музики.

Треба врахувати, що хоч виражальні можливості музики і пов'язані з властивостями музичних звуків (висота, голосність, тривалість, тембр), але останні використовуються в музиці вже в перетвореному людською практикою вигляді: звуковисотність — у ладовій організації, що емоційно забарвлює музику; тривалість — у явищах метроритму, який виконує виражальну функцію; тембр — у різних музичних інструментах, у нюансах людських голосів; динаміка — в асоціації з різними життєвими явищами (віддалення — наближення, хвилювання — спокій, радість — сум).

Сенсорне виховання має на меті: сформувати слухову увагу дітей; привчити їх вслуховуватися в різноманітні гармонічні звукові сполучення, уловлювати зміну контрастних і подібних звукових співвідношень; навчити способів обстеження музичного звучання; розвивати музично-сенсорні здібності. В результаті сенсорного досвіду діти набувають конкретних уявлень про музичні явища.

В існуючій програмі музичного виховання дитячого садка передбачено формування сенсорних здібностей. Але ці завдання не співвіднесені з конкретними навиками й не скоординовані з усією музичною діяльністю. Наведений вище теоретичний та експериментальний матеріал може бути використаний в обґрунтуванні програми музично-сенсорного виховання. Вона і надалі, очевидно, не існуватиме в практиці ізольовано від програми музичного виховання загалом. Але на даному етапі повинні бути накреслені основні лінії цього розділу.

Конкретний зміст музично-сенсорного виховання розробляється з врахуванням властивостей музичного звучання і особливостей сенсорних процесів дитини, що її сприймає.

Музична тканина твору складається з різноманітних звукових сполучень, що відображають його музично-смісловий зміст. Найперший складовий компонент музичної тканини, як уже зазначалося, — це музичний звук з його основними властивостями. Гармонічне поєднання висотних, ритмічних та інших властивостей складається в засоби виразності музичних образів. Можна вважати теоретично та експериментально доведеною можливість виділення дітьми у своєму сприйнятті й наочному уявленні даних початкових компонентів. Практичне значення цих операцій також є очевидним. Але вони не в рівній мірі необхідні для успішного виконання різноманітних музичних завдань.

Навчальний експеримент підтвердив можливість перспективних ліній формування висотного, тембрового, ритмічного і динамічного слуху. Є загальні вимоги, виконання яких необхідне для розвитку всіх названих сенсорних здібностей; є й специфічні вимоги, що стосуються окремих властивостей музичних звуків. Так, висотні відношення в музичних творах виступають перед дітьми у вигляді контрастних зіставлень звуків, різних за висотою, зміни напрямку руху мелодії, різноманітних інтонаційних ходів, що відображають певну думку або нюанси почуттів.

¹ Див.: Музыкальная акустика, общ. ред. Н. А. Гарбузова. М., Музгиз, 1954, с. 13.

Ознайомлення з ритмічними відношеннями відбувається шляхом зіставлення тривалостей (переважно чвертей і восьмих), варіантне сполучення яких дуже виразне й різноманітне, що дозволяє видозмінювати завдання сприйняття й відтворення.

Темброві властивості демонструються реальним звучанням різних інструментів, співацьких голосів, звуконаслідуванням голосів тварин, птахів (використання спеціальних пристроїв у музичних іграшках).

Динамічні зони, що групують окремі відтінки, а також інші нюанси (посилення, послаблення звучання), спрямовані на відображення емоційного змісту музики, розкривають перед дітьми їх виражальне значення.

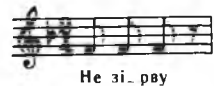
Всі ці відношення, звукові сполучення, навіть у найпростіших проявах, виконують виражальні функції. Так, наприклад, простий звукоряд, що йде вгору, асоціюється з радісним почуттям сприйняття сходу сонця.



Навпаки, низхідна лінія мелодії ніби підкреслює незгоду, невдоволення.



Ритмічні рисунки завжди підкреслюють, поглиблюють виразність мелодії навіть у таких найпростіших прикладах, які наведено вище. У першому випадку музична фраза «Ось і сонце піднялось» завершується чвертю, яка контрастує з попередніми восьмими. Ця коротка зупинка наче підкреслює здійснений факт. У другому випадку заперечення і невдоволення підкреслено повторюваним звуком однієї висоти й тривалості.



Очевидним є також виражальне значення забарвлення звучання різних інструментів, які викликають асоціації з життєвими явищами. Динамічні відтінки немовби посилюють розвиток музичних образів, підкреслюють емоційний зміст їх і діють на почуття дітей.

Різні співвідношення властивостей музичних звуків у їхніх виразних сполученнях, зрозуміло, є для сприйняття дітей матеріалом різної складності. Відзначаємо такі лінії в ускладненні завдань щодо розрізнення властивостей музичних звуків:

зменшення контрастності висотних, тембрових і динамічних відношень;

зменшення обсягу інтервалів, що викликає послідовне звуження порогів звуковисотних розрізень, звуження динамічних зон, які дозволяють послідовно розвивати тембровий слух;

збільшення кількості розрізняваних музичних явищ: поступове додавання тембрів інструментів, динамічних відтінків, варіацій мелодичних ходів, ритмічних рисунків;

збільшення різноманітності відношень усіх властивостей музичних звуків.

Основна програмна вимога сенсорного виховання — практичне вироблення навиків сприйняття, способів дій, які активізують слухову увагу. Все це засвоюється в певній послідовності, охарактеризованій вище. Так само можна згрупувати наочні уявлення і вміння, що засвоюються дітьми.

Початкове орієнтування в музичних явищах потребує від дітей вміння вслухатися в музичне звучання, виділяти ту чи іншу властивість музичних звуків із загального їх комплексу, почути динамічні, ритмічні та інші зміни.

Засвоєння способів вслухання передбачає наявність у дітей вміння зіставляти подібні й контрастні сполучення властивостей музичних звуків, відносити явища, властивості звуків до тих чи інших угруповань, знаходити ті чи інші властивості музичних звуків в умовах різної музичної практики (співу, руху, гри на музичних інструментах).

Засвоєння способів координації сприйняття й відтворення потребує від дітей вміння контролювати слухом якість свого виконання під час практичної діяльності, підбирати, імпровізувати, комбінувати різні сполучення звуків у їхньому гармонічному звучанні.

Наочні уявлення про властивості музичних звуків, про засоби музичної виразності формуються на основі набутого досвіду і практичних навиків сприйняття.

При застосуванні програми музично-сенсорного виховання на практиці необхідні певні педагогічні умови. До їх числа належать: організація початкового сенсорного досвіду дітей як основи подальшої, складнішої діяльності; визначення специфіки цього досвіду в зв'язку з різноманітними видами музичної практики; розробка системи музично-дидактичних ігор і посібників для них як провідних дидактичних засобів.

Організація початкового сенсорного досвіду потребує створення моделей властивостей музичних звуків, бо поняття про них надто складні для дітей. Практичне навчання навиків сприйняття, способів вслухання в музичне звучання вдається у тому випадку, якщо вони стають наочними, «речовими». Моделювання відбувається шляхом застосування музичних іграшок, спеціально сконструйованих з метою демонстрації окремих властивостей музичних звуків; шляхом застосування різних методичних посібників (типу розробленого нами нотного лото з «Музичного букваря», музичного лото, музичних скриньок тощо), які спонукують дітей до музичної самодіяльності; нарешті, за допомогою застосування співочих прийомів, музично-ритмічних рухів, графічної діяльності.

На цій основі дітям нагадують або знову повідомляють позначення різних властивостей музичних звуків. Оскільки це відбувається в музичній практиці, то перехід до одержання знань про музику будується на міцній сенсорній основі й підводить дітей до самостійних узагальнень.

Зовні моделювання допомагає виникненню перших самостійних узагальнень, які в майбутньому дедалі більше усвідомлюються вже без опори на моделі. Якщо на цей час дітей знайомлять з позначеннями властивостей музичних звуків у найпростіших формулюваннях, то вони легко зіставляють їх зі своїм слуховим досвідом.

Уся ця організаційна діяльність відбувається в процесі музичної практики: співу, руху, гри на музичних інструментах. Роль останньої вже висвітлено в зв'язку з дослідями по сенсорному розвитку дітей. Але, зрозуміло, сенсорне виховання не обмежується лише цим видом діяльності.

Особливе місце як у загальному музично-естетичному вихованні, так і в сенсорному посідає спів. У процесі навчання співу провідна роль належить розвитку сприйняття звуковисотних співвідношень, які перебувають завжди в конкретних ладових взаємозв'язках. Наявність певного рівня розвитку музичного сприйняття дозволяє дитині почути підвищення й зниження мелодичної лінії, відчутти ладову основу, встановити помилки у відтворенні мелодичних та ритмічних співвідношень.

На практиці іноді мало стежать за розвитком у дітей слухової зосередженості, без якої немислимий правильний спів. Іноді протиставляють можливість створення емоційної чутливості до музики і формування правильних звуковисотних уявлень. Мається на увазі, що коли дітей вчити співати чисто, виправляти їхні помилки, то це знижує невимовність їхніх переживань. Естетичні ж почуття дитини в процесі співу значною мірою пов'язані з тим, що сприймаються чисті інтонації співацького голосу виконавця, який передає, виражає зміст пісні. Ці інтонації дають естетичну насолоду слухачеві. Отже, розвиток слуху, що регулює чистоту співу й координує голос, не можна недооцінювати. Це, звичайно, не означає, що треба нетактовно зупиняти дитину, яка неправильно співає, в той момент, коли вона із захопленням віддається цьому заняттю. Йдеться про принципову вимогливість до чистоти співочих інтонацій у процесі навчання співу й розвитку сприйняття звуковисотних та ритмічних відношень.

Розвиток сприйняття музичних звуків та їхніх властивостей у процесі навчання співу відбувається не тільки тоді, коли дитина слухає спів інших, а й тоді, коли вона співає сама. В цьому випадку йдеться про слуховий самоконтроль — надзвичайно важливий фактор, який сприяє розвитку сприйняття звуковисотних співвідношень. Спостерігається також послідовність процесів: сприйняття дитиною звуків мелодії пісні, потім їх відтворення і водночас слуховий самоконтроль за їхнім виконанням. Особливу роль при цьому відіграють відчуття, пов'язані із звуковидобуванням. Рух голосового апарату і слух, який координує правильність звукоутворення, сприяють вдосконаленню співочих навиків. Взаємозв'язок слуху й голосу, їхня координація набувають вирішального значення і для розвитку сприйняття звуковисотних та ритмічних відношень, і для розвитку співацького голосу.

Відомо, що в процесі навчання співу добре формується звуковисотний і ритмічний слух. Але характер цього навчання має відповідати певним вимогам, у тому числі й сенсорним. У нашій практиці в одному

випадку дітям систематично давали завдання на розрізнення звуків за висотою, тривалістю, за напрямком звукоряду в мелодії. В іншому випадку ці завдання опускалися, хоч діти, як і раніше, співали чисто й відрізняли. Що ж змінилося в якості співу і музичного сприйняття дітей? Якість виконання знайомих пісень лишилася такою самою, але через те, що діти не робили вправ на розрізнення звуків у їхніх висотних і ритмічних відношеннях, процес розучування нових пісень значно гальмувався. Ясно, що не можна опускати сенсорні ланки в системі музичного розвитку.

В процесі навчання співу значно менше приділяють уваги розвитку динамічного і тембрового слуху. Це закономірно, адже звуковисотний слух є провідною здібністю, наявність якої забезпечує гарний спів. Але дітям належить також злитися голосами під час виконання динамічних відтінків і підрівнятися за тембром. Якщо вправи в передаванні динамічних нюансів ще мають місце, бо вони потрібні для виразного виконання, то тембровий слух мало тренується під час співу. Треба ще з'ясувати, чи існують способи розвитку тембрового, динамічного слуху в процесі співу і чи треба їх шукати або ж слід обмежитися загальноприйнятими методами роботи. Є підстави твердити, що ця робота потрібна, але її можна здійснити лише в умовах спеціальної сенсорної дидактики, зокрема за допомогою дидактичних ігор та співу з метою сенсорного розвитку.

Ритміка може бути використана для формування багатьох сенсорних здібностей. Але ясно, що ритмічний слух особливо успішно формується, коли спиратися на моторні відчуття. Слід опустити тут питання про розвиток чуття ритму в його широкому значенні як складнішої музичної здібності. Це ми висвітлюємо в іншому місці. Найпростіші ритмічні властивості музики виступають у сприйнятті дитини досить чітко. Адже крокування, біг, оплески чудово моделюють найпростіші ритмічні рисунки. Створюючи спеціальний дидактичний матеріал, це треба врахувати.

У методиці ритміки майже не зустрічаються рекомендації, як відбити в русі звуковисотні відношення. Може, тому, що окремі спроби, зроблені в цьому напрямку деякими спеціалістами, призводили до невдач у використанні руху як засобу музичного вираження. Але складність цього завдання не означає неможливості його розв'язання. Психолог С. Благонядьожина провела цікаве дослідження, яке підтверджує активізуючу роль моторики у формуванні музично-слухових уявлень про висотні відношення в процесі навчання співу. У наших дослідках також підтвердилася роль рухів з елементами диригування, які допомагають дітям наочно уявити звуковисотні відношення. В останні роки у французькому журналі «L'éducation enfantine» під рубрикою «Le rythme et la danse» М. Ламбер у ряді своїх статей описує прийом моделювання за допомогою руху висотних відношень (наприклад, рух мелодії вгору і вниз супроводжується аналогічним рухом рук, ніг, корпусу дитини). Зрозуміло, необхідні такт і почуття міри у використанні рухів для поглиблення наочно-слухових уявлень дітей про звуковисотні відношення.

Динамічні нюанси музичних творів звичайно виражаються в русі. Починаючи від таких простих, як раптова зміна голосного і тихого звучання, що супроводжується аналогічною зміною динаміки в оплесках,

і кінчаючи складнішими — посиленням і послабленням звучання музики, вираженими в рухах більшої або меншої амплітуди, їх енергійністю, зміною участі в русі всього колективу дітей або невеликої його групи, — все це є добрим матеріалом для розвитку динамічного слуху на заняттях ритмікою.

Інша справа з тембровими відношеннями — безпосередньо в рухах вони не відбиваються. Але непрямым шляхом вони можуть бути пов'язані: може мати місце імітація гри на інструментах, і дитина відтворює у своїй уяві їхній тембр; відбувається зміна характеру руху відповідно до гри на справжніх дитячих музичних інструментах; ширше можуть бути використані ігрові прийоми, спрямовані на розв'язання завдань розрізнення тембрів дитячих голосів, різних звуконаслідувань.

Отже, розв'язання сенсорних завдань можливе майже в усіх видах дитячої музичної практики. Але кожний з них, маючи свою специфіку, є сприятливішим ґрунтом для розвитку певних сенсорних здібностей. На музичних заняттях у дітей розвивається музичне сприйняття. Проте навряд чи можна обмежитися цим. Потрібне ще й таке середовище, в якому дитина могла б поглиблювати засвоєні способи дій, самостійно вправляти їх, розвивати вміння контролювати свої дії. Потрібні спеціальні дидактичні ігри та іграшки.

МУЗИЧНО-ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СЕНСОРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

У своїх останніх працях з теорії сенсорного виховання О. Усова називає дидактичні ігри та іграшки провідними дидактичними засобами. Їхнє призначення — привести дитину до розуміння властивостей і якостей явищ, що сприймаються чуттєво. Дидактичні ігри ніби відображають і завершують процес зіставлення й відокремлення власне сенсорного досвіду дитини щодо сприйняття властивостей і якостей явищ від загальноприйнятих еталонів. У процесі гри відбувається ознайомлення з цими еталонами, які діти сприймають легко, бо ці еталони основані на наявному в дітей досвіді. Дидактичні ігри відкривають перед дитиною шлях застосування набутих знань у життєвій практиці.

Ці загальні положення слід врахувати при розробці змісту й структури музично-дидактичних ігор. Але вони мають і свою специфіку. Постановка питання про них є новою, бо ні в методичних рекомендаціях, ні в практиці вони майже не застосовувалися. Лише в своїх останніх працях¹ ми характеризували деякі особливості цих ігор, описували їх можливі варіанти та обумовлювали їхнє місце в новій програмі виховання в дитячому садку.

¹ Див.: Система эстетического воспитания в детском саду, под ред. Н. Ветлугиной. М., Изд-во АПН РСФСР, 1962, підрозділ IV, розділ I; Программа воспитания в детском саду, розділ «Музыкальное воспитание». М., Учпедгиз, 1962.

Складність придумування музично-дидактичних ігор полягає в тому, що вони не тільки повинні бути створені на основі сучасної радянської дидактики, а й мають відповідати певним естетичним вимогам. Не можна було для ігор використовувати вже готові форми, вже створені музичні твори (може, за окремими винятками), адже до музично-сенсорного виховання дуже специфічні вимоги. Шлях створення цих ігор такий: слідом за теоретичним обґрунтуванням — практична розробка їхньої системи і пошуки художньої форми. Цю творчу роботу можна було виконати тільки разом з композиторами й поетами. Були залучені відомі дитячі композитори О. Тилічєєва, Р. Рустамов, поети Ю. Островський, А. Гангов, які написали музичні твори, що відповідали педагогічним вимогам¹.

Наступна характеристика змісту і структури музично-дидактичних ігор підтверджуватиметься прикладами цих творів.

Як і будь-яка інша, музично-дидактична гра має включати розв'язок ігрових дій. Нас повинно цікавити, в якій формі та якою мірою можна сполучати ігрові дії, в яких завжди є елемент змагання, несподіваності, розваги, із сенсорними завданнями, що відзначаються своїм дидактичним характером.

Музично-дидактичні ігри побудовані так, щоб відобразити єдність музики й руху. Розвиток ігрових дій підказується розвитком музичних образів, літературним текстом пісні, характером рухів. Музичні ігри взагалі поєднують в собі багато рис, властивих хороводним побудовам, рухливим іграм. Але дидактичний характер цих ігор відзначається тим, що в основі його лежить завдання розвитку музичного сприйняття. Ігрова дія повинна допомогти дитині в цікавій для неї формі почути, розрізнити, порівняти деякі властивості музики, а потім і діяти з ними. Цим сфера ігрових дій обмежується. Зайва рухливість, змагання у верткості, спритності, такі цікаві для дітей, повинні бути помірні. Отже, характер ігрових дій у музично-дидактичних іграх дуже своєрідний.

Умовно можна відзначити деякі найхарактерніші види й структури ігор у зв'язку з розгортанням ігрових дій і постановкою дидактичних завдань. Найпоширеніша структура передбачає спокійне музикування і має характер змагання в умінні вслухатися в музику. Цей вид нагадує добре відомі настільні дидактичні ігри для розвитку почуття форми, кольору, обсягу предметів. Тут же відбувається розрізнення властивостей і характеру музичного звучання. При цьому мають на увазі не тільки раніше згадувані ігри-посібники (нотне лото, музичні скриньки, музичні східці тощо), а й ігри зі співом та рухом. Ігри ці відзначаються і за своїми ігровими діями, і за сенсорними завданнями: можливий різний ступінь домінування то перших, то других. Наприклад, у грі «Тихо — голосно співаєм» діти повинні довільно посилювати й послаблювати звучання співу залежно від розвитку ігрових дій (дитина повинна знайти захований м'яч, керуючись силою звучання пісні, яку співають на складі ля-ля інші діти: звучання підсилюється в міру наближення до місця, де захований м'яч, або ж послаблюється в міру віддалення од нього).

¹ Музично-дидактичні ігри наводяться в збірниках «Музыка в детском саду» под ред. Н. Ветлугиной, вып. I, VI. М., «Музыка», 1965—1967.

Жваво

М'яч у - тік од нас на - вскач, від - шу - кай, Сер - гій - ко, м'яч, від - шу - кай, від - шу - кай, від - шу - кай, Сер - гій - ко, м'яч! Ти - хо бу - де - мо спі - вать - да - ле - чень - ко м'я - чик, а як го - лос - но по - чнем - ти йо - го по - ба - чиш. Ля, ля, ля, ля.

У даній грі сенсорне завдання пов'язане із сприйняттям, розрізненням і відтворенням динаміки звучання. Вона побудована на основі добре відомої гри «Гаряче — холодно», але завдяки музичному оформленню набула іншого характеру. Діти без будь-якого нагадування посилюють і послаблюють звучання, як цього вимагає ігрова ситуація і розвиток ігрової дії, які керують рухами дитини, що шукає м'яч. Від них залежить цей своєрідний музичний сигнал і певною мірою успіх виконання завдання. Отже, в цій грі якість виконання сенсорного завдання безпосередньо пов'язана з ігровою дією, а остання впливає на переживання дітей і спонукає їх до кращого виконання динамічних відтінків. Цікаво, що особливий інтерес дітей дозволяє їм виконати завдання, яке не так легко дається їм в умовах навчання.

Але дії дітей у цій грі мають досить виражений ігровий характер, їх хвилюють результати гри. Водночас більшість ігор цього типу потребує від дітей уваги, зосередженості. Багато з них побудовані як змагання у якості ритмічних оплесків («Кулачки й долоньки»), в угадуванні різноманітних музичних загадок («Чия це хатка?», «Хто це?», «На чому граю?»), ігор типу музичної луни тощо.

Меншою мірою представлені ігри, що за своєю структурою наближаються до рухливих. Як уже зазначалося, музично-дидактична гра завжди потребує слухової зосередженості. Тому в тих з них, які мають рухливий характер, елементи змагання повинні бути за часом трохи віддалені від моменту виконання музичних завдань. Тоді увага дітей привертається

попередньо до виконання дій, різних за характером. Припустимо, що на початку гри дається музична характеристика двох ігрових образів, контрастних за характером. Один з образів — мисливці, рішучі, самовпевнені, які йдуть на полювання.

Весело

Ми зі - бра - лись по - лю - вать, ну - мо пі - сень - ку спі - вать: де ви, сі - рі зай - чи - ки, де, де, де? Ми ти - хе - сень - ко і - дем, і - дем, ти - хо пі - сень - ку ве - дем, ве - дем. Ви нас не впи - йма - є - те, ні, ні, ні!

Ця характеристика розгортається по ходу гри «Мисливці й зайці». Обидві групи — і мисливці, й зайці — стоять у шерензі одна за одною. На перший і третій куплети вперед ідуть мисливці: їхній спів і рухи чіткі, рішучі. На другий і четвертий куплети вони зупиняються і, не обертаючись, немов шукають зайців. Зайці їх наздоганяють: вони то співають, то йдуть дуже тихо, підкрадаючись, але дотримуючись лінії шеренги. Закінчивши співати, зайці швидко викрикують: «Лови нас!» — і втікають, а мисливці, обернувшись, їх ловлять.

Тут змінюється характер змагання дітей. Спершу він виражається в тому, чия група краще передасть образ зображуваних персонажів. Це вдається тій групі, яка краще знайде характерні рухи, краще відтворить настрій музики, впроваджуючи в першу чергу такий засіб, як динамічні відтінки. Мисливці і голосніше співають, і голосніше карбують свій чіткий крок. Зайці знижують силу свого голосу і йдуть крадькома, обережною, тихою ходою. І тільки після слова «лови» починається змагання іншого характеру — із спритності й верткості.

Отже, ці два епізоди, оформлені в ігрові дії різного характеру, відбуваються не водночас і контрастують між собою.

Нарешті, третій тип ігор за характером схожий на хороводні. Вони мають риси народних ігор, їм властива варіантність, в них використовуються елементи імпровізації рухів, а також щось на зразок рефрену, який весь час повторюється.

В музично-дидактичних іграх цього типу поєднуються рухи колективу, які є ніби тлом (ходять по колу, утворюють ворітця тощо), і дії ведучого, роль якого виконують по черзі багато дітей («Здогадайся, хто співає», «Бубон з брязкальцем»). Але часто хороводні рухи в цих іграх виконують одночасно всі діти. Звичайно дітей поділяють на дві групи, і між ними відбувається щось на зразок перетанцювання. Та замість нього діти демонструють, хто краще виконає в якійсь ігровій формі сенсорні завдання. Наприклад, у грі «Діти і слоненята» на приспів пісні малята то ходять, то танцюють, при цьому відбувається змагання у виразному виконанні характерного ритмічного рисунка, відтвореного в легких рухах дітей.



Або в танцях слоненят під ту саму мелодію, але побудовану на тривалостях, удвічі довших:



Таким чином, структура дидактичних ігор значно відрізняється залежно від її типу, характеру ігрових дій та її співвідношень із сенсорними завданнями. Перший тип нагадує відомі дидактичні настільні ігри за своїм спокійним, зосередженим характером. Другий наближається до рухливих. Третій побудований за типом хороводних. Для першого і третього типу характерна симультанність ігрових дій з реалізацією сенсорних завдань. Для другого елемент ігрових змагань потребує відстроченості за часом від виконання завдань, втілених у спокійнішу ігрову форму.

У зв'язку із структурою музично-дидактичних ігор виразно виступає роль ігрових правил. Вони цілком пов'язані з якістю виконання сенсорних завдань. Якщо узагальнити сформульовані нами правила, то вони спрямовані на те, що всі діти, які правильно виконали завдання, одержують якусь перевагу: входять у хатку, якщо пізнають, хто в ній сидить і хто нявкав, — чи велика кішка, чи кошеня (розрізнення звуковисотних відношень у грі «Чия хатка?»); стають ведучими, якщо розрізняють тембр звучання інструментів («Бубон із брязкальцем»); виконують роль диригента (розрізнення тембру інструментів у грі «Оркестр»). А ті, хто не виконав завдання, виходять із гри, одержують менше очок тощо.

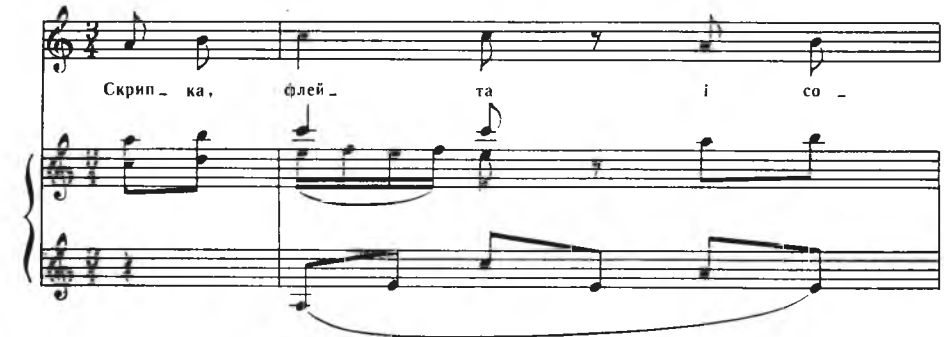
Правила сформульовані так, що показники сприйняття дітей, яке дозволило їм виконати певні завдання, ніби контролюються наступним відтворенням. Таким чином, вони допомагають контролювати слух («чи пра-

вильно розрізняв?») і навпаки, виконання коригується слухом («чи так відтворив?»).

У музично-дидактичних іграх особливу роль відіграють музичні твори, на основі яких розгортається ігрова дія. Вони мають відповідати естетичним вимогам, викликати почуття дітей, позитивно впливати на їхній смак і, особливо, спонукати до виразального руху. Музичні твори постають перед дітьми в своїй безпосередній цілісності. Дітям належить із загального комплексу гармонічного сполучення звуків виділити, відзначити деякі властивості, від яких, як ми бачили, залежить і успіх розгортання ігрових дій. Тому якоюсь мірою деякі засоби музичної виразності повинні бути виразніші на тлі інших. Наприклад, у грі «Наш оркестр» дітей знайомлять з тембрами уявних інструментів. Їх музичні характеристики відзначаються винахідливістю. Ось якими засобами виражений тембр звучання барабана:



А ось як передано тембр звучання флейт, сопілок і скрипок:



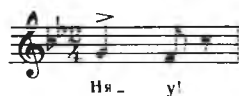


Звичайно, темброві характеристики виражені комплексом багатьох засобів музичної виразності. В музичному уривку, який зображує звучання барабана, мелодія побудована переважно на звукові, що повторюється, і нарочито «топчється» на місці, а у фортепіанному супроводі показано характерний барабанний ритм, до того ж він підкреслений витриманим басом. Звучання ж флейти, сопілки і скрипки підкреслено мелодією, що нагадує перебори сопілки. Та все це виражено, охарактеризовано наче «мимохідь», адже ні голос, ні фортепіано не можуть повністю передати тембр інших інструментів.

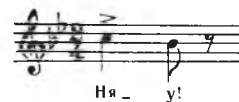
Має значення вік дітей, для яких призначена та чи інша гра. Чим молодші діти, тим чіткішими повинні бути особливості музичних образів. У грі «Чия хатка?» під спокійну, мелодійну музику йде розповідь:

Є хатка в далекій сторонці, няу!
Там кицька сидить на віконці, няу!
Навпроти мальована хатка, няу!
В ній сонне нявчить кошенятко, няу!

Коли співається про велику кішку, і мелодія, і нявкання звучать низько:



А коли розповідається про кошеня, то й мелодія, і нявкання вище за теситурою:



Отже, очевидно, що естетичні якості музичного твору не відриваються від «утилітарного» призначення гри, якщо так можна висловитися. Музично-дидактичні ігри розглядаються як засіб навчання способів сенсорних дій. У цій основній своїй якості вони підпорядковані завданням музично-сенсорного розвитку і програмним вимогам, загальну характеристику яких було вже викладено. У зв'язку з ускладненням програмних вимог у кожній віковій групі є певні ускладнення й в іграх.

Звуковисотні відношення виступають перед дітьми в музично-дидактичних іграх насамперед під час сприйняття мелодії пісні, яку вони сприймають в єдності з текстом, що в ньому найчастіше в художній формі розповідається про ті ігрові дії, які слід дітям драматизувати. Мелодія ж виражає основні настрої, а своїми найхарактернішими інтонаційними ходами вона наче ілюструє відповідний образ.

Діти більш раннього віку виконують завдання на розрізнення висотних відношень, відчутних виразніше, при цьому часто залучаються зображальні елементи. Наприклад, пропонується мелодія, побудована на двох однакових реченнях, які закінчуються по-різному. Ці короткі самостійні інтонації привертають увагу дітей своєю зображальністю і цим полегшують виконання завдання. Прикладом може служити гра «На чому я граю?», в якій діти повинні розрізнити висоту звука окремих інтонацій:

Весело



Весела, танцювальна за своїм характером мелодія поєднується із словесною характеристикою обох інструментів — і барабана, і дудки. Але в музичному відношенні їх розрізняють тільки останні звуки, розташовані на відстані октави.

Ця лінія свідомого виділення яскравих прикладів висотних відношень поступово згладжується. Спершу відбувається звуження помітних інтервалів. Пізніше дітям належить зіставляти не окремі інтонації, а мелодію, окремі її фрази, що відрізняються лише незначною зміною теситури. Наприклад, в іншій грі «Два барабани» ставиться музичне запитання:

Весело



Потім діти розрізняють звуки великого барабана, який звучить значно нижче, і маленького, з високим звучанням.



У цьому випадку в дітей складаються слухові уявлення вже про складніші висотні співвідношення. Адже перша фраза знаходиться в діапазоні re^1 — $ля^1$, а друга — $соль^1$ — $до^2$. Отже, друга мелодія зрушена вгору зовсім ненабагато. Потім ускладнення починають виражатися в збільшенні кількості порівнювальних інтонацій, в їх більшій різноманітності.

У сенсорному вихованні не можна обмежитися розвитком здатності розрізняти. Необхідно формувати вміння відтворювати, реалізувати висотні відношення в якихось діях, що також різні за ступенем їхнього виконання, особливо в галузі співу. Але саме спів особливо цінний для розвитку звуковисотного слуху.

Як уже зазначалося, в дидактичних іграх ритмічні відношення беруться обмежено і в їх найпростіших поєднаннях. Послідовність ознайомлення з ритмічними відношеннями визначається, з одного боку, ускладненням їх у самій музиці, а з другого — способами відтворення ритмічних рисунків у різних видах діяльності.

Ритмічні рисунки, як й інші засоби музики, завжди виконують свої виражальні функції. Чим краще вдалося композиторові знайти їх сполучення, чим яскравіший музичний образ, тим легше дитині його запам'ятати, розрізнити. Це загальне зауваження, яке стосується всіх засобів музики. Але у зв'язку з ритмом його особливо не треба забувати, бо існує тенденція його формального виділення.

Найдоступніше для сприйняття зіставлення та зміна одних тривалостей, що йдуть рівномірно, іншими, наприклад, за восьмими йдуть чверті (біг і хода). Щоб діти могли виділити ритмічний рисунок, спершу це мають бути прості сполучення чвертей і восьмих. Пізніше, на кінець дошкільного віку, діти реалізують у русі сполучення не тільки восьмих і чвертей, а й половин, навіть пунктирного ритму.

Складність відтворення ритмічного рисунка залежить від деяких інших побічних умов. Відіграє роль фактор часу: легший, наприклад, одночасний рух під музику після попереднього її прослухування, ніж пізніше відтворення типу ритмічної лунки. Небайдужий характер зіставлення дій дітей. Якщо діти розділені на дві партії і одна з них повторює ритм, щойно виконаний другою, то це завдання нескладне. Значно важче

виконання цими партіями різних ритмів. У цьому випадку діти другої партії повинні відтворити новий ритмічний рисунок, хоча в пам'яті збереглося звучання іншого, щойно виконаного.

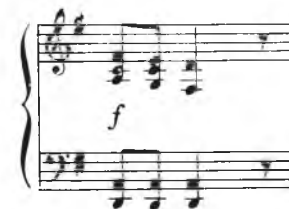
Засвоєння деяких еталонів, пов'язаних з динамічними відтінками, рано й добре вдається дітям. Наочні уявлення про силу музичного звучання, мабуть, краще вдаються у зіставленні з життєвими явищами. Найчастіше пісні з дидактичних ігор, призначені для дітей молодшого віку, відзначаються двома крайніми динамічними відтінками. Нескладно уявити і виконати якісь найпростіші рухи, якщо вони проходять під таку, наприклад, пісню:



Тут завдання цілком ясно позначене в тексті пісні. Весела мелодія, яка дещо змінюється у зв'язку з різними динамічними відтінками, в єдності із словесним текстом дає дітям наочне уявлення про відповідні властивості музики. Посилює виражальне значення розвиток мелодичного рисунка, спочатку більш плавного й спокійного, потім, при посиленні звучання, — такого, що характеризується стрибками в мелодії, викладений у вищому регістрі. Але майже ті самі музичні завдання стають важчими, якщо за умовами гри їх виконує не весь колектив, як це мало місце в іграх «Голосно — тихо», «Голосні й тихі дзвіночки», а окремі діти, причому кожного разу їм невідомо, що належить виконати за завданням. Вихователь може їм співати перший куплет голосно:

Коля, в бубон бий сильніш: бім, бім, бім!
Це, звичайно, не струмок — справжній грім! —

і дитина на короткий фортепіанний відіграш тричі лунко б'є в бубон:



Таню, тихше в бубон бий: бам, бам, бах!
Так ручай дзвінкий стріба в камінцях.



Ще складніше відтворити динамічні відтінки, якщо дітям належить пов'язати їх з виражальністю образного руху. Вони повинні знаходити способи зміни характеру руху в зв'язку з динамічними нюансами музики, згадавши хоча б уже проведені ігри «Мисливці й зайці» або ж «Тихо — голосно співаєм». В останній грі діти самостійно і в складнішій діяльності (у співі) посилюють і послаблюють звучання своїх голосів і тим скеровують рухи дитини, яка шукає м'яч.

Не менш істотні спроби композиторів передати звуконаслідування в музичному оформленні. В мелодії застосовуються зображальні моменти, створюються характерні інтонації. Звуконаслідування подано переважно звуковисотними співвідношеннями. У грі «Хто це?», написаний у формі загадки, розповідається про тварин і птахів. Наприкінці кожного куплета звучать наче лейтмотиви кожного представника тваринного світу.

Розрізняти тембри людських голосів уже дещо складніше. Для розвитку такого розрізнення в дитячих садках проводять спеціальні ігри. Так, широко впроваджується в роботі з дітьми 3—5 років гра «Пізнай за голосом». Набагато складніше завдання — розрізнити за тембром співацькі голоси. Воно складне насамперед тому, що в повсякденному житті

Помірно



1. Кто	так	со _	лод _	ко	мур _	ко _	че,
2. Кто	там	хо _	диль	бі _	ля	хат _	ки,
3. Ви _	йшла	На _	дя	за	во _	ро _	та,

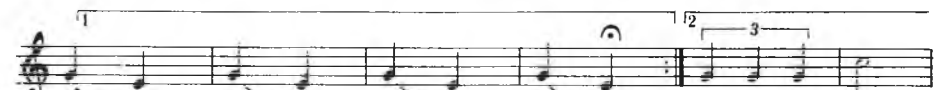


роз _	бу _	дять	На _	дій _	ку	хо _	че?
бі _	ля	На _	ди _	но _	ї	гряд _	ки?
хтось	гел _	го _	че	ко _	ло	пло _	та.

На	вік	но	стри	ба	є	ки	ця,
Хто	там	ра	но	у	ста	є,	
«Гу	си,	го	ді	гел	го	та	ти,



шоб	у	шиб	ку	по	ди	вить	ся.
спать	На	дій	ці	не	ла	є?	
вже	по	ра	до	до	му	спа	ти!»



Няв! Няв! Няв! Няв! Ку - ку - рі - ку!



Ку - ку - рі - ку! Га- га- га! Га- га- га!

Handwritten musical notation for the first staff of 'The Rose Tree'. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 2/4. The melody begins with a half note G4, followed by a quarter note A4, a quarter note B-flat4, and a quarter note G4. The next measure contains a quarter note F4, a quarter note E4, and a quarter note D4. The third measure has a quarter note C4, a quarter note B-flat4, and a quarter note A4. The fourth measure consists of a quarter note G4, a quarter note F4, and a quarter note E4. The fifth measure has a quarter note D4, a quarter note C4, and a quarter note B-flat4. The sixth measure contains a quarter note A4, a quarter note G4, and a quarter note F4. The seventh measure has a quarter note E4, a quarter note D4, and a quarter note C4. The eighth measure consists of a quarter note B-flat4, a quarter note A4, and a quarter note G4. The piece ends with a final half note G4. The dynamic marking *mf* is written above the first measure.

З на_ми в жмур_ки грай, хлоп_чи_но, у_пе_ред ско_ріш сту_пай.

На другий куплет діти зупиняються, і хто-небудь з них співає цей куплет жмурці, який стоїть у центрі кола:

І з закритими очима,
Хто співає,— відгадай!

Жмурка повинен відгадати, хто проспівав другий куплет.



У цій грі одна складність не пов'язана із сенсорним завданням. Як відомо, співати без супроводу та ще індивідуально — важко, особливо дітям. За умовами гри жмурка, що відгадує загадку, весь час змінюється. Але змінюється і той, хто співає пісню — загадує загадку. При цьому кожен з учасників гри одержує своє самостійне завдання. Дітей багато, їхні голоси дуже різні. Правильність виконання завдання контролюють усі діти. Гра потребує великої слухової зосередженості. Її структура дозволяє дітям активізувати увагу, бо спів чергується із спокійною ходою по колу.

Найяскравіше уявлення про тембри діти дістають, сприймаючи звучання різних інструментів. Під час сприйняття виникають різноманітні зв'язки: діти бачать зовнішній вигляд інструмента, знайомляться із способами звуковидобування. Орієнтування в початкових прийомах гри пов'язується дітьми із забарвленням звучання інструмента. Виникають дуже наочні уявлення, основані на зіставленні слухових, зорових і моторних відчуттів.

Отже, музичний розвиток дітей у своїй цілісності й комплексності не був би повним і різностороннім, якби пропускала в ньому сенсорна ланка. Остання входить до складу загальної музикальності як невідмінний її компонент. У ході викладу теоретичного й експериментального матеріалу підкреслювалося, що сенсорний розвиток відбувається в процесі найрізноманітнішої музичної практики.

Музично-дидактичні ігри поєднують у собі багато умов, які особливо сприяють сенсорному розвитку дітей. Їх зміст, структура, ігрові дії і правила спрямовані на те, щоб допомогти систематичному й планомірному розвитку висотного, ритмічного, динамічного і тембрового слуху. Ігри прості й дохідливі, вони дозволяють дітям самостійно робити вправи по засвоєнню способів сенсорних дій. В основу їхньої класифікації покладені завдання сформувати вміння розрізняти, зіставляти названі властивості музичних звуків. Але для музично-сенсорної практики характерні не тільки процеси сприйняття. Межі її ширші — вона пов'язана і з відтворенням, і з естетичним переживанням. На сенсорній основі будується складна структура музичного розвитку дітей.

МОЖЛИВОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ

ОРГАНІЗАЦІЯ КОНСТАТУЮЧОГО ДОСЛІДУ

Мета цього розділу — проаналізувати матеріали дослідження можливостей і особливостей творчих музичних проявів дітей 5—6 років. У теоретичному плані ці питання були вже охарактеризовані (див. розділ третій).

У цьому розділі описуються результати констатуючих дослідів, спрямованих на з'ясування особливостей творчості дітей у зв'язку з тією чи іншою галуззю музичної практики і в умовах першої їх зустрічі з творчими завданнями.

Дослідження проводилися методом разової перевірки реакції дітей на нові завдання. Було проведено три досліді. У 1-му з них з'ясувалися особливості безпосередніх реакцій дітей на творчі завдання. У 2-му перевірялася готовність дітей до дій зовсім не знайомими їм способами. У 3-му спостерігалися дії дітей, пов'язані з попереднім усвідомленням завдання, поетапним його виконанням.

Діти виконували завдання в процесі різної музичної діяльності. Кожне з них давалося в новій формі: діти повинні заграли на уявному піаніно (1-й дослід — імітація гри на інструменті), скласти і проспівати музичну відповідь на музичне запитання (2-й дослід — пісенна творчість), вибрати той чи інший предмет (прапорці, стрічки, бубон), який найбільше відповідає характерові однієї із зіграних п'єс, та імпровізувати рухи з ними (3-й дослід — імпровізація рухів). Виконання незнайомих завдань спонукає дітей до пошуків нових способів їх розв'язання.

У досліді змінювався характер педагогічного керівництва: дітям надавалася повна свобода дії (гра на піаніно), пропонувалася спільна з дорослим творчість (складати музичну відповідь з використанням зразка розв'язання творчого завдання) і самостійне розв'язання завдання відповідно до словесної інструкції (рухи з предметами).

Аналіз музично-творчих дій, здійснених дітьми в умовах застосування різних педагогічних прийомів, дозволяє накреслити передбачувані шляхи формування дитячої музичної творчості.

Досліді проводилися з дітьми експериментальної групи, а також в інших дитячих садках досвідченими педагогами: В. Вишневською, Т. Лейферовою, В. Поповою (Душанбе), Є. Євсєєвою, С. Вороною, Є. Медведєвою, В. Смолляр (Вольськ), Н. Олейниковою (Москва).

У цьому розділі узагальнені матеріали обстеження 150 дітей старшого дошкільного віку.

1-й ДОСЛІД — ІМІТАЦІЯ ГРИ НА ІНСТРУМЕНТІ

Метою 1-го дослід було вивчення особливостей орієнтування дітей у новій діяльності, коли вони поставлені перед необхідністю діяти негайно після словесних інструкцій.

Дослід втілений у форму гри дитини на уявному інструменті. Вона повинна знайти характер виконання, що відповідає характерові фортепіанних п'єс, які послідовно виконує експериментатор.

Дітей не знайомлять із зразком — способом розв'язання творчого завдання. Дитина повинна самостійно знайти такі рухи, які б умовно відтворювали гру на уявному інструменті відповідно до характеру виконання експериментатором фортепіанних п'єс.

Музичні твори різні за жанром, формою, засобами музичної виразності, а отже, вони різні й за манерою їхнього виконання.

Аналізуючи й групуючи одержані дані, ми можемо накреслити деякі градації в якісному розрізненні виконання творчих завдань.

Одні діти, яких ми включили до першої групи, виконували завдання з великим захопленням, повністю віддаючись його виконанню і спрямовуючи свої зусилля на пошуки способів фортепіанної гри. Їм вдавалося передати динаміку творів, різних за характером, в широкому розумінні цього слова. Діти намагалися передати в русі й деякі засоби виразності, особливо темпові й динамічні зміни та окремі ритмічні акценти, а також деякі прийоми фортепіанної гри, перебираючи пальцями, застосовуючи рухи «від плеча», м'яко й точно знімаючи руки після закінчення гри.

Діти другої групи також позитивно поставилися до виконання завдання, правильно реагували на його музичну сторону. Але ці діти відзначалися меншою, якщо можна так умовно висловитися, артистичністю: рухи їхніх рук дуже чутливо фіксують багато змін у розвитку музичних образів, але гра цих дітей скупіша, стриманіша.

Таким чином, хоч діти у цій групі музично розвинуті, але їхні творчі прояви значно бідніші. Діти пасивніше підходять до пошуків способів зображення гри, менш захоплені самою музичною діяльністю і виконують завдання як звичайні музично-ритмічні вправи.

Дітям третьої групи, навпаки, властиві багато з названих рис художньо-творчих проявів. Вони захоплюються ситуацією, намагаються показати рухи якнайцікавіше. Але можна припустити, що їхня діяльність заснована не на переробленні їхніх музично-слухових вражень. Це припущення виникає під час спостереження зовнішніх рухів цих дітей в процесі проведення дослідів. Вони не стільки прислуховуються до музики, скільки спостерігають за рухом рук педагога, копіюючи їх.

Отже, індивідуальні особливості музичальності цих дітей визначають також характер їхньої діяльності. Вони, звичайно, чутливі, але джерело їхньої емоційності криється не в музично-слухових компонентах їх сприйняття, а, скоріше, у зорових. Діти схильні драматизувати діяльність, яку вони бачили раніше і зараз знову сприймають. Слабкість музично-слухових компонентів надає їхній діяльності формального характеру в музичному відношенні, позбавляє тієї повноцінності переживань, яка характеризує дітей першої групи.

Зрештою, до останньої, четвертої групи можна віднести тих дітей, яким не вдалося виконати цього творчого завдання. Вони не були захоплені діяльністю, не реагували досить емоційно і на музику. Звідси й рухи відзначалися деякою байдужістю. Але в одних випадках це викликалося, мабуть, боязливістю і неусвідомленням завдання, незнайомого і не зовсім зрозумілого для них. В інших випадках — малою емоційною чутливістю до музики, відсутністю потрібного досвіду музичних вражень.

Отже, узагальнюючи матеріали першого дослідів, можна встановити насамперед якісну своєрідність творчих проявів дітей. Ця своєрідність виражається в різних типах співвідношень загальнотворчих і спеціально-музичних проявів у дітей. Лише з розвитком обох сторін можна говорити про повноцінність найпростішої творчої діяльності. Діти, в яких формування способів творчої діяльності спирається тільки на музичні здібності або тільки на загальнотворчі прояви, збіднюють свою виконавську і продуктивну діяльність.

Усім дітям доступна подібна діяльність, проте якість її дуже різна. Тому мова йде не про те, добре чи погано дитина це виконала. Найістотніше — якісна своєрідність дитячих проявів. Вони ще такі примітивні, скромні, а головне, так піддаються впливові дорослого, що головна увага повинна бути звернена на індивідуальні особливості, які важливо розпізнати в найраніших проявах цієї діяльності. Виявляючи їх, можна встановити і особливості шляхів індивідуального розвитку.

Результати 1-го дослідів ще не дозволяють говорити про музичну творчість дітей. Вдалося з'ясувати лише деякі передумови, що сприяють появі творчих проявів. Була виявлена готовність дітей узяти на себе завдання самостійних пошуків зовсім нових для них рішень.

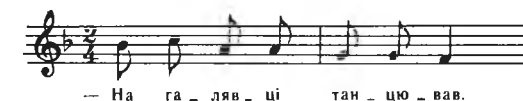
2-й ДОСЛІД — ПІСЕННА ТВОРЧІСТЬ

Основне завдання дослідів — перевірити готовність дітей до виконання творчого завдання: закінчити (створити) мелодію пісні, розпочату дорослим (за заданим зразком).

Хід дослідів. Експериментатор розказує дітям, що, коли люди розмовляють між собою, вони часто ставлять запитання й відповідають на них. В одній казці запитують зайця: «Зайчик-зайчик, де бував?» «На галявці танцював», — відповідає він. Це запитання можна поставити в пісні й проспівати:



Зайчик, співаючи, відповідає:



«Давай, ти будеш зайчиком. Я тебе запитую, а ти придумай і проспівай свою відповідь».



Отже, перед дітьми було поставлене завдання створити мелодію. Педагог і дитина складають мелодію у формі запитання-відповіді. Зміст завдання зрозумілий дітям. Дії, які вони виконують, легко асоціюються з процесом розмовної мови.

Відомо, що в подібній формі запитальна інтонація того, хто запитує, звичайно затримується на нестійкому звуці, що викликає в того, хто відповідає, прагнення в інтонації наблизитися до стійкого звука. Тому природна певна спільність цих двох маленьких двотактових побудов форми запитання-відповідь. Адже розвиток мелодії зовсім не передбачає в новій побудові обов'язково всіх нових її елементів. Можуть бути використані й повторення, і варіювання, і контрастне зіставлення. І все це можна розглядати як елементи творчості, якщо існує певна музична логіка. І навпаки, не все зовсім нове є творчим, оригінальним. Так, наприклад, поява атонального звучання, хоча й нова після запитальної інтонації, проспіваної в певному ладі й тональності, свідчить не про оригінальність, а про безпорадність. Те саме можна сказати і про появу невинного руху мелодії, про несподівані стрибки в інтервалах, про порушення функціонально-зв'язної гармонічної послідовності, про розірваність форми тощо.

Отже, аналіз пісенної дитячої творчості треба проводити, вивчаючи особливості появи в ній нових елементів, що відповідають вимогам елементарних правил музичної логіки. Тому доцільно зупинитися на основних, провідних елементах мелодії, які можуть розглядатися як критерії в оцінці дитячої творчості. До них належать:

- 1) мелодична лінія — її цілісність і спільність, напрям її руху, співвідношення висхідного і низхідного руху, гармонічне сполучення інтервалів, наявність кульмінації;
- 2) тональна побудова мелодій, наявність стійких і нестійких звуків;
- 3) ритм у розумінні організованої послідовності звукових тривалостей — його повторність і варіаційність;
- 4) спільність темпу, динаміки в зразку, що дав педагог, і у відповіді дитини;
- 5) побудова музичної форми — її пропорційність або асиметрія;
- 6) спільність літературного тексту і мелодії — єдність смислових і музичних акцентів.

Проте всі перелічені вимоги не означають, що скромні двотактові посівки дітей (і навіть складніші твори в подальших формуючих дослідях) відповідають їм. Маються на увазі принципи положення, з позиції яких розбирається дитяча пісенна творчість.

Розглянемо матеріали, одержані в результаті проведення 2-го дослідження, спрямованого на вивчення можливостей дітей у галузі пісенної творчості.


Самостійно закінчили мелодію, розпочату педагогом, 85% дітей. Це досить великий процент, який переконливо свідчить про можливість застосування цього творчого завдання. Особливо коли врахувати при цьому, що така діяльність є для дітей зовсім новою. Важливо відзначити також, що не всі діти зуміли проспівати свою пісню просто на пропозицію педагога. Але вони легко виконали аналогічне завдання в умовах спільних дій з педагогом.

Позитивним можна вважати наявність у більшості відповідей певного смислового зв'язку між музичними інтонаціями запитання і відповіді. Відомо, що характер мовної інтонації визначається зміною висоти звучання, появою певних акцентів, пауз, зміною напруження й заспокоєння та ін. У музиці про наявність зміни інтонацій запитання і відповіді можна судити, проаналізувавши розвиток мелодичної лінії, застосування інтервалів, що відзначаються стрибкоподібним або поступеним ходом, ритмічні акценти, тональний стрій, мелодичні каданси, які підкреслюють характер заключної відповіді. Тому послідовно розберемо ці елементи в дитячих творах.

Дитяча музична творчість — музичні відповіді щодо розвитку в них мелодичної лінії характеризуються не тільки її напрямком, а й окремими ладовими відношеннями стійких і нестійких звуків, наявністю тих чи інших інтонацій.

Оцінимо дитячі твори з точки зору їхньої ладотональної будови.

Важливо відзначити, що музичне запитання дано в квінтовому ладі

в звукоряді , що складається з тонічного тризвуку, запов-

неного секундою між прямою і терцією. У гармонічному відношенні він побудований на сполученні тоніки й доміанти:



Зупинка на доміанті найхарактерніша для музичних фраз запитального характеру — думка ще не завершена. Це стимулює відповідь зворотного характеру: доміанта — тоніка. При цьому важливо з'ясувати такі особливості: чи відчувають діти опорні звуки; чи відчувають вони потяг до них нестійких звуків і, у зв'язку з цим, чи вдається дітям закінчити мелодію в тій же тональності, в тому ж ладі; чи є фраза справжньою відповіддю, тобто, чи дають на нестійке (тоніка — доміанта) стійке закінчення (доміанта — тоніка); якими є особливості ладового звукоряду, чи можна говорити, наприклад, про подібність його із звукорядом дитячих народних пісень.

Одержано такі цифрові дані. Переважна більшість дітей (74%) утрималася в основній тональності — дала відповідь в основній тональності, в якій звучав і початок мелодії — запитання, тобто в *фа мажорі*; з них закінчили мелодію на тоніці 48%, на медіанті 13% і на доміанті — 13%. Приблизно 17% дітей склали мелодії з модуляціями в іншу тональність, і менше 10% відповідей дано поза ладовою визначеністю. Відомо, що модуляція, відхилення збагачують мелодію в їх розвиненій формі.

Але в тій примітивній формі, в якій викладені дитячі твори, дуже важливе вміння утриматися в початковій заданій ладотональності. Воно набуває особливого значення, бо надає найпростішим мотивам рельєфнішу виразність і визначає ладову стійкість. Тому особливо цінне, що більшість відповідей дітей у нашому експерименті витримано в тональності музичних запитань.

Позитивно оцінюється в дитячих творах і тяжіння до опорних звуків. Той факт, що майже половина дітей закінчила мелодію на тоніці, також свідчить про те, що в процесі співацького досвіду достатньо розвивається чуття тоніки, вміння дітей керувати своїми інтонаціями, виділяти серед них опорні звуки, особливо тоніку. Припускаємо, що це вже чуття ладу, яке склалося якоюсь мірою в результаті музичних занять, слухання музики в побуті, по радіо, телебаченню тощо.

Порівняно мало було відповідей, складених поза ладовою організацією або які закінчувались нестійкими звуками.

Отже, очевидно, що ладове чуття в дітей розвинуто в тих елементарних, але необхідних межах, які дозволяють їм під час виконання цих доступних творчих завдань спиратися на наявний запас сприйняття ладових співвідношень. Стійкі звуки досить чітко виявляються як основні, а нестійкі підкреслюють тяжіння до них. Якщо діти навіть модулюють (ми бачимо, що це рідкісні випадки), то вони тут же закріплюються в новій тональності, знаходячи нові устої. Це дуже важливий та істотний показник музично-слухового розвитку, необхідного для формування пісенної творчості. Ладова основа допомагає дітям структурно оформити свої твори.

Цікаво розглянути дитячі твори і з точки зору їхніх звукорядів. Насамперед, треба відзначити обмеженість діапазонів мелодій дитячих відповідей. Із загальної кількості відповідей найбільше послідовок розташовується в квартовому діапазоні, менше — в терцевому. Потім іде діапазон у межах квінти, сексти, секунди. Одна послівка побудована на одному звуці й одна — на двох звуках октави. Отже, переважну більшість звукорядів розташовують у межах терції — квінти, що становить понад 80% відповідей. Таку обмеженість діапазону можна пояснити лише вокальними особливостями дітей, рівнем їхнього співацького розвитку. Дитячі голоси не мають широких теситурних можливостей. Їм зручніше співати у невеликому діапазоні. Цей об'єктивний критерій не можна ігнорувати композиторам під час створення пісень для дітей. Єдиним застереженням до цього є те, що діти створюють мелодії, йдучи за зразком-запитанням, характеристику якого дано вище.

Даний зразок музичного запитання може стимулювати дітей до побудови мелодії або в повній мажорній тональності, або ж у ладах, в яких ще не виявлялася повністю мажорна система.

Загалом у мелодіях чітко вимальовується тенденція до найпростіших, ще не сформованих ладів, на яких звичайно будуються і дитячі народні пісні. Цей факт також має велике об'єктивне значення як критерій для створення дитячих пісень. У формуванні дитячого музично-слухового досвіду залишає глибокі сліди народна пісенна творчість, яка впливає на дитину з найперших місяців її існування. Звичайно, діти в досліді обме-

жені даним літературним текстом, дуже коротким за обсягом. Це змушує їх обмежувати й діапазон звукоряду. Але користуються вони ним на свій розсуд. Тому матеріал досліду показує особливості способів орієнтування дітей у ладовій структурі послівок.

Наступне питання аналізу дитячої пісенної творчості — її ритмічний бік. У проведеному констатуючому досліді, як вказувалося, творчість дітей представлена у «наймікроскопічнішій» формі в певній тональності з усіма інтонаційними особливостями. В його ритмічному рисунку використовуються найпростіші сполучення чвертей і восьмих, тобто тривалості, якими переважно користуються композитори при написанні дитячих пісень. До того ж, у зразку вони дані в їхньому найпростішому поєднанні, зручному для дитячого виконання:



Діти, за поодинокими винятками, використали найпростіший і доступний ритм (сполучення восьмих і чвертей). Переважна більшість дітей у своїх творах не вийшла за межі даного в зразку ритмічного рисунка. Виникають питання: що стало джерелом цього явища? Чи діє тут закон наслідування — відтворення у вигляді точної копії ритмічного рисунка запитання? Чи впливає заданий словесний текст певного розміру й складу на становлення ритмічного рисунка створеної мелодії? Чи впливає сам спосіб, застосований педагогом, на розв'язання аналогічного завдання через те, що розмір словесного тексту запитання і відповіді адекватний, чи вступає в силу сукупність усіх цих причин? Виникають і такі питання: чи оцінювати це позитивно, як першу стадію прояву творчості, оскільки в ньому є певна узгодженість між ритмом мелодії і ритмом віршів? Чи оцінювати це негативно через відсутність пошуків дітьми нових шляхів розв'язання поставленого завдання?

Постановка такої великої кількості питань, очевидно, визначається обмеженістю організації самого досліду і його двоякістю. Адже в дітей перевіряють способи пошуків нового, але це завдання лімітується наявністю зразка і коротким текстом, який дуже обмежує дії дітей. Отже, виникає припущення про те, що в формуючих дослідах потрібно змінити умови в застосуванні зразка, викликаючи ним, можливо, спершу пряме, а потім непряме наслідування або зовсім позбавляючи дітей якихось еталонів. Так само необхідно вдатися до варіювання словесного тексту, до якого діти створюють свою мелодію, змінюючи його зміст, характер почуттів, що в ньому передаються, його ритміку.

До таких висновків приводять нас і результати, одержані щодо побудови дитячої послівки: всі діти склали свою послівку в двотактовій побудові, що повністю відповідає побудові запитання вихователя. Причини, очевидно, ті самі, на які вказувалося вище, і це ще більше підкреслює значення проведеного констатуючого дослідження як матеріалу для постановки робочої гіпотези у формуючих дослідах.

3-й ДОСЛІД — ІМПРОВІЗАЦІЯ РУХІВ

Останній дослід спрямований на те, щоб виявити значення попереднього усвідомлення дітьми творчого завдання для успішного його розв'язання.

Хід дослідю. Експериментатор: «Ось три предмети — прапорець, стрічка, бубон. Послухай три п'єси і скажи, з яким предметом краще рухатися під кожен з цих музичних п'єс. Спершу вислухай усі три п'єси підряд».

Виконуються три п'єси, але порядок їхнього виконання не відповідає порядку розташування названих предметів. (Словесна відповідь дитини.)

Експериментатор: «Тепер придумай рухи з цими предметами. Я знову заграю три п'єси, а ти слухай музику і рухайся так, як звучить та чи інша музика». (Рухова реакція дитини.)

Припускалося, що в дитячому сприйнятті повинні виникнути певні взаємозв'язки між музикою (різних жанрів), предметами (які часто використовуються в ритміці й викликають асоціації з відповідною музикою та рухом) і руховою реакцією дітей (підготовленою попереднім прослухуванням музичних творів і усвідомленням постановки творчого завдання). Взаємозв'язки між сприйняттям музики, предметів і наступним рухом можна показати на такій схемі:

Характер виконання музичних творів різних жанрів	Характеристика предметів	Характер передбачених рухів дитини
1. «Стій, хто йде?», муз. В. Соловйова-Седого. Твір написаний в жанрі маршу. Виконується строго ритмічно, з деяким підкресленням сильних долей. Динамічно відтіняється друга частина — приспів [forte]. 2. «Вальс із стрічками», муз. А. Петрова (друга частина) — плавне, м'яке звучання, нешвидкий темп, незмінно рівний рух одночастинної побудови. 3. «Полька», муз. І. Сап. Легка, вишукана, рухлива. Деяке підкреслення середнього епізоду зміною ритму, акцентами.	1. Прапорець — предмет, з яким часто виконуються гімнастичні рухи. 2. Стрічка, яка іноді використовується в спокійних танцювальних рухах, щоб підкреслити їхню плавність. 3. Бубон — танець з ним відзначається характерністю і чіткою ритмічністю.	1. Чіткі, гімнастичні; можливо — хода-марш або гімнастичні вправи. 2. Легкі, плавні рухи; можливі кругові рухи рук, пружинні рухи ніг, повороти. 3. Веселі, танцювальні, трохи «гострі» рухи, можливі підскоки, кроки польки, біг.

Одна з основних вимог, які ставляться до дитячої музичної ігрової і танцювальної творчості, зводиться до того, щоб рухи відповідали музиці. Це може бути виражено в загальному характері рухів, які відповідають жанрові музики і, особливо, в їхній побудові — поява контрастності або повторності музичного і рухового матеріалу. Загалом успішність виконання подібних творчих завдань залежить від того, якою мірою дитина спрямовує пошуки виражальних рухів під впливом виражальних засобів

музики. Отже, успішність залежить від двох факторів: повноцінності сприйняття музики (треба почути, відзначити те основне в ній, що потім може бути виражено в русі) і творчого застосування знайомих рухів, варіювання їх у нових поєднаннях, зміни їхнього характеру і т. ін.

Про якість сприйняття дітьми музики судити важко. Їхні висловлювання лише відносно відображають те, що вони переживають. Певною мірою можна судити про це на підставі спостереження за їхніми безпосередніми руховими реакціями на музику в процесі так званих вільних танців. ігор-вправ, у яких рухи вибирають самі діти. Але завдання даного дослідю — з'ясувати особливості навмисного створення дитиною комбінацій рухів під впливом сприйняття музики. Нас цікавила не невимуслена реакція дітей, а усвідомлене й цілеспрямоване сприйняття музики, відповідно до якої дітям належало шукати варіанти рухів. Тому перша частина нашого дослідю була спрямована на з'ясування міри усвідомлення дітьми особливостей музики. Судити про це можна за зовнішніми доказами в поєднанні з дитячими висловлюваннями. Таким зовнішнім доказом можуть бути предмети, які звичайно використовуються в музично-ритмічних рухах (прапорці, стрічки, бубон). У дітей вже є неабиякий досвід рухів з цими предметами. Як правило, в багатьох фіксованих вправах і танцях ці предмети виконують свої характерні виражальні функції. Так, вже вказувалося, що діти з прапорцями найчастіше виконують гімнастичні вправи під музику з чітко виявленим ритмічним рисунком і підкресленими метричними долями. Стрічки часто використовуються в плавних рухах, що відповідають наспівним мелодіям, написаним у жанрі вальсу. А бубон, навпаки, застосовується в танці під запальну музику, яка позначається іноді пунктирним ритмом і акцентами. Отже, ці предмети можуть виступати як символи певних музичних явищ і добре відомі дітям. Цим фактом можна скористатися для виявлення тих переживань у дітей, які виникають під час сприйняття музики. На цьому будується й метод, який ми застосовували для виявлення уявлень дітей (прослухування ними трьох інструментальних п'єс різного характеру і самостійний вибір предметів, що найбільше підходять для рухів під музику тієї чи іншої п'єси).

Друга частина дослідю спрямована вже на те, щоб виявити особливості пошуків дітьми способів втілення в русі даного характеру музики. Перед дитиною ставиться певне творче завдання, і для його розв'язання вона повинна відібрати певні засоби (у вигляді рухів, дій з предметами). Але може виникнути питання, чи ми не нав'язуємо дітям певну відповідь-рішення тим, що до того, як діяти, вони прослухують музику і вибирають предмети, значення яких, за висловленим вище переконанням, зрозуміле їм і асоціюється з музичними творами певного характеру. Можливо, що це так: навмисна діяльність дітей формується дорослим. Але ж усі діти мають різний музичний досвід, різне ставлення до даної діяльності, різний рівень музичного розвитку, а отже, і різні результати в творчості.

Проведення першої частини даного дослідю виявило, що 88% дітей вибрали предмети для руху, правильно керуючись особливостями характеру музики. Це є об'єктивним підтвердженням двох істотних обставин: 1) діти сприймають музику, доступну, позначену яскравим виразом

жанрових ознак, адекватно до її змісту; 2) діти асоціюють дані предмети з виражальними рухами, які звичайно супроводжуються виконанням музичних творів певного жанру.

Розглянемо кількісні дані, що стосуються імпровізацій дітей та створення ними музично-ритмічних вправ з предметами.

Діти імпровізували рухи, керуючись характерними особливостями музичних творів, і застосовували відповідні рухи, передаючи їхній образний бік. Так, 90% дітей знайшли адекватні рухи, сприймаючи п'єсу, написану в жанрі маршу, 75% — в жанрі вальсу і 70% — в жанрі польки. Цьому сприяв попередній усвідомлений вибір предметів, що асоціюються з музично-ритмічними рухами. Правильний вибір предметів (близько 80%) свідчив про розрізнення дітьми музики за її жанрами, про правильні асоціації, викликані предметами, що знайшли вираження в рухах, які звичайно роблять під музику цих жанрів.

Про можливість навмисних творчих дій дітей свідчить той факт, що за умови постановки педагогом творчого завдання (прослухати музику, вибрати відповідний за характером предмет, знайти характерні рухи) діти справляються з цими завданнями. Так, з прапорцями діти застосовували махи в різних напрямках, з різною інтенсивністю, колові рухи, струшування (78%); із стрічками діти плавно кружляли, змахували ними (78%); з бубном цей процент знизився до 56% (про причини цього явища йшлося вище). Діти, не змінюючи руху рук, тримали предмети в зафіксованому положенні порівняно у невеликій кількості випадків (прапорці і стрічка — близько 21%). Це викликано переважно тим, що увага дітей була відвернута пошуками основних і танцювальних рухів.

Отже, фактичні дані свідчать про можливість виконання творчих завдань дітьми старшого дошкільного віку. Але ці дані ще не характеризують якісної своєрідності дитячої музичної творчості. Про своєрідність цю можна судити лише на основі узагальнення процесів творчості, які ми спостерігаємо, поведінки дітей, їхнього ставлення до цієї діяльності.

Вже вказувалося, що творчі здібності різні за своєю основою. Перші з них залежать від рівня власне музичного розвитку дітей і кваліфікуються як їхні спеціальні музичні здібності. Було виявлено, наприклад, пряму залежність успішного виконання творчого пісенного завдання від рівня розвитку чуття ладу, яке дозволило дітям закінчити мелодію на стійкому звуці, втриматися в заданій тональності. Так само очевидне значення розвитку ритмічного чуття для імпровізації танцювальних рухів, яке дозволяє дитині своєчасно змінити напрям руху, його форму відповідно до будови музичного твору.

Інші властивості особистості й здібності, що мають загальніший характер, необхідні для успішного виконання творчих завдань у будь-якому виді музичної діяльності. Перелічимо найхарактерніші з них: схильність до музичної діяльності; здатність бути емоційно захопленим музикою; здатність до перевтілення в музично-ігровій драматизації, танці, співі; щирість у виявленні своїх почуттів у доступній музичній діяльності; здатність фантазувати в процесі творчої діяльності; прагнення знаходити способи й засоби втілення задуму, підказаного дорослими або знайденого самостійно; здатність надавати своїй продукції

оформленість, вишуканість; музична пам'ять, яка дає можливість використати наявні в досвіді дитини пісенні інтонації і виразні рухи.

Однак аналіз якісної своєрідності музично-творчої діяльності дітей показав нам, що наявність спеціально-музичних здібностей і творчих проявів ще не забезпечує успіху творчої діяльності. У багатьох випадках успішність дій залежить від загальніших властивостей особистості. До них можна віднести: швидкість і адекватність розв'язання поставлених завдань; легкість і свободу орієнтування в нових ситуаціях під час виконання несподіваних завдань; вміння застосовувати засвоєний досвід в інших умовах. Мають значення і фізіологічні особливості дітей.

Було припущено, що всі перелічені властивості особистості й здібності дитини необхідні для успішного виконання музично-творчої діяльності. Це припущення потім з'ясовувалося і уточнювалося в процесі формуючої частини дослідження.

Твердження про необхідність формування музично-творчої діяльності дітей могло зустріти і негативне ставлення. Адже те, що в дітей є деякі передумови до цієї діяльності, ще не є доказом того, що треба її вводити в життя дитини. Тому подальші дослідження були спрямовані на вивчення таких шляхів формування творчості, які, не створюючи перевантаження щодо інтенсивності переживань дітей, доводили б якісну зміну виховання, що збагачує особистість дитини. Нижче наводяться робочі гіпотези, які належало розв'язати в формуючій частині експерименту.

Для кожної нової діяльності дитини треба знайти організаційну форму і місце в її житті. Можливо, що в сформованому своєму вигляді ця діяльність повинна стати зародком дитячої художньої самодіяльності. В такому випадку вона природно поєднується з ролевими іграми і з тією самостійною діяльністю дітей, яка розвивається на основі їхніх власних задумів, за їхньою ініціативою, відповідно до їхніх запитів, інтересів, нахилів та здібностей. Організаційно всі ці види діяльності розподіляються в часі та в режимі дитячого садка. Але поки ця діяльність не вивчена й не сформована, вона потребує інших умов вивчення і формування.

Проблеми навчання і творчого розвитку перебувають у тісних взаємозв'язках, які ще недостатньо вивчені. Про формування творчості не можна говорити, якщо відсутній належний рівень засвоєння знань і навиків. Але і впровадження творчих завдань, безсумнівно, надасть активнішого характеру навчанню. Тому вивчення шляхів формування творчості дітей доцільно наблизити до форми, в якій звичайно проходить навчання, тобто до занять, хоч і не в тому вигляді, як вони звичайно проводяться (з невеликою групою дітей, для того щоб виявити своєрідність індивідуального формування кожної дитини).

Матеріали констатуючого дослідження показали, що творчість дітей набуває певної специфічності в умовах пісенної або музично-ритмічної діяльності. Пісенна творчість дітей дошкільного віку дуже скромна за своїми проявами. Процес навмисного складання мелодії пісні в деяких дітей певною мірою знижує безпосередність вираження їхніх почуттів, гальмує діяльність творчої уяви. Можна припустити, що причина цього полягає в тому, що піснетворчість не спирається на досвід такої

близької, знайомої дітям творчої діяльності, яка часто буває втілена в форму сюжетної гри. У дітей ще слабкі й співочі навички. Але в пісенній творчості є й свої безперечні переваги. У цьому виді творчості яскравіше виступає дитяча обдарованість спеціально музичного характеру. Саме цей вид діяльності є зародковою формою власної музично-творчої діяльності.

Під час імпровізації та складання хороводів, танців, музичних інсценівок дитина створює не власну музику. Музично-ритмічні рухи дають можливість лише опосередковано виразити зміст, настрій музики. Цей вид діяльності синтетичніший за свою природою: в ньому є зародки і танцювальної творчості, і драматизації. Сила й перевага цієї діяльності для формування творчих здібностей у тому, що вона виникає і спирається на звичну і дуже захоплюючу для дітей ігрову діяльність. У її процесі особливо повнокровно може розвиватися творча уява дитини, виявлятися її ініціатива, вигадка, пробуджуватися радість і захопленість. У цьому процесі чіткіше виступають і основні фази творчого процесу: самостійне задумування можливої теми, побудова гри, активні пошуки способів розв'язання завдань, що виникають при цьому, обговорення конкретних дій.

Проте, відзначивши цю своєрідність, не можна вважати, що пісенна творчість — засіб розвитку вузькомузичних здібностей, а танцювальна та ігрова — більш загальних, творчих. Очевидно, під час формування творчості можна встановити характер впливу того чи іншого виду музичної діяльності на формування творчості. Це також стало предметом подальшого дослідження.

У тісному зв'язку з названими проблемами знаходиться питання про роль музичного мистецтва в формуванні дитячої творчості. Напрошується припущення про різноманітність функцій музики в цьому процесі. Вона виступає як об'єкт, який діти пізнають у процесі спілкування з нею. Діти набувають слухового досвіду, у них розвивається сприйнятливність, чутливість. На музичних заняттях діти засвоюють найпростіші співочі рухові навички, деякі відомості про музику. В усіх цих випадках очевидна освітньо-виховна функція музики.

Але музичні твори як результат творчості композитора можуть виступати і в своїй іншій функції — як зразок творчості, як джерело, що збагачує процес творчості. У цій своїй функції музичні твори являють собою інтерес для нашої теми. Було зроблено припущення, що спілкування дітей з музикою, послідовність у застосуванні її зразків, спеціально підібраних, є однією з основ формування музичної творчості дітей.

Наступна гіпотеза — необхідність для розвитку дитячої музичної творчості серії творчих завдань. Їхній характер і зміст визначаються завданням гармонійного розвитку тих властивостей і здібностей, які були охарактеризовані нами, і логікою музики як об'єкта засвоєння дітьми в процесі різних видів музичної діяльності. Серія попередньо розроблених творчих завдань була покладена в основу розвитку музичної творчості дітей.

Формування творчості — важкий, багатоскладовий акт. Треба передбачити взаємозв'язки багатьох ліній розвитку. Вони повинні ніби

перетинатися, концентруватися в одному провідному завданні, розв'язання якого можливе на даному певному рівні формування творчої діяльності.

Гіпотетично були накреслені три етапи й відповідні завдання формування творчості.

На першому етапі ставиться завдання, під час розв'язання якого діти активно наслідують способи дій, що застосовуються в музичному зразку, хоч і не відтворюють його точно.

Приблизний характер творчих завдань цього етапу: закінчити, створити кінець мелодії, виконаної дорослим; інсценувати рухами даний текст і мелодію пісні; вміти вибрати із заданих елементів танцю, художньої гімнастики ті, які підводять до характеру даної п'єси, тощо.

Завдання другого етапу — сформувати в дітей способи дій, які стимулюються тільки побічним зразком, програмністю музики, подібністю казки, піснею певного жанру і які спрямовані на створення найпростіших прикладів творчості, на внесення змін, варіацій у знайомий матеріал.

Приблизний характер творчих завдань цього етапу: скласти пісню на заданий текст, користуючись непрямим зразком; придумати дії, рухи певних персонажів на основі початку казки, які ілюструють окремі епізоди цієї казки; придумати танок, передаючи характерні рухи казкових персонажів, та ін.

На третьому етапі ставиться завдання, яке потребує від дітей самостійних дій, без застосування зразків.

Приблизний характер творчих завдань на цьому етапі: вміти скласти пісню, обравши текст на свій розсуд із кількох заданих; створити мелодії без будь-яких зразків; вибрати тематику гри; скласти план дій; розподілити ролі; скласти композицію найпростішого танцю.

Творчі завдання дітям на цьому етапі ускладнюються.

Всі накреслені припущення, викладені вище, перевірялися в формуючій частині дослідження, результати якого викладені в наступних розділах.

ФОРМУВАННЯ ПІСЕННОЇ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ

ПРО МУЗИЧНИЙ ОБРАЗ У ПІСЕННІЙ ТВОРЧОСТІ

Загальновідомо, що марксистсько-ленінська естетика під змістом музичного мистецтва розуміє відображення в музичних образах життя природи й суспільства. Безсумнівно також, що в музиці відтворюються переважно душевні переживання людини, і в цьому її специфіка.

Музичний образ відрізняється від поняття образу в його філософському значенні (як форми відображення в людській свідомості об'єктивної дійсності) і в його психологічному тлумаченні (як уявлення предмета, явища, раніше сприйнятих, а в даний момент відтворених з пам'яті).

Музичний образ виражається комплексом усіх музичних засобів. Але в цьому розділі йдеться про пісенну творчість дітей, тобто про музичні образи, виражені мелодією. Тому треба розглянути її своєрідність.

Радянські музикознавці пов'язують поняття музичного образу з поняттям музичної теми (Ю. Тюлін, П. Козлов, А. Степанов та ін.). І. Способін визначає тему як більш або менш закінчену думку, розвинуту «до набуття нею характерного образу»¹.

«Музичною темою, — пишуть П. Козлов і А. Степанов, — ми називаємо початковий виклад основних, істотних рис художнього образу в музиці»². Цей образ, на їхню думку, може бути виражений однією темою, або додатково ще і її розвитком, або ж сполученням кількох тем. Ю. Тюлін, так само як і І. Способін, під музичною темою розуміє основну музичну думку, яка мелодично й структурно оформлена і має провідне образно-виражальне значення. Між музичним образом і темою є тісні взаємозв'язки, але їх не можна ототожнювати: «... музичний образ насамперед втілюється в темі як у провідному індивідуальному музичному матеріалі, — вона завжди повинна бути змістовна в образному відношенні, але не слід ототожнювати тему з образом. Поняття теми належить до музичного матеріалу (під яким автор розуміє виражальні засоби в їх індивідуалізованому вигляді. — Н. В.), а образ — поняття естетичного характеру»³.

¹ І. В. Способін. Музыкальная форма. М., Музгиз, 1962, с. 13.

² П. Г. Козлов, А. А. Степанов. Анализ музыкального произведения. М., «Советская Россия», 1960, с. 11.

³ Ю. Н. Тюлин. Строение музыкальной речи. Л., Музгиз, 1962, с. 9.

Музична тема є ніби носієм образу. В цитованих працях вказується на тісні взаємозв'язки між музичним образом і темою, однак перший є ширшим і складнішим поняттям, що потребує від композитора великих життєвих узагальнень і майстерності.

Безпосередньо з музичним образом пов'язані поняття виражальності й зображальності в музиці. З приводу цих понять є різні думки. Найчіткіше їхнє визначення дано в працях Ю. Кремльова і І. Рижкіна. Під виражальністю розуміється втілення в музиці духовного світу художника (І. Рижкін), здатність його виражати в ньому думки, почуття й настрої, породжені явищами життя (Ю. Кремльов). А зображальність — факт втілення художником явищ дійсності, тому «втрачає смисл поділ різних мистецтв на «зображальні» і «виражальні», кожне мистецтво є і «зображальним», і «виражальним»¹. Ю. Кремльов підкреслює, що зображальність — це зовнішнє вираження в мистецтві, зовнішній бік конкретного втілення змісту. Він пише: «Не може бути художнього образу без зовнішньої конкретизації його змісту, який виступає в фарбах, формах, лініях, звуках»². Ю. Кремльов підкреслює тісний зв'язок виражальної і зображальної функцій у мистецтві, бо не можна виразити почуття, думки, не зображуючи їх, і, навпаки, все, що зображується, має виражальність. Припустимо, в музичному творі виражається сум або радість — вони завжди зовні оформлені в інтонації, ритміці, гармонії. Але останні мають здатність зобразити переживання, викликати асоціації з інтонаціями, ритмом людської мови, завжди виразної в своєму звучанні.

Усе сказане має безпосереднє відношення до проблеми формування дитячої пісенної творчості. Очевидно, музичний образ у його складному естетичному розумінні діти не можуть створити — у них нема належного рівня узагальнення спостережень, у них ще дуже обмежені засоби вираження і зображення. Якщо навіть припустити, що твори, написані композиторами для дітей, передають явища життя в доступній формі, то за цим стоять і великі узагальнення, і майстерність у володінні яскравими виражальними засобами. І все-таки початкова пісенна творчість дітей завжди образна за своєю природою. Вона знаходить свій вияв у найпростіших музичних темах. Твердження Ю. Тюліна (у цитованій вище праці) про те, що теми можуть бути викладені в будь-якій структурі — не тільки в складній побудові, а й у короткій фразі й навіть у такому малому елементі, як мотив (який складається, як відомо, з кількох звуків), — глибоко переконливі. Особливо істотне те, що Ю. Тюлін розуміє мотив не як метрично-структурну одиницю, а як «виражальний елемент теми»³. Він пише: «Під мотивами і треба розуміти інтонаційні сторони, що мають особливе виражальне значення і в тому їх обсязі, в якому вони надають темі характерних рис»⁴. Крім того, в темі втілюється «первісний образ музичного твору»⁵.

¹ І. Рижкін. Назначение музыки и ее возможности. М., Музгиз, 1962, с. 27.

² Ю. Кремлев. Выразительность и изобразительность музыки. М., Музгиз, 1961, с. 10.

³ Ю. Н. Тюлин. Строение музыкальной речи, с. 13.

⁴ Там же, с. 14.

⁵ Там же, с. 10.

Ми бачимо, що не всі інтонаційні звороти відповідають мотивам, а лише ті з них, які набувають особливого виразально-тематичного значення. Зустрічаються і менш індивідуалізовані й типові інтонаційні звороти. Вони набувають нейтральнішого характеру щодо теми і мають менше значення в художньому змісті. Проте нерідко без них мелодія не «оживає».

Отже, музичний образ у мелодіях нескладних пісень виражений музичною темою у вигляді різноманітних інтонаційних зворотів. Це положення у свою чергу підводить нас до першої робочої гіпотези про побудову дитячої пісенної творчості: зародки її проявів слід шукати у цих першоджерелах музичної теми — у мотивах, інтонаційних зворотах, які мають тематично-виразальне значення. Далі, на основі вже цієї гіпотези можна приблизно визначити такі творчі завдання, які відповідали б формуванню дитячої пісенної творчості в її виразальних та зображальних началах.

Передбачуваний результат у вигляді продукції дитячої пісенної творчості повинен складатися з невеликих інтонаційних зворотів, мотивів і найпростішої мелодії, що утворюється з них.

В и р а ж а л ь н і ф у н к ц і ї д и т я ч о ї п і с е н н о ї т в о р ч о с т і м о ж у т ь б у т и представлені у таких формах:

1. Інтонаційні звороти, мотиви, мелодії, які наслідують реальне звучання оточення, в першу чергу інтонації чуттєво-виразної мови людини (відповіді-запитання, пісенні розмови, наслідування співу зозулі, нявкання та ін.).

2. Інтонаційні звороти, мотиви мелодії, які супроводжують звичайні ігрові, танцювальні рухи дитини (підспівування під час ходи, танцю, коливання ляльки тощо). Усі ці інтонації виражають різні емоції (жаль, торжество, радість, подив та ін.).

Виразальна сторона пісенної творчості дітей, що відображає їхні думки, почуття і породжена навколишнім життям, спостерігається і в спонтанній співацькій діяльності, хоч і в дуже нечітких, невиразних, розрізнених проявах. Співочі інтонації, що передають різноманітний зміст, є природними й невимувленими реакціями дітей на оточення. Інтонації постійно збагачуються під впливом сприйняття художніх творів, особливо пісень, створених композиторами.

Усе це дозволяє нам припустити, що таким є бажаний і продуктивний шлях формування виразальної функції дитячої пісенної творчості. Але виразальний зміст дитячих пісень повинен бути «зображальний» (за термінологією Ю. Кремльова), тобто він повинен втілюватися у відповідні конкретні інтонаційні звороти, мотиви з властивою їм мелодичною лінією, ритмом, ладогармонічною структурою. Отже, треба визначити і виразальну функцію дитячої пісенної творчості. Оскільки вона спрямована на вираження почуттів і думок музичними засобами, то точніше її можна назвати зображально-виразальною функцією. Термін цей, використаний в «Короткому словнику з естетики» (М., 1963), є правомірним у музичному мистецтві, адже в багатьох творах є зображальні елементи.

З о б р а ж а л ь н о - в и р а ж а л ь н а ф у н к ц і я д и т я ч о ї п і с е н н о ї т в о р ч о с т і м о ж е б у т и в т і л е н а в м у з и ч н о м у м а т е р і а л і у т а к и х н а п р я м к а х:

1. Загальна лінія мелодичного руху (обмежений діапазон мелодії, неяскрава кульмінація, неширокі інтервальні ходи, поступеневий рух).

2. Початки ладової організації: спів у заданій тональності (за заданим звуком, за тональною настройкою фортепіанного вступу), тяжіння до тоніки при завершенні мелодії, сполучення стійких і нестійких звуків, домінування перших, найпростіші народні звукоряди, лади (секундові, терцеві, квартові) мажорні (переважно) і мінорні.

3. Метроритмічні співвідношення: метрична чіткість мелодії, поєднання наголошених і ненаголошених звуків, переважно дводольні розміри, виразність ритмічного рисунка, закінченість мелодії в ритмічному відношенні.

4. Найпростіше нюансування пісень: знаходження потрібного темпу й динаміки в імпровізації пісень певного змісту, збереження темпу під час виконання створеної пісні, свідомо зміна темпу й динаміки залежно від літературного тексту пісні й мелодії.

5. Первинна структура пісні: поява цезур, побудова коротких музичних фраз, речень, наскрізний рух мелодії або квадратність структури, своєчасна реакція на фортепіанний вступ і закінчення.

Значення зображально-виразальної функції в дитячій пісенній творчості дуже велике. Без оволодіння її найпростішими засобами неможливе успішне формування пісенної творчості. Але таке засвоєння може відбуватися тільки в процесі творчої діяльності. Дитина, керуючись поставленим перед нею творчим завданням, оперує звуками, наспівує мелодію, видозмінює її і шукає способи зображення в ній тих почуттів і думок, які вона хотіла передати. Така діяльність складається в умовах уже набутого музичного досвіду на заняттях. Якщо, наприклад, у процесі заняття дитину не вчили найпростіших нюансів, то вона не зуміє скористатися такими засобами, як зміна динаміки й темпу, хоча несвідомо і прагнучиме проспівати, наприклад, коліскову неголосно, в повільному темпі.

Отже, основне завдання — формування в дітей способів самостійного застосування виразально-зображальних засобів для вираження своїх почуттів у пісенній творчості. Можна припустити, що постійна зміна ситуацій і умов виконання завдань, які вимагають від дітей самостійних пошуків, розбудить їхню творчу уяву, надасть їхнім діям перетворюючого характеру.

У формуванні пісенного творчого досвіду дітей застосовувалися пісні, які спеціально створили для цієї мети композитори й поети, а також відібрані з уже існуючих. Вони виконували функцію зразка, який демонстрував можливі способи вираження музичними зображальними засобами свого ставлення до доступних життєвих явищ. Під час дослідження створювалися такі педагогічні ситуації, які виключали копіювання зразка.

Передбачалося також, що формування творчості має проходити по етапах, а це вимагає видозміни ролі й характеру творчих завдань, пісенного зразка, різних спільних дій педагога й дитини. Перший з цих етапів — орієнтування дітей у новій для них діяльності (досліди 1—6);

другий — засвоєння дітьми способів втілення музичного образу в пісні (досліди 7—8); третій — самостійне застосування дітьми засвоєних способів у нових ситуаціях (дослід 9, а також використання запису спостережень за самостійними творчими проявами дітей).

Під час відбору дітей в експериментальну групу ми керувалися рівнем музичного розвитку і мірою активності дитини. Поєднання цих даних у кожній дитині було якісно своєрідне. Добрі музичні здібності далеко не завжди супроводжувались активністю дітей. І навпаки, деякі ініціативні діти погано інтонували, неритмічно, невиразно рухалися. Під час формування творчості важливо було простежити значення для її продуктивності різних особливостей дитини та її музичних даних. Були вибрані чотири хлопчики і чотири дівчинки.

ПОЧАТКОВЕ ОРІЄНТУВАННЯ В ПІСЕННІЙ ТВОРЧОСТІ

Перший етап формування пісенної творчості має орієнтовний характер. Насамперед створюється відповідна настанова дітей на нову діяльність: у дітей формуються перші уявлення про процес створення пісень, збуджується до нього інтерес, виробляються перші навички вільної поведінки, а головне — ставиться перед ними нова мета — створити пісню.

На першому етапі особливо важливо було знайти правильне співвідношення між прагненням дітей проявити себе в новому завданні та їхніми можливостями втілити свої задуми. Тому були створені умови, які сприяли виконанню творчих завдань. Це передусім застосування прямого зразка пісень, який, по суті, був би зразком способу виконання творчого завдання. Усі діти повинні не відтворити продемонстровану пісню, а за її прикладом створити нову. Відбувалося спільне творення пісні: початок заспівував дорослий або ж він програвав вступ і кінець. Це створювало потрібну тональну настрійку, і в дітей виникало враження спільної творчості (адже педагог створює фортепіанний вступ і кінець, а дитина творить пісню). Передбачалося, що застосування прямого зразка полегшить дітям і самостійні пошуки співочих засобів вираження.

У дослідах, як правило, перед дітьми ставилися нові завдання. Цим створювалася можливість перевірити, чи здатна дитина швидко орієнтуватися в новому матеріалі. А інколи застосовувались і повторні творчі завдання з метою з'ясування, яку роль у даному досліді може відігравати повторення, значення якого таке очевидне в навчанні й зовсім не вичене у формуванні творчості.

1-й ДОСЛІД

У першому досліді перевірявся вплив прямого зразка на формування способів творчих дій дітей.

Проводилося спостереження:

а) над прагненнями дітей виразити в мелодії запитальні інтонації та інтонації відповіді, в якій повинні прозвучати прохання, легка скарга;

б) над пошуками дітей засобів співацької виразності, які допомагають їм передати зміст пісні.

Музичний зразок — пісня «Киця», музика Т. Ломової, спеціально написана для даного експерименту.



Пісня написана в *фа мінорі* у формі двотактової побудови з фортепіанним вступом і закінченням зображального характеру — наслідування жалібного нявкання (малі терції з форшлагом). Сама мелодія має форму запитання-відповіді. Але звучать не тільки запитальні інтонації того, хто запитує, і стверджувальні того, хто відповідає. Останнім наданий дещо жалісливий, прохальний характер, ніби той, хто відповідає, не впевнений, що прохання буде виконано. Цей характер мелодії підкреслений ритмом (поява серед восьмих чверті на відносно сильній, третій долі такту).

Основне завдання, поставлене перед дітьми, — створити нову пісню. Спершу педагог виконує свою пісню, щоб викликати в дітей цілісне художнє враження. Від дітей вимагається орієнтування в новому завданні, вони повинні пережити певні стани (прохання, скарги, запитання, відповіді) і висловити їх, знайшовши адекватні засоби їхнього співочого вираження.

Діти виконували творчі завдання різної міри складності відповідно до індивідуальних особливостей.

Ускладнення творчих завдань йшли у кількох напрямках.

Перший ступінь складності. Продукція дітей виражається в їхніх коротких відповідях на запитання (початок мелодії виконує пе-

дагор); завдання полегшується не тільки тим, що складена мелодія повинна бути короткою, а й тим, що дитина «підлагнується» не до фортепіанного вступу (це значно важче), а до співочих інтонацій голосу дорослого.

Другий ступінь складності. Продукція дітей виражається в співочій розмові: одна дитина співає запитання, друга — відповідь. Створені дітьми мелодії також короткі. Але завдання складніше за попереднє, адже всю пісню виконують діти. Першій дитині важче, бо вона починає після фортепіанного вступу. Другій, що продовжує вокальну партію, легше, але за умови, якщо перша добре триматиме тональність. Отже, розпочинати повинна здібніша дитина.

Третій ступінь складності. Самостійне створення всієї пісні однією дитиною, яка повинна передати різні інтонації — і спокійного, й співчутливого запитання, і ледь жалісливої відповіді.

На дослідних заняттях були присутні лише четверо дітей,¹ і завдання між ними були розподілені так: завдання першої складності були доручені Ірі В. і Сергійкові Г. Хоч Іра — дівчинка музикальна й непогано впоралася із завданням у констатуючому досліді, але дуже сором'язлива, загальмована. Треба було зміцнити її впевненість, підкресливши, що їй першій дається завдання, бо вона добре з ним упоралася минулого разу. У Сергійка рівень музичного розвитку невисокий, а хлопчик він кмітливий, і якщо він переживе певне розчарування од відчуття неспроможності втілити те, що він почуває, то це може загальмувати його розвиток в майбутньому.

Завдання другого ступеня складності дали Марині Д. і Саші Б. Марина повинна заспівати першу фразу, тобто виконати складніше завдання і тим полегшити становище Саші, який виконав завдання в констатуючому досліді з труднощами, неточно інтонуючи.

Завдання третього ступеня складності доручили Мишкові М. і Наталці Я. Ці діти творчо активні. Проте Мишко виявив під час констатації розгубленість, зустрівшись із незнайомим завданням, отже, його активність виявлялася тільки в знайомій сфері. Необхідно було перевірити його вдруге. Наталка, навпаки, діяла надто рішуче, необдумано. Важливо тепер було звернути її увагу на якість продукції, пробудити в неї здатність до самокритичної оцінки своїх дій.

Наводимо результати цього досліді.

Перше завдання — окремі відповіді дітей:

Іра В.



Сергійко Г.

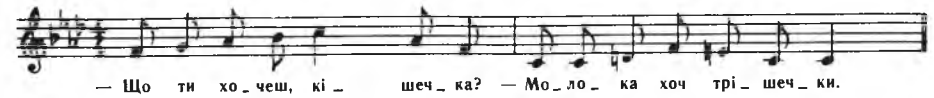


¹ Дослідні заняття не відмінялися з приводу відсутності тієї чи іншої дитини. Тому в описаних дослідіх не завжди брали участь усі 8 дітей. Усі діти були перевірені в констатуючих дослідіх.

Друге завдання — співацька розмова дітей:

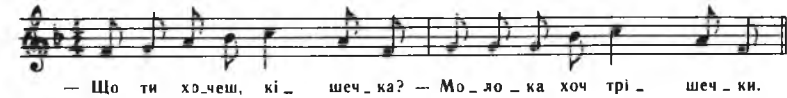
Запитання Марини Д.

Відповідь Саші Б.

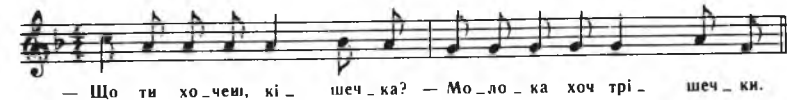


Третє завдання — створення всієї пісні в цілому:

Мишко М.



Наталка Я.



З продукції і процесу дитячої творчості можна було судити, чи мала прямий вплив пісня, використана як зразок, чи ні.

Можна сміливо говорити про вплив зразка на наступну творчість дітей. Вони, безперечно, відчували й спробували відтворити ліричний характер мелодії зразка у своїх поспівках. Треба відзначити також і прохальні інтонації в репліках киці, що доводиться характером мелодичної лінії і ладовою та ритмічною організацією дитячих творів.

Інтонації відповіді на слова «молока хоч трішечки» діти розв'язали по-різному. Насамперед, слід підкреслити, що вони не використали буквально мелодичну лінію відповіді, а в деяких випадках (Саша, Мишко, Наталка) навіть змінили напрям мелодії. Але діти по-різному виражали «жалібне прохання», застосовували різні музичні засоби. Іра проспівала секундову поспівку з низхідним рухом, зупинившись на нестійкому звуці (IV ступінь), що надало характеру невпевненості, чекання. Сергійко проспівав зменшену кварту, яка також ішла вниз, що звичайно надає мелодії напруженого характеру, до того ж, нижнім звуком цього інтервалу був VII ступінь, і це посилює тяжіння до тоніки. Усі ці засоби підкреслили мінорний лад і тим сприяли осмисленій передачі настрою літературного тексту. В процесі розвитку мелодії Саша змінив тональність *фа мінор* і закріпився в тональності мажорної домінанти, переконливо виразивши інтонації скарги завдяки використанню інтонації малої секунди (*фа—мі-бекар*).



Наталка також для вираження цієї інтонації застосувала малу секунду і низхідний рух на малу терцію — прохання звучить досить переконливо. Тільки Мишкові це не вдалося.



Вся пісня набула спокійнішого і світлішого характеру, бо він проспівав її в одноіменному мажорі (*фа мажор*). Можна припустити, що хлопчик не реагував на фортепіанний вступ, який звучить у мінорі. Але причина може бути й іншою. Справа в тому, що нота *ля*, яка визначила лад його поспівки, була виконана нечисто. Вона звучала трохи нижче і наближалася до *ля-бемоля*. Тоді вся побудова звучала вже у *фа мінорі*.

В цілому треба відзначити, що діти добре відчували характер пісні й спробували виразити інтонації прохання в другій побудові — у відповіді. Це вдалося їм зробити без прямого наслідування, новими засобами вираження. Вони застосували секундні ходи, зменшену кварту, зупинку на нестійких звуках — отже, не усвідомлюючи, чисто імпульсивно вони застосували саме ті засоби, які можна було б використати й під час свідомих пошуків. Але ці інтуїтивні удачі народилися внаслідок умисного бажання виразити відповідне почуття.

Іншу картину можна побачити, оцінюючи результати дітей в пошуках інтонації запитання: «Що ти хочеш, кішечка?» За умовами дослідів цю побудову створили троє — Марина, Мишко, Наталка. Марина, проспівавши це запитання, майже точно відтворила аналогічну частину пісні-зразка, лише з деяким варіюванням.

Зразок:



Твір Марини:



Тільки дві останні ноти пісні-зразка і мелодії Марини різні. Слідом за Мариною співав Мишко, який точно відтворив Маринину мелодію. Наталка, яка виконувала завдання після них, вже не повторила їхні мелодії. Мишко, очевидно, йшов не за зразком пісні, а за варіантом, придуманим Мариною, бо помітив ті зміни, які придумала вона. Проте він зробив і свій вклад: змінив тональність на одноіменний мажор. Але через те, що при цьому *ля-бекар* звучав нечисто, тут важко говорити про тональність.

Отже, ця частина пісні не відзначається використанням нових засобів пісенної виразності.

Цілком очевидна позитивна роль фортепіанного вступу й закінчення для формування в дітей здатності створювати ладово-організовані мелодії. Завдяки слуховій настройці, сприйняттю у процесі слухання вступу, діти схильні й імпровізувати в цьому ладі. Особливо чітко виражена

фа-мінорна тональність у мелодіях, придуманих Сергієм (використання ввідного тону — VII ступеня), Мариною (мелодія якої побудована на стійких звуках основного тризвуку) і Наталкою (багаторазове повторення відносно стійкого звука — III ступеня, а потім низхідного ввідного — II ступеня).

У творах дітей представлено два варіанти ритмічного рисунка. Троє з них точно відтворили ритм зразка, один змінив ритм завдяки зміщенню чверті на інше місце — в кінець такту. Отже, на противагу матеріалам констатуючого дослідів в діях дітей тепер з'явилася варіативність, що внесло більшу різноманітність в їхню продукцію.

Якість виконання завдань дітьми завдяки диференційованості цих завдань ніби зрівнювалася в даному досліді. Те, що завдання характеризувалися різним ступенем складності, поставило дітей в різні умови. Уявляється принципово важливим створення такого середовища, в якому здібніші й музично розвиненіші діти змушені будуть проявляти більше зусиль, а діти менш здібні потраплять у сприятливіші умови. Проведення I-го дослідів вже показало доцільність пошуків педагогічних засобів, що враховують різний рівень музичного розвитку дітей. Навіть виконання одного завдання може бути диференційоване.

Оцінюючи результати проведеного дослідів, треба особливо відзначити ставлення дітей до творчих завдань. Спершу, щоб викликати зацікавленість дітей, була створена атмосфера, близька до гри. «Ви немовби композитори», — казали дітям. Для них ця пропозиція була несподіваною і дуже захоплюючою. Уже в процесі занять став очевидний великий інтерес дітей до нової діяльності. Але особливо вартий уваги такий факт, що після занять (на яких діти і грали, і танцювали, тобто в них було багато яскравих переживань), одягаючись на прогулянку, вони дружно продовжували імпровізувати мелодію на задані їм слова. Вони проспівували всю мелодію, ставили запитання, відповідали — і все це з великим захопленням.

Діти вперше склали свої пісні. Нове завдання порадувало їх своєю несподіванкою, викликало піднесення настрою, пробудило почуття впевненості. А це найважливіші психологічні передумови продуктивної творчості.

У творчому процесі виникає своєрідне сполучення навмисних та інтуїтивних дій. Ясно, що діти не могли думати про відбір засобів втілення, адже вони не усвідомлювали своїх дій під час виконання творчого завдання. Але їхня інтуїція ніби закономірно виникла після сприйняття зразка — спершу в його цілісному вигляді, а потім у вигляді фортепіанного вступу. Мелодії імпровізувалися під впливом прослуховування вступу, що мав виразально-зображальний характер. У цьому принципове значення застосування прямого зразка на першому етапі формування творчих здібностей.

Уже йшлося про те, що в своїй роботі радянські та зарубіжні педагоги використовували прийоми складання запитань-відповідей, співочої розмови, перекличок окремих музичних фраз. Але відміна застосованого в даному досліді зразка в тому, що він є частиною спільної з дітьми творчості, він організує їхню діяльність не тільки з боку її виразальності,

а й зображальної функції. Фортепіанне обрамлення мелодії, створеної дітьми, надає їй закінченого вигляду. Навіть проста поспівка, яку створила Наталка, звучить так:

Мелодія Наталки

Що ти хочеш, кі_ шеч_ка?

Мо_ло_ка хоч трі_ шеч_ки.

Виконана в цілому, ця пісенька набуває значення як для дівчинки-автора, так і для інших дітей. Вона є практичним доказом можливості подібної дитячої діяльності й заохочує до подальших спроб.

Звичайно, ще багато лишається неясного в тому, яку роль відіграє зразок. Стала очевидною необхідність з'ясувати його місце серед інших засобів формування творчості й розв'язати такі питання: як часто треба міняти зразки, чи потрібно їх повторювати і що вони можуть внести у формування творчих дій дітей. Увесь поданий вище аналіз показав, що, поряд з оригінальними відповідями дітей, мало місце й пряме запозичення мелодії. Тому необхідно було з'ясувати, чи не приведе повторення демонстрації одного й того самого прикладу до стандартизації дитячих творів.

2-й ДОСЛІД

На основі наведених матеріалів визначилося завдання — перевірити вплив повторно виконаного зразка. У досліді була використана попередня методика постановки творчих завдань, через те що її зміна могла перешкодити перевірці значення повторного застосування одного й того самого зразка. Завдання різного ступеня складності були також дані з міркувань, викладених вище. Тільки Сашко Б. висловив бажання запитувати. Це завдання для нього складне, але воно було йому доручено. У досліді одержані такі результати:

Перший ступінь складності — окремі відповіді дітей:
Іра В.

— Мо_ло_ка хоч трі_шеч_ки.

Другий ступінь складності — співоча розмова дітей:
Марина Д.

— Що ти хо_чеш, кі_ шеч_ка?

Зоя Ф.

— Мо_ло_ка хоч трі_шеч_ки.

Сашко Б.

— Що ти хо_чеш, кі_ шеч_ка?

Сергійко Г.

— Мо_ло_ка хоч трі_шеч_ки.

Третій ступінь складності — створення всієї пісні в цілому:
Мишко М.

— Що ти хо_чеш, кі_ шеч_ка? — Мо_ло_ка хоч трі_шеч_ки.

Повторно виконали завдання четверо дітей (Зоя Ф. не брала участі в попередньому досліді, а Наталка Я. не була присутня на даному занятті). Якщо порівняти результати першої і другої відповідей, то стає очевидною схильність дітей до повторення тих інтонацій, які вони виконували раніше. У Мишка в обох мелодіях співали перші такти. Марина теж майже точно відтворила свою колишню мелодію (тільки *сі-бемоль* змінила на *сі-бекар*). У Сашка мелодія проспівана неточно, але рисунок мелодії нагадує поспівку Марини й Мишка. Ця обставина трохи дивує, бо було відзначено, що діти взагалі нездатні двічі підряд однаково проспівати складену ними мелодію. Під час повторення вони звичайно вносять до неї якісь зміни.

Чим же можна пояснити повторення інтонацій у творах дітей? Певно, спонукальну роль відіграло дворазове виконання завдання із застосуванням одного й того самого зразка й методики. Звідси мовби напрашується висновок про недоцільність повторного застосування одного й того самого зразка. У навчанні найважливішу роль відіграють неодноразові вправи у засвоєнні навиків, в розучуванні пісенного репертуару, хоч вони можуть і варіюватися. Але вони спрямовані на те, щоб відтворити ті чи інші співочі інтонації відповідно до даного еталону. У творчості ж розуміння повторення в такому смислі (як наслідування одного еталону) небажане: зникають фактори, які стимулюють творчі зусилля, діти вже йдуть уторованим шляхом. Проте навряд чи потрібно щоразу міняти зразок. В останньому досліді залишилися незмінними всі фактори: і настанова, що спонукає до діяльності, і зразок, яким керувалися діти, і методика виконання творчих завдань, а також характер їх диференційованості.

Такі умови, звісно, не сприяють формуванню творчості. Але можна припустити, що зміна одного фактора внесе зміни і в характер творчої діяльності. Можливо, що таку роль відіграє зміна мотивування, за яким формується діяльність, або ж застосування варійованого зразка (наприклад, обмежитися програванням вступу й закінчення, але не проспівувати мелодію), або зміна характеру завдань кожній дитині тощо. Тому потрібно було ще раз перевірити ті педагогічні умови, за яких доцільно застосовувати один і той самий зразок.

Під час проведення дослідів постало ще одне питання. Було помічено, що в творах дітей є неточні інтонації. Співочі навиків в дітей звичайно не відзначаються стійкістю. Малюки співають чисто, якщо педагоги настійливо привертають їхню увагу до точного інтонування і поправляють їх. Але в творчій роботі діти перебувають в інших умовах — вони самі вибирають бажані їм звуки. Треба стежити, щоб ці звуки не були хаотичні, нечисті.

Існує певна висотно-ладова організація, якою не можна нехтувати навіть під час найпростіших завдань. У нотному записі дитячих творів позначено кружечками ноти, які діти неточно інтонували і які через це не піддаються точному запису в темперованому ладі. Так, у Марини й Мишка *ля-бемоль* звучало на чверть тону вище. Неточність інтонації порушує ладову організацію, але особливу роль у мажорно-мінорній системі відіграє терцевий звук, що визначає той чи інший лад. Отже, помилки в його виконанні завдають особливої шкоди поспівці, яку складають діти.

Навіть перші досліді показують, що не можна будувати музичне виховання дітей, як це передбачав К. Вентцель та його послідовники, користуючись тільки дитячою творчістю. Це затримувало б хід музичного розвитку дитини. Але й механічне навчання не розвине дитячих здібностей. Лише за умов правильного формування здібностей можна зробити більш успішним і навчання. Гармонійне сполучення прямого навчання і формування творчості надає музичному вихованню характер розвитку. Для творчої діяльності в галузі співу значну роль набирає розвиток музично-слухових уявлень і чуття ладу.

3-й ДОСЛІД

Основне завдання 3-го дослідів — орієнтувати дітей у способах застосування виразально-зображальних засобів у зв'язку із складанням контрастних за характером пісень. Міра прямого впливу зразка зменшується тим, що діти, сприймаючи послідовно одну за одною пісні, повинні вибрати текст однієї з них. Отже, їхня увага не дуже сконцентрована на одному зразку. Крім того, контраст творів також ускладнює сприйняття.

Перший з них — «Полька» О. Тилічєєвої.

Це — весела, витончена, жвава пісня яскраво вираженого танцювального характеру. Основна двотактова побудова повторюється чотири рази (1-а і 2-а репризи). Таке незмінне повторення трохи настирливе, але відповідає танцювальним рухам польки. Ця примітивна особливість пісні може вплинути на твори дітей, і тим легше можна буде встановити їхні риси.

Друга пісня — «Півник» В. Вітліна.

Сумно

Пів-ник тя-ж ко за-хво-
- рів — він ка-лю-жу пе-ре-брів.

Пісня жанрового характеру, яка розповідає про сумну для дітей подію (хворобу півника). В ній чітко звучать жалісливі інтонації, які ніби відбивають і страждання півника, і співчуття. Низхідний рух малої секунди до квінти звучить як затримка, що надає мелодичному звороту дещо напруженого, неспокійного характеру¹.

Процес творчості в дитини формується вже в інших умовах. Спершу вона повинна на основі наявних у неї уявлень розрізнити характер двох

¹ У даних зразках літературні тексти скорочено, але вони чіткі за своїми формулюваннями. В обох піснях зроблено відповідні купюри. У «Польці» за основу береться мелодія заспіву (яка двічі повторюється), а приспів (перша побудова його) служить фортепіанним супроводом. У «Півнику» використовується вступ і мелодія першої побудови, а друга — пропускається. Фортепіанна кінцівка зберігається, але знімається підспівування, що імітує кукурікання.

Зміни, внесені до пісень, зроблено з метою надати їм лаконічного характеру, стислості викладу. Ці зразки застосовуються тільки в дослідній роботі, для того щоб надалі визначилися вимоги до створення вже спеціально написаних пісень-зразків. Зараз вони створені композиторами й поетами і ввійшли до збірника «Музыка в детском саду», вып. 6 («Музыка», 1967).

пісень, віднести їх до тієї чи іншої категорії. Далі перед нею виникає завдання вибрати зразок: вона вибирає ту з пісень, яка їй більше подобається. У цьому вже виявляється оцінне ставлення до музики. Нарешті дитина підходить до втілення своїх почуттів, думок, що зародилися в неї під час сприйняття двох творів. Виникає необхідність швидко, довільно знайти способи вираження. Через те, що дітям твори вдруге не програвуться, ці пошуки відбуваються під час сприйняття характерних фортепіанних вступів.

Отже, очевидно, що способи творчих дій змінилися й ускладнилися. Така послідовність завдань вимагає уже взаємозв'язаних способів здійснення накресленої діяльності: активного сприйняття, розрізнення характеру пісень, узагальнення понять (веселий, сумний характер); оцінки якості музичних творів; переваги того чи іншого зразка; створення мелодії після прослуховування фортепіанного вступу. Про якість дій дітей можна судити на основі аналізу дитячої продукції.

Твори дітей, що обрали за зразок пісню «Полька» О. Тилічеєвої.

Наталка Я.

Ах, і поль-ку, і го-пак ми тан-цю-є-мо о-так!
Лю-бим поль-ку і го-пак і тан-цю-є-мо о-так!

Марина Д.

Весело

Лю-бим поль-ку і го-пак Ах, і поль-ку,
і тан-цю-є-мо о-так.
і го-пак ми тан-цю-є-мо о-так!

Іра В.

Весело

Лю-бим поль-ку і го-пак і тан-цю-є-мо о-так.
Ах, і поль-ку, і го-пак ми тан-цю-є-мо о-так!

Зоя Ф.



Мишко М.



Твори дітей, які обрали за зразок пісню «Півник» В. Вітліна:
Сергійко Г.



Шура Г.



Сашко Б.



Фактичні дані підтверджують наявність у дітей умінь розрізняти характер музики і робити у зв'язку з цим найпростіші узагальнення. Про їхню якість можна говорити на підставі не лише висловлювань дітей — часто неточних, помилкових, а й об'єктивного аналізу їхньої продукції. У переважній більшості дитячі твори відзначаються яскраво вираженим характером: веселим, танцювальним або стриманішим, дещо сумним. Та чи інша емоційна структура знайшла відображення і в мелодичних лініях з характерними інтервальними ходами, і в ладовому забарвленні.

Відзначаючи схильність дітей до музики певного жанру, можна помітити деяку перевагу, віддану «Польці» О. Тилічеєвої (5 з 8 осіб). Дуже цікавий той факт, що її вибрали всі дівчатка, а хлопчики (за винятком Мишка) віддали перевагу «Півникові». Та, мабуть, буде помилковим вважати, що хлопчики зупинилися на цій пісні через виражену в ній жалість до хворого півника. Те, що всі дівчатка дружно й одноставно заохотили скласти польку, викликало своєрідний протест з боку хлопчиків. «Полька» їм здалася, як сказав Сергійко, «дівчачою» піснею.

Мабуть, при самостійному виборі дітьми музичних творів виступають різні, а не тільки художні міркування. В дитячих творах у цьому досліді відкрилося одне явище, яке, очевидно, внесе корективи в критерії відбору творів, що використовуються як зразки під час розвитку творчої фантазії. Справа в тому, що зразок («Полька») написано у *соль-мажорній* тональності, а всі діти (за винятком Наталки) склали пісню в *ре мажорі*. Це суперечить фактам, які були одержані в попередніх дослідях і свідчили про характер впливу зразка: найчастіше діти імпровізують у тій тональності, в якій звучить вступ. Якщо подивитися на гармонічну будову даного вступу, то стає зрозуміло, чому це сталося. Вступ починається із субдомінантового квінтсектакорду II ступеня (II_{5_6}) через квінтсектакорд II ступеня з підвищеною терцією ($\text{II}_{5_6}^{\#3}$), він переходить у V ступінь (V_7). Але та обставина, що звук *ре* пролунав кілька разів і фортепіанний вступ завершився тризвуком на V ступені, спонукало дітей почати пісню з цього ж тризвуку. Для них важливою виявилася не ладова настройка (тональність *соль мажор*), а фактичне звучання останнього акорду. Діти не можуть за домінантою знайти тоніку. Для цього їх треба тренувати в ладовому сприйнятті. Наприклад, зупинити на домінанті й запитати, чи закінчилась пісня і як її закінчити.

Цілком очевидно, що ми допустили помилку у виборі зразка. На цьому ступені музично-творчого розвитку дітей треба давати твори для зразка в чіткішому ладовому оформленні. Незважаючи на цю помилку, знову підтверджується безперечна емоційна чутливість і слухова орієнтація дітей у музичному матеріалі¹, який представлений у фортепіанному вступі. Інакше імпровізація дітей не йшла б у *ре мажорі*. До того ж, усі діти почали співати свої твори із звука *ля*, що виразно прозвучав у останньому акорді вступу (верхній звук).

Треба позитивно оцінити використання дітьми ладу в двох заданих піснях: в усіх дітей «Полька» прозвучала в мажорі, а «Півник» — у мінорі. Це не означає, що всі твори, які передають, припустимо, настрій смутку, співчуття, обов'язково написані в мінорі, а протилежні почуття передані в мажорі. Але в найпростіших п'єсах і піснях мажорні та мінорні лади є виразниками контрастних за характером музичних образів. Ось чому оцінюється позитивно факт вказаного використання ладів для вираження відповідного настрою в музиці. Це свідчить про творчі прояви дітей у початкових формах, які психологічно пояснюються лише інтуїтивним виявленням музичного почуття. Адже діти не можуть свідомо використати той чи інший лад для вираження певного настрою, не маючи знань про нього і не володіючи навиками його розрізнення. Свідомо підходячи до завдання створення пісні, вони в подальших своїх пошуках засобів вираження ідуть ніби інтуїтивним шляхом. Це дуже складне явище, яке потребує вивчення в рамках окремого дослідження.

¹ Під музичним матеріалом розуміються виразальні засоби в їх комплексному, індивідуалізованому і конкретному значенні. Отже, йдеться не тільки і не стільки про мелодіку, ритм, гармонію (власне музичні засоби), а про тематизм, характер фортепіанного супроводу тощо. Це визначення дано в кн.: Ю. Н. Тюлин. Строение музыкальной речи, с. 8—9.

Дитяча продукція, одержана в 3-му досліді, відзначається більшою оригінальністю та індивідуалізованістю в окремих дітей. Якоюсь мірою дається взнаки деяке просування вперед у розвитку дітей, хоча, безсумнівно, відіграв певну роль більш непряний вплив даного зразка. Виникають передумови до деякої зміни його характеру на даному етапі.

Переходимо до описання того, як кожна дитина розв'язувала поставлене завдання. Вибір «Польки» як теми свого твору всіма дівчатками не випадковий. Усі вони дуже люблять рухатися під музику, і дана пісня нагадала їм улюблені танці. Однак реалізація задумів пройшла не в усіх вдало. Наталка, дуже пристрасна, імпульсивна дівчинка, погано регулює свої дії. Зовсім бездумно, але дуже рішуче вона відтворила всю поспівку «Чижик-пийчик» з невеликими змінами, та ще й у *фа-мажорно-му* ладі. Цілком очевидно, що настала необхідність привернути увагу дітей до естетичної оцінки їхніх творів. Чиста імпульсивність у вираженні почуттів без осмислення й довільності не сприяє розширенню творчої фантазії, активізації творчої думки.

Разом з тим, треба відзначити своєрідність ладового розв'язання завдання. Наталка проспівала мелодію в *фа мажорі*, а не в *ре мажорі*; вона відштовхувалася не від останнього доміантового тризвуку, а тільки від його однієї останньої ноти *ля* і взяла одразу не малу, а велику терцію, що повело її в іншу тональність.

Порадували нас результати Марини. У неї вийшла структурно чітка побудова, яка складалася з ясного заспіву й приспіву. Дитяча імпровізація вперше постала в такому оформленому і цілісному вигляді щодо ладової організації та структурної форми. Привертає увагу зміна мелодичної лінії в заспіві й приспіві, водночас зберігається єдність її всередині кожної частини. Побудову можна зобразити такою структурою:

$$\frac{a}{2} + \frac{a}{2} + \frac{b}{2} + \frac{b}{2}$$

Цікаво, що в приспіві перша фраза закінчується на доміанті, а друга — на тоніці. В цілому пісня могла бути зафіксована як досить виразна й струнка композиція, що має вже не імпровізований характер, а завершеність і оформленість.

Іра В. застосувала також новий і несподіваний прийом, якого зовсім не було в зразку,— другу побудову пісні вона виконала удвічі швидше й тим досягла оригінального результату — немов хтось швидко закрутився в танці.

Зоя Ф. і Мишко М. склали менш цікаві поспівки. В їхніх творах чітко виділився основний мотив — оспівування різних варіантів звуків *ля* і *сі* першої октави. Ці звуки виразно лунали в мелодії пісні-зразка, особливо у фортепіанному вступі, а потім прозвучали в творах Марини та Іри, які виконували поспівки раніше. Мабуть, можна говорити вже про вплив не тільки пісні-зразка, а й дитячих творів.

Постає нове й складне питання, як уникнути стереотипності творів, яка виникає внаслідок того, що діти слухають і переймають одне в од-

ного співочі інтонації, адже досі їхня творчість проходила в умовах колективних занять, хоч і не з великою кількістю учасників.

Пісня В. Вітліна «Півник», безперечно, вплинула на співочі інтонації дітей своїми своєрідними ходами. Імпровізуючи, діти знаходили виразні мелодичні ходи, що відповідали настроєві пісні. Шура Г. побудувала свою поспівку всього на трьох звуках. За мелодією вона нагадала дитячу народну пісню. Мелодія звучить у квартово-трихордовому ладі, із заповненою секундою, прилягаючою всередині до нижнього звука. За основу можуть бути прийняті звуки *ля* і *мі*. Це ще дужче підкреслює народний склад поспівки.

Сергійко Г. у своїй першій побудові також використав звукоряд натурального мінору. Потім, очевидно, намагаючись посилити сумний настрій, він інтуїтивно застосував хроматичні ходи. Усе в цілому прозвучало трохи незвичайно, виразно.

В інтонаціях Сашка Б., побудованих на кварті з секундою, прилягаючою всередині до верхнього звука, також дещо незвичне звучання, але воно не гармонує з тональністю фортепіанного вступу. Загалом у всіх складених дитьми поспівках, що розповідають про бідування півника, прозирає прагнення дітей зобразити якомога страшнішою свою розповідь. Іноді незграбне втілення не знижує очевидного прагнення дітей виразити своє ставлення до життєвої події.

4-й ДОСЛІД

У четвертому досліді було поставлено завдання перевірити вплив зразка, повторно показаного дітям, і в умовах зміни мотиву їхньої діяльності залучити дітей до оцінки творів своїх товаришів.

Аналіз дитячих творів у попередніх дослідях виявив слабкий розвиток у дітей чуття ладу. Діти не володіють способами довільної імпровізації, не завжди закінчують свою мелодію на тоніці. Але, як показала перевірка, вони відчують завершеність і незавершеність мелодії. Тому треба було подолати наявний розрив між їхніми відчуттями ладової стійкості й здатністю триматися під час імпровізації в певній ладотональності.

Наступні творчі завдання систематично поєднувалися із спеціальними вправами на розвиток у дітей музично-слухових уявлень, чуття ладу в процесі навчання співу. Ці вправи безпосередньо не були пов'язані з кожним конкретним творчим завданням, але вони були базою, оволодівши якою діти свідоміше й точніше могли б імпровізувати.

Складання поспівок під впливом повторного прослухування двох пісень («Польки» і «Півника») відбувалося у змінених умовах. Перш за все перед дітьми висувалося інше мотивування, що спонукало їх до дії. Дітям належало оцінити пісні, створені їхніми товаришами. Це викликало в них велику уважність, певною мірою пробуджувало змагання, підвищувало відповідальність, народжувало радісне прагнення творити краще.

Музичні зразки лишилися ті самі, що й на минулому занятті. Це дало можливість знову перевірити роль сприйняття фортепіанного вступу в ладовій настройці слуху. Для того, щоб діти краще могли оцінити

досягнення своїх товаришів, було вирішено, що вони прослухають твори двічі: перший раз — під час їхньої імпровізації, вдруге — у магнітофонному записі.

Наводимо нотні записи творів дітей, які обрали за зразок «Польку» О. Тилічєєвої:

Наталка Я.



Марина Д.



Іра В.



Зоя Ф.



Мишко М.



Твори дітей, які обрали за зразок «Півника» В. Вітліна:
Сергійко Г.



Шура Г.



Саша Б.



Матеріали, одержані в цьому досліді, свідчать про стійкість дитячих нахилів до тієї чи іншої пісні та її жанру. Усі восьмеро дітей вибрали ті самі пісні, що й минулого разу. Результати підтвердили також припущення, висунуте в попередньому досліді. Всі діти, які імпровізували мелодії за зразком «Польки», проспівали їх у *ре мажорі*, що означає вплив не всієї пісні в цілому, а останнього акорду вступу — домінантного тривуку. Тому можна вважати доведеною вимогу до пісні-зразка: на перших етапах формування творчості фортепіанний вступ повинен закінчуватися тонікою, з неї діти й почнуть.

На цьому занятті після півторамісячної перерви діти знову зустрілися з творчими завданнями. Тому легко можна було помітити якісні зміни в їхній поведінці. Це вже була знайома їм обстановка, і в манері дітей з'явилася спокійна діловитість.

Безсумнівну роль відігравали й різні спонукачі діяльності дітей. Та обставина, що треба було оцінити свою продукцію, дуже зацікавила дітей. Особливо посилювався їхній інтерес завдяки новій методиці проведення дослідів. Після того, як діти склали свої пісні, вони з великим інтересом прослухали їх у магнітофонному записі. При цьому вони трохи хвилювалися, засмучувалися, якщо чули неправильні інтонації («Ой як неправильно він проспівав!»), і т. ін.

Прослуховання магнітофонного запису дитячих творів — цікавий метод: кожна дитина, ніби збоку оцінюючи свій твір, має можливість порівняти його із творами інших дітей, що сприяє усвідомленню якості власної творчості. Записані на магнітофонній стрічці пісні набувають для дітей об'єктивного значення: імпровізації зафіксовані й можуть пролунати в будь-яку хвилину. Те, що діти прослухували всі пісні підряд, дало їм можливість мати загальне уявлення про творчість своїх товаришів. Це дозволило їм відзначити й такий факт, як однотипність творів різних дітей. Коли прозвучали польки в їхніх одноманітних творах, хтось із дітей

зазначив: «Це теж схоже, як уже співали». Отже, вони усвідомлюють, що наслідування одне одного — не заслуга і що оригінальність прикрашає їхні твори.

Оцінки дітей свідчили про їхню спостережливість, однак не завжди були обґрунтовані. На запитання, чия пісня сподобалася більше, думки різко розійшлися. Першою відповіла Наталка. Ледь дочекавшись закінчення програвання, вона сказала: «Найкраще за всіх співала Зоя». Марина: «А мені сподобався Мишко, тому що він тоненько співав і по-різному». Мишко: «Мені сподобався Саша — він сумно співав». Наталка: «Ні, Марина швидко співала, як танцюють польку!» Зоя: «Мишко краще став придумувати». Сергійко: «Пісні в того кращі, хто про півників співав». Сашко: «Так, ці пісні кращі!»

Не можна сказати, що всі оцінки були об'єктивні. Так, Наталка одразу виділила Зою — свою подругу, причому свою оцінку вона нічим не мотивувала. Пізніше, коли діти почали оцінювати обґрунтованіше, Наталка також аргументовано висловила про Маринин твір. Сергійко й Сашко перевели обговорення в «іншу площину»: похвалили не якість пісень, а їхню тему (точніше, відстоювали вибрану ними тематику). Марина оцінила твір Мишка, керуючись двома міркуваннями: тим, що він «тоненько» співав (чим вона відзначила якість його співацького голосу), і тим, що він співав «по-різному». Ця оцінка констатує різноманітність мелодії, тобто спрямована на якість самого твору. Мишко оцінив твір Сашка доказово: він відзначив сумний настрій, який мав бути виражений у пісні «Півник». Нарешті, ще одне мотивування висунула Зоя, яка помітила (і цілком справедливо), що «Мишко краще став придумувати». Якщо порівняти його попередні твори з даними, то треба визнати, що Зоя виявилася дуже спостережливою.

Отже, повторне прослухування творів у магнітофонному записі з наступним обговоренням їхньої якості показало, що діти, хоч іще в окремих висловлюваннях, але відзначають якість творів (настрій, різноманітність), якість виконання («тоненько», «сумно» проспівав), поліпшення якості діяльності («краще став придумувати») і навіть оцінюють жанр пісні («кращі ті, хто про півників проспівав», тобто твір, у якому передано сумний настрій). Ці міркування наївні, але вони свідчать про перші зародки музичного смаку, що надає творчій діяльності осмисленості й естетичного забарвлення.

Напрошується двояка оцінка результатів, які свідчать про особливості повторного застосування одних і тих самих зразків як фактора, що впливає на якість творів.

З одного боку, діти явно намагаються передавати в піснях різний настрій. Так, для відтворення танцювального характеру в польці вони застосовували інтервальні ходи, що повторюються, швидкий темп, мажорний лад, чітку квадратну побудову. Для вираження суму вони вживають хроматичні ходи, альтерації, нечітко виражену ладотональність (але з наближенням до мінору), що надало мелодії напруженого, дещо незвичного характеру. На жаль, ніхто з дітей не відобразив характерний прийом композитора — розспів одного складу на двох звуках, що також посилює виразність пісні.

З другого боку, з'явився певний штамп, стереотипні ходи (особливо в «Польці»). Вони також небажані, як надокучливі рими у віршах. Це сталося, очевидно, через дві обставини. Можна припустити, що повторність у застосуванні зразків потребує значно більшої варіативності педагогічних умов, а не тільки зміни мотиву діяльності. І друге: необхідно побороти вплив творів своїх товаришів. Цей вплив відіграє різну роль навіть протягом першого етапу формування творчості. На початку постановки досліду приклад дітей активних, які швидко орієнтуються, здатні до творчого уявлення й здобули музичний розвиток, безперечно активізує діяльність дітей, що не мають цих даних. Такі діти, як музикальна, але дуже сором'язлива Іра і Сашко, який не проявив особливої музичальності, були натхнені прикладами Марини, Зої, певною мірою Мишка, Сергійка. Але в міру засвоєння найпростіших творчих завдань, коли діти дістали вже перше орієнтування в них, приклад активніших товаришів починає відігравати небажану роль. З'являється зайва подібність співацького вираження, змінюється співвідношення впливу самого музичного твору з впливом творів товаришів.

Перша зустріч дітей з новим зразком (якщо музичний твір художній) звичайно справляє на них яскраве враження. Це враження зберігається протягом заняття, слух дітей сприймає з підкресленою гостротою особливості нової пісні. Під час повторної зустрічі увага дітей уже зосереджується на тому, як їхнім товаришам вдалося проспівати свої твори. Музичний твір зустрічає «конкуренцію» — набирає чинності зразок дитячих творів. Не можна сказати, що діти свідомо запозичують одне в одного, що це навмисний плагіат. Для цього в дітей нема ще потрібних механізмів свідомого перенесення чужих засобів розв'язання творчих завдань. Але живі, безпосередньо сприйняті інтонації, імпровізації, що передають настрої дітей, неминуче певним чином впливають на тих дітей, які творять трохи пізніше за часом. У наступному досліді треба було змінити педагогічні умови, для того щоб індивідуально-творче начало дітей не глушилося.

Конкретний аналіз дитячих творів саме й підтверджує, що поспівки в усіх дітей стали майже стереотипними. В основному вони будуються на двох нотах — *соль* і *ля* першої октави. Оспівування цих нот спостерігається в усіх, хто складав польку (див. перші два такти у нотному записі дитячих творів). Лад в усіх — *ре-мажорний* (останній акорд вступу).

Найвиразливіша мелодія в Мишка — вона дуже варіюється, хоч і складається з кількох звуків, при цьому вона стійка в ладовому відношенні. Хлопчик зумів відірватися від стереотипного переспівування мелодій інших дітей, хоч і почав з тих самих звуків. Однак завдяки взятому швидкому темпові й варіаціям одних і тих самих звуків він не встигає стежити за інтонаціями, і вони іноді звучать неточно.

Зоїна поспівка добре оформлена, в ній звучать інтонації народних дитячих пісень, але в ній нема достатнього розвитку.

У Наталки, з одного боку, з'явилася велика ладова визначеність, тенденція до розвитку мелодичної лінії, але Наталка майже повністю

повторила Зоїну поспівку, лише змінивши кінець, який закінченіше підвів її до тоніки (якщо зважити на особливість сприйняття дітей, які відчували тональність як *ре мажор*).

Іра проспівала мелодію майже на одній ноті, дуже одноманітно, але вона знову використала застосований нею в минулому досліді виражальний засіб: дуже прискорений темп. Цей факт цікавий тим, що свідчить із цілковитою безперечною про наявність у дитини можливості довільно використовувати темп як один із засобів музичного вираження веселої танцювальної пісні. Іра зрозуміла, що цей засіб своєрідний, виразний, і свідомо його застосувала.

Марина цього разу проспівала дуже одноманітно, але також застосувала швидкий темп — очевидно, їй сподобався Ірин засіб. У порівнянні з минулим твором дівчинки її спроба в новому досліді виявилася не такою вже вдалою. Досягнення дітей дуже неміцні і, мабуть, залежать також і від їхнього стану та настрою.

Твори Сергійка, Сашка і Шурика відзначаються прагненням до незвичайних інтонаційних ходів, хроматизмів. Їхні поспівки нечіткі в ладовому відношенні, вони продовжують свідомо дотримуватися незвичайного звучання. Отже, у творах цих дітей також помітна спільність у пошуках засобів виразності.

5-й і 6-й ДОСЛІДИ

Ці два досліді спрямовані на розв'язання нових дослідницьких завдань та контрольну перевірку вже розглянутого питання про значення повторного застосування зразка. Узагальнюємо матеріали одразу двох дослідів, бо вони об'єднані одним задумом: перевіркою впливу музичних творів різних жанрів — маршу й колискової — на можливість їхнього втілення дітьми у власній пісенній творчості. В досліді перевірялося також, як впливає на дитячу творчість повторення одного й того самого твору як зразка. Зміна умов занять полягала в тому, що останніми опитували дітей, які проявили більшу самостійність. Малося на увазі, що за цих умов твори в дітей не будуть стереотипні.

Друге завдання цього досліді — змінити мотив діяльності, показавши дітям можливість практичного застосування їхніх пісень в інших видах діяльності — у грі та навчанні.

В ігровій діяльності такі пісні, як колискова, маршова, посідають певне місце. Важко собі уявити сюжетну гру в маму і дочку без колискової. Маршова пісня супроводжує часто ходу дітей, вона також пов'язана з певним сюжетом (марширують піонери, солдати, вирушають на прогулянку діти тощо). Творча діяльність дітей мотивується необхідністю складання пісень для майбутніх ігор і розваг.

Під час навчання співу ми застосували систематичні вправи в розрізненні звуковисотних та ритмічних співвідношень. Їхня мета — підвести дітей до навчання співу по нотах. Діти переважно користуються наочними, але умовними позначеннями, які знайомлять їх з елементами музичної грамоти (ілюстрації східців, сходинки яких відповідають

звукорядові гами; нотне лото, що складається з кружечків-нот, які вкладаються на нотний стан, тощо). Послідовність цих вправ дозволить, на нашу думку, підвести дітей до усвідомлення того, що і складені ними пісні можуть бути не тільки проспівані, а й зафіксовані певними знаками. Навчання співу по нотах набуває для дітей свого життєвого призначення. Посилюється також і його громадська значимість у такій доступній дитячому розумінню формі, як можливість цю пісню проспівати не тільки її авторів, а й іншим дітям і не лише проспівати на слух, а й записати за допомогою нот. Творчі завдання успішно виконуються, якщо вони спираються на знання і вміння, засвоєні дітьми в навчанні.

У цих двох дослідіях (розділених одним тижнем) одночасно розв'язувалося кілька завдань.

Спершу подивимося, якими були реакції дітей на нове завдання — створення пісень різних жанрів, і проаналізуємо дитячу продукцію, що свідчить про сформовані творчі здібності.

Так само, як і в попередньому досліді, відібрано два твори для встановлення особливостей їхнього впливу на дитячу творчість. Це обґрунтовується тим, що одночасна дія двох творів ніби нейтралізує прямий вплив кожного з них. З другого боку, завдяки їхньому яскраво контрастному зіставленню виразніше виступає жанр кожного. Це одна з педагогічних умов, що викликає дітей на творчість з одночасним збагаченням їх способами дій.

Два твори О. Тилічєєвої на текст М. Долинова даються з купюрами. Ці пісні образні, дуже короткі, але подані без особливого розвитку (завдяки тим купюрам, які ми зробили). Усе це робить їх доступними для сприйняття як прикладів композицій різних жанрів.

Марш

Не поспішаючи, чітко Марш впе _ ред, марш впе _ ред!

Ждуть нас пі - о - не - ри!

Колискова



На запитання педагога про характер «Колискової» Сашко відповів: «Вона скучна»; Шурик: «Тиха»; Сергійко відповів точніше: «Вона спокійна, заколисує». Вибрати тему для свого твору не було важко. Всі хлопчики захотіли створити марш, а дівчатка — колискову. Як тільки дітям надається самостійний вибір тем, з очевидністю виявляється своєрідність і стійкість їхніх інтересів.

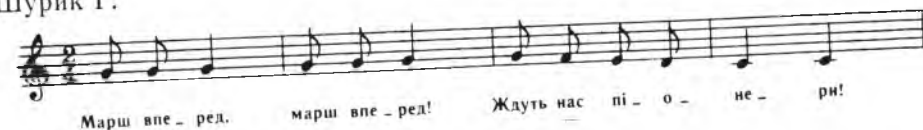
Твори дітей, які обрали «Марш»:
Сергійко Г.



Сашко Б.



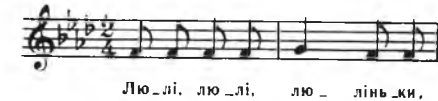
Шурик Г.



Твори дітей, які обрали «Колискову»:
Зоя Ф.



Наталка Я.



Дітям (їх було п'ятеро) запропонували творити пісні в такому порядку: Наталці, яка звичайно діяла дуже рішуче, але не задумуючись, запропонували заспівати після Зої, приклад якої міг корисно вплинути на неї. З хлопчиків останньому запропонували творити Шурику як музикальнішому. Цей порядок виконання завдань приніс лише незначні результати. Незважаючи на скромність мелодії, Зоїн твір справив на дітей враження. Воно було викликане не тільки і не стільки самою мелодією, скільки виконанням. У своєму виразному співі Зоя підкреслила спокійний, ніжний характер мелодії, закінчення якої проспівала із сповільненням і послабленням звучання. У самій мелодії вона використала ті самі дві ноти (*фа* і *соль*), які були в зразку, але змінила мелодичний рисунок, залишивши той самий ритм. Наталка зберегла загальну будову Зоїного мелодичного рисунка (застосувавши замість інтервалу секунди терцію), але вона зовсім не прислухалася до вступу, почала співати на терцію нижче в порівнянні з тонікою і проспівала все в *ре-мінорній* тональності. Отже, самостійність Наталки допомогла їй зберегти свою індивідуальність, що, однак, привело її до небажаних результатів. Якби з її активністю сполучалося розвинутіше чуття ладу, то, очевидно, це була б вдала якісна своєрідність творчої активності. У такому випадку був би сенс запитувати дитину останньою, бо вона б шукала новий засіб виразності.

Марш склав першим Сергійко. Він дуже ясно виразив наступальний характер маршу. Використавши точно мелодію перших двох тактів зразка, він змінив мелодію 3—4-го і 7—8-го тактів. Завдяки цьому його поспівка набула такої структури: а+в, а+с. Завершеність побудови надала пісні характеру не імпрровізованої, а зафіксованої мелодії.

Цікаво зіставити останні такти зразка і дитячого твору:

Зразок

Твір



Видно, що хлопчик застосував засіб дзеркального відбиття мелодії, трохи урізноманітнивши її. Але Сашко і Шурик буквально повторили

другу побудову твору Сергіяка. У даному випадку порядок дій дітей не дав нічого нового для формування самостійності. Ні Сашко, ні Шурик не зуміли протиставити свою вигадку, підкорившись впливу Сергіякового твору. Отже, цей засіб діє не безвідмовно. Він дає ефект лише за певних умов.

Довкола дитячих творів було створено ігрову ситуацію. Дітям запропонували проспівати кращі із творів (Зої та Сергіяка) і по черзі інсценізувати їх рухами (заколисувати ляльку, марширувати). Це справило дуже сильне враження. Дітей здивувало, що їхні мелодії, збагачені фортепіанним супроводом, можуть так звучати та інсценізуватися. Успіх цього педагогічного заходу підтверджується і такими фактами, як імпровізація дітьми колискової пісні вже в умовах їхньої самостійної сюжетної гри. У майбутньому, очевидно, можна розробити такі конкретні засоби керівництва, які викликали б прагнення дітей використати свою творчість в інших умовах. Застосування зразка, що збагатило дитячу уяву, в поєднанні з ігровими діями зробило дитячі твори життєво спрямованими.

При всіх тих застереженнях, які були зроблені щодо дитячих творів, слід відзначити, що жанр цих двох пісень дітям зрозумілий, цікавий і вони добре його відтворюють у своїх імпровізаціях. Сформовані в процесі навчання уявлення про характер і жанр найпростіших музичних творів — добра основа для формування творчості дітей саме в цьому напрямі.

Підведемо підсумки першого етапу формування пісенної творчості. Він характеризується створенням таких ситуацій, які допомагають дітям орієнтуватися в новій діяльності (постановка творчих завдань, застосування пісень-зразків тощо). Організуються умови для спільної участі в творчому процесі. Створюється атмосфера не лише цікавої, радісної діяльності, а й такої, що потребує певного напруження і трудових зусиль з боку дітей. Для кожного з дітей визначаються ті максимальні умови, які заохочують їх до творчої активності.

Перед дітьми ставиться нове творче завдання, розв'язання якого спонукується різними мотивами:

1) сама діяльність для дитини стає бажаною, цікавою: «Створи так, наче б ти був композитором»;

2) у дитини викликають прагнення до самостійних дій, спрямованих на вибір тексту, жанру, характеру однієї з двох пісень для свого твору, оцінку цього зразка, знаходження способів передавання основної думки і настрою в найпростіших мелодіях;

3) підвищуються прагнення дитини виразити в творі своє ставлення до змісту пісні, порівняти з піснями своїх товаришів.

Зміна мотивів діяльності викликала зміну її характеру, що набував усе виразнішої умисності.

Формування пісенної творчості дітей на першому етапі вимагає застосування прямого зразка у вигляді невеликого музичного твору. Цей зразок називається прямим, оскільки безпосередньо за ним іде творча діяльність дітей. Завдяки поставленому завданню створити свою пісню дитина змушена шукати свої засоби вираження в мелодії. Звичайно,

в неї виникає і пряме наслідування окремих інтонацій. Але музичний зразок впливає переважно не на ці окремі інтонації, а на загальну маєру викладу, на загальний спосіб вираження музичного образу.

Роль зразка протягом першого періоду формуючого досліду постійно видозмінюється завдяки варіюванню умов його використання: змінюється кількість зразків, їхня тематика, жанр, якісна своєрідність засобів музичної виразності й методика їхнього використання. Повторне застосування зразка для стимулювання творчості можливе, але за певних умов: при зміні мотивів діяльності, характеру творчих завдань, порядку постановки їх перед різними дітьми.

Творчі завдання втілено в різну форму: відповіді на запитання, співочі розмови (діалог), пісні різного характеру й жанру. Вони спрямовані на виявлення дітьми свого ставлення до художніх образів пісні-зразка. Такі завдання ускладнюються, що вимагає від дітей розширення творчої уяви.

Художня якість першої продукції дітей ще дуже невисока. Дитячі поспівки недостатньо оформлені в ладовому та структурному відношенні, в них переважають випадкові сполучення мелодичних зворотів. Та їх можна розглядати як зародки музичної творчості, бо діти намагаються виразити почуття і настрої, вони знаходять окремі виразні інтонації, які іноді можна оцінити як елементи музичної теми. Але основне значення цієї діяльності в тому, що збагачуються естетичні переживання дитини: вона радіє з приводу можливості виразити свої почуття, в неї виникає оцінне ставлення до своєї творчої продукції. Усе це посилює інтерес до самого співу, до засвоєння співочих навичок. Перед дитиною розкривається практичне значення навчання, результати якого допомагають впоратися з творчими завданнями.

Естетичне виховання пов'язане з широкою сферою впливу на дитину. Формування зародків творчості вже на першому етапі виявило значення його для виховання волі дитини, без якої неможлива ніяка свідомої діяльності. Життя дитини збагачується — вона здатна вже пережити й виразити різноманітні, доступні їй почуття у своїх поспівках. Активізується й розумова діяльність, без якої немислимі творчі процеси. Аналіз конкретного матеріалу, проведений вище, підтверджує ці загальні положення.

На закінчення підкреслюємо відносність розподілу процесу формування дитячої творчості на етапи. У педагогічній практиці це єдиний процес, який постійно розвивається. Справа зовсім не в тому, що після першого етапу, припустимо, діти засвоять окремі творчі прийоми, створивши невелику кількість поспівок. Важливо те, що вони засвоять такий спосіб дії, який дасть їм можливість розв'язати вже будь-яке творче завдання аналогічного типу, але за певних умов.

ЗАСВОЄННЯ ДІТЬМИ СПОСОБІВ ТВОРЧИХ ДІЙ

Завдання другого етапу — поставити дитину перед необхідністю діяти самостійніше й оригінальніше, змінивши при цьому ситуацію. Відповідно до нових мотивів творчої діяльності дітей спонукують до створення пісень для подальшого виконання їх перед товаришами. Змінюється характер творчих завдань: діти повинні не тільки прагнути виразити свої настрої і почуття на основі запропонованих їм теми і жанру пісні, а й самі їх вибирати. Посилюється усвідомленість пошуків виразально-зображальних засобів, що досягається зміною характеру пісенного зразка, який є вже непрямим. Прослухавши приклад, дитина тепер повинна не використовувати його музичний матеріал і літературний текст, а лише керуватися самим способом втілення, його музичними засобами при використанні інших літературних текстів. Тому змінюється й характер повторності творчих завдань. Особлива увага спрямована на засвоєння нового способу дії без повторного застосування самого зразка.

Навчання деяких елементів музичної грамоти у зв'язку із співом набуває дедалі виразнішого й активнішого характеру. Щоразу, коли діти міцно засвоюють який-небудь елемент музичної грамоти (що має значення для формування музично-творчих здібностей), водночас перед ними ставляться нові варіанти завдань, що вимагають самостійності в способах їхнього розв'язання. Але ця самостійність формується на основі засвоєння навиків співу і музичної грамоти.

7-й ДОСЛІД

Наводимо дані наступного дослід, який був поставлений з метою визначити творчі можливості дітей, їхні уміння самостійно знаходити музичні засоби зображально-виразального характеру. Діти повинні були створити пісні, в мелодичному та ритмічному рисунках яких використовувалися б зображальні елементи. Ми мали на увазі, що попереднє прослуховування кількох музичних творів яскраво зображального характеру побічно вплине на дитячі твори. Щоб виключити наслідування одне одного, були змінені умови: дослід проводився з кожною дитиною окремо.

Дітям пояснювався зміст зображальної музики («Вона може розповісти про що-небудь: як чітко б'є барабан, як дзвінко співають птахи, як легко стрибають зайчики».) Пояснення ілюструвалися інструментальною музикою. П'єса Д. Кабалевського «Похідний марш» (вступ) характеризується чітким, точним ритмічним рисунком, трохи незграбною мелодією, що наслідує звучання барабана. Всім відома п'єса Е. Гріга «Пташка» (перша побудова) з характерними переливами у високому регістрі, із мінливим примхливим ритмом і форшлагами передає образ дзвінкого співу пташки, що пурхає. І нарешті, п'єса Т. Ломової «Зайчик» з її стрибкоподібними інтервалами, форшлагами, синкопованим ритмом легко асоціюється з легкими стрибками зайця. Не випадково всі ці п'єси інструментальні. У них яскравіші й багатші зображальні засоби, вони наочніше дають дітям уявлення про цей бік музичних тво-

рів. Без попереднього оголошення назви таких п'єс діти легко визнають їхній характер. На основі таких загальних музичних уявлень діти вже легше відзначають зображальні засоби і в мелодії пісні. Тому далі дітей знайомили з пісненими зразками ілюстративного характеру.

У першій поспівці — «Пила» — зображальні елементи мелодії пісні виражаються лише в послідовному чергуванні вищого і нижчого звуків у приспіві. Ці інтонації імітують рух розгойдування під час пиляння («вжи-вжи»). Інтервал чистої кварта посилює наступальний характер цієї поспівки.

У другій поспівці — «Годинник» — одноманітний і рівномірний рух, побудований на двох звуках великої терції, які перериваються паузами, ілюструє характерне цокання годинника.

На противагу до попередніх дослідів дітям не пропонувалося творити відповідно до даних зразків і на даний текст. Як уже говорилося, зразки ці — тільки ілюстрація пояснень. Дітям давали можливість самостійно вибрати один з двох запропонованих незнайомих текстів і створити самостійно пісню. Прослухавши пісні-зразки, діти дістали тільки загальне уявлення про можливі способи застосування зображально-виразальних засобів музики. Новий літературний текст потребував од дітей і нових музичних засобів. Дітям пропонувалося тільки послухати перший знак — тоніку, вони не одержували ладотональної настройки. Все це дуже ускладнювало умови виконання творчого завдання. Запропонований короткий двовірш лише якоюсь мірою міг наштовхнути дітей на знаходження потрібного розв'язання завдання.

Перше з них — «Дудочка»:

Всім хлоп'ятам весело
На лужку, на лужку,
Ой заграла дудочка:
«Ду-ду-ду, ду-ду-ду».

Друге — «Кицька»:

Хоче киця молока—
Бачить глечик здалека.
Няв, няв.

Малося на увазі, що діти складуть поспівки різного характеру: відобразять веселі події, про які йдеться в першому тексті, і легкий гумор, висловлений у другому. Але головне призначення текстів — викликати бажання знайти ілюстративні елементи в музичному матеріалі (наслідування гри на дудочці і нявкання кицьки).

Діти спонукувалися до творчості таким мотивом: кожному треба скласти пісню, яка була б сюрпризом для інших. Діям дітей надавався ігровий характер: заняття організовувалися так, щоб діти творили «по секрету» від інших, але щоб потім зробити своєю піснею приємність товаришам. Ігрова ситуація допомагає завуалювати мету експериментатора — зняти фактор непотрібного тепер взаємовпливу дітей у процесі створення пісні.

Наводимо запис дитячих творів на текст віршів «Дудочка» і «Кицька»:

Наталка

Всім хло_п'я_там ве_се_ло на луж_ку, на луж_ку.

Ой за_гра_ла ду_доч_ка ду-ду-ду, ду-ду-ду.

Шурик

Всім хло_п'я_там ве_се_ло на луж_ку, на луж_ку.

Ой за_гра_ла ду_доч_ка ду-ду-ду, ду-ду-ду.

Сергійко

Всім хло_п'я_там ве_се_ло на луж_ку, на луж_ку.

Ой за_гра_ла ду_доч_ка ду-ду-ду, ду-ду-ду.

Сашко

Всім хло_п'я_там ве_се_ло на луж_ку, на луж_ку.

Ой за_гра_ла ду_доч_ка ду-ду-ду, ду-ду-ду.

Іра

Хо_че ки_ця мо_ло_ка — ба_чить гле_чик

зда_ле_ка, няв, няв, няв, няв.

Марина

Хо_че ки_ця мо_ло_ка — ба_чить гле_чик

зда_ле_ка, няв, няв, няв, няв.

Зоя

Хо_че ки_ця мо_ло_ка — ба_чить гле_чик

зда_ле_ка, няв, няв, няв, няв.

Матеріали, одержані в результаті цього дослід, свідчать про вдалість дитячих творів. Відзначаємо чималу якісну перевагу цієї продукції над усією попередньою. Це, безперечно, сталося внаслідок певних причин. Була виключена можливість наслідувати одне одного і застосовано непрямий зразок, що на даному етапі формування дитячої творчої діяльності стало необхідним.

Припущення, які були висунуті на початку даного дослід, дістали ствердження. Про це переконливо свідчить конкретний аналіз дитячих творів.

Насамперед усім дітям вдалося розв'язати основне завдання — вони всі його усвідомили і доволіно діяли, відшукуючи елементи зображальності для того, щоб передати жалісливе нявкання кицьки і образ веселої мелодії дудочки. Так, усі діти застосували низхідні інтервали, які надають поспівкам жалісливого відтінку. Іра проспівала з форшлагами. Цей засіб ніколи не застосовувався у дитячих піснях, але він дуже виразний, і дівчинка виконала його зовсім чисто. У Марини цей співочий зворот був виконаний майже як гліссандо, що також має безперечно зображальне значення. Мелодії дудочки в усіх дітей передані по-різному. Наталка вирішила проспівати на одній ноті, немов дмухаючи в дудочку; Сашко і Сергійко спробували змінити рух мелодії в порівнянні

з її попередньою побудовою. Шурик не використав засіб зображальності, але він один змінив текст (проспівав тільки один раз «ду-ду-ду» замість двох), тобто довільно скоротив літературний текст і підкреслив цей момент ритмічно (дві чверті й половинна), тобто в'н розширив, надав значимості складам «ду-ду-ду». Загалом він дуже своєрідно, в народному стилі закінчив свою поспівку.

Твори набули більш оформленого вигляду щодо структури, і всі вони відзначені особливою наївною привабливістю. Більшість пісень оригінальні. Зоя вдалася до наслідування: вона майже дослівно повторила на ці слова мелодію пісні В. Вітліна «Сиренька кицька». Тут цілком очевидна асоціація, що виникла внаслідок спільності теми. І хоча текст пісень різний, дівчинка проспівала як свій твір пісню, яку не раз чула.

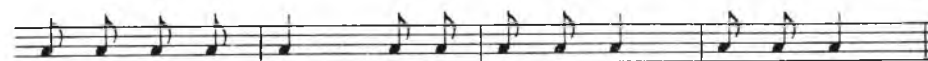
Оригінальність дитячих творів — у різноманітності застосованих ними мелодичних ходів. Цікаво, що в Наталки й Шурика майже однаковий початок пісні, але подальший її розвиток іде зовсім по-різному. Чому їхні інтонації на початку пісні схожі, не зрозуміло, адже вони не чули одне одного. Можливо, що в їхньому музичному досвіді було щось таке, що нагадувало їм саме цю інтонацію в зв'язку з даним текстом.

Оригінальність позначилась і в появі нових ритмів. Так, ритмічний рисунок у Наталки вже не такий стереотипний і трохи відрізняється у двох своїх побудовах.

Перша фраза



Друга фраза



Ця невелика відміна внесла нове забарвлення в поспівку дівчинки. Різноманітність уніс і Шурик.

Перша фраза



Друга фраза



Він застосував у другому такті інший ритм, ніж у третьому, — традиційно вжитий еталон ритмічних співвідношень. А ритм останніх двох тактів досі не мав місця в дитячих творах. Це особливо цікавий засіб «додавання».

Ладотональна будова поспівок була утруднена відсутністю попе-

редньої ладової настройки. Дітям, які складали пісню «Дудочка», була проспівана нота *ля*, і вони всі почали співати, почавши з цієї ноти. Але ні в кого з них цей звук не став тонікою (*ля мажору* або *ля мінору*). В імпровізації Наталки нота *ля* стала IV ступенем, бо дальший розвиток мелодії йшов у тональності *до мажор*. В Шурика нота *ля* стала домінантою до *ре мінору*. Сергійко й Сашко проспівали у *фа мажорі*, тільки в останнього кінцівка поспівок наче обірвана на II ввідному ступені, що надає їй незакінченого вигляду. Сергійко завдяки багаторазовому повторенню стійких ступенів (він повторив I і III ступені по 10 разів) надав своїй поспівці характеру, більш певного у ладовому відношенні.

Складаючи пісню «Кицька», всі діти також проспівали її з першої заданої ноти *фа*. Але тільки в Іри ця нота стала тонікою. У поспівці Марини стійко звучить нота *фа*. Завдяки своєрідному ходу на велику секунду вгору та на чисту кварту вниз від ноти *фа* основна побудова звучить ніби в типовому квартовому ладі з секундою, що приєднується зверху. Це надає їй яскраво вираженого народного складу, такого характерного для дитячих народних пісень. Але імітаційні інтонації останніх двох тактів змінили цей характер, і завдяки *мі-бемоллю* (терцевий ступінь *до мінору*), який чітко прозвучав, виявилась мінорна тональність. У творі Зої перший звук *фа* став домінантою до *сі-бемоль-мінорної* тональності. Але її поспівка звучить незавершено, бо вона закінчилась на нестійкому звуці.

Конкретний аналіз дитячих творів переконує в правильній постановці цього формуючого дослід. Можна вважати доведеним своєчасність його застосування. Тільки на певному етапі розвитку творчої уяви дитини можливе застосування непрямого зразка. Звернення до нього раніше призвело б до цілковитої невдачі. А в умовах досягнутих найпростіших способів творчої орієнтації дітей непрямі зразки відіграли активізуючу роль. У дітей виявилися багаті можливості для самостійної і оригінальної творчості. Особливо важливо відзначити, що до цього здатні всі діти, але, зрозуміло, в неоднаковій мірі. Те, що Зоя, найздібніша в співі, вдалася до запозичення пісні, створеної композитором, можна вважати особливим випадком. Може, як уже говорився, на цей шлях її наштотхнули яскраві асоціації в зв'язку з загальною тематикою. Але те, що деякі інші діти, які значно поступаються їй в хисті, зуміли успішно імпровізувати, свідчить про реальну можливість формування їхніх здібностей і про правильність накреслених шляхів керівництва їхньою творчістю. Навіть після короткого часу роботи в цьому напрямі діти вже здатні знайти засоби для втілення простих музичних образів у досить логічній композиції і формі. Зображально-виражальні засоби використані ними з очевидним бажанням виразити інтонації життєвих явищ і літературного тексту.

У досліді були змінені умови його проведення. Діти говорили наодинці з експериментатором. Це привело до якісного збагачення дитячих творів. Але треба правильно оцінювати цей факт. На перших етапах подібних занять вдалі імпровізації дітей є прикладом для решти. Пізніше вони заважають іншим дітям.

8-й ДОСЛІД

Мета досліду — простежити особливості дитячих творів, створених ними на основі вражень від минулого заняття, трохи відстроченого за часом (два тижні).

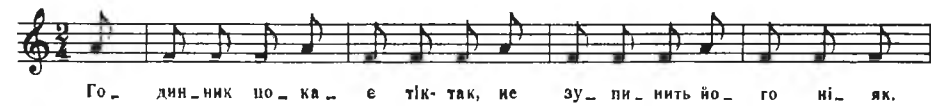
Дітям було запропоновано для створення мелодії самостійно вибрати один з чотирьох текстів, з якими вони познайомилися останнього разу («Пила», «Годинник», «Дудочка», «Кицька»). Вплив товаришів також виключався, бо заняття проходили окремо з кожною дитиною.

Всі шестеро дітей обрали один і той самий текст — «Годинник». Причину цього слід шукати найімовірніше в новизні тематики (пісень на цю тему дуже мало) і в яскравості зображальних елементів даного музичного зразка.

Марина



Мишко



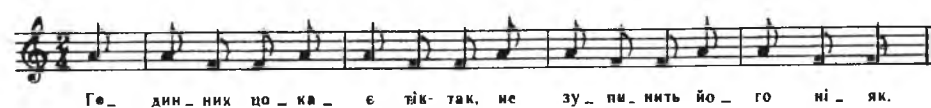
Зоя



Сашко



Наталка. Шурик



В усіх поспівках дітей подібність із зразком очевидна. Останні двоє дітей точно відтворили мелодію зразка. В усіх інших дітей — лише незначне варіювання її: поспівка побудована на двох звуках великої терції. Тільки в одній Зої до цього ж інтервалу додана мала терція вниз (мінорний тризвук).

Дитячі твори викликають двояке ставлення. В порівнянні з матеріалами попереднього досліду вони здаються менш оригінальними, самотніми, подібними і між собою, і з зразком. Умови, в яких створювалися поспівки, різні. У попередньому досліді діти, прослухавши непрямий зразок, творили на інший текст. Вони діяли ніби за аналогією. Цього разу вони обрали текст пісні, яку чули один раз два тижні тому. Важливо було встановити, чим викликана в дитячих творах їх велика подібність.

Виник один сумнів: сприйняття зразка було дуже віддалене за часом. Що ж іще могло спонукати до імпровізації такого однорідного характеру? Очевидно, пояснення може бути знайдене в тому, що характер і спосіб втілення тексту визначилися в результаті додаткових спостережень за життєвими явищами і найпершими дитячими враженнями. Вони були дуже важливими спонукачами виникнення музичного образу. Ще зовсім маленьку дитину завжди привертає звук годинника. До того ж, дорослі, показуючи його, часто супроводжують це примовлянням «цок-цок», то підвищуючи інтонацію звука, то знижуючи його. Дитячі твори свідчать, що музичний зразок (пісня «Годинник») наче нагадав, музично втілив життєві явища, які давно і не раз спостерігали діти. У цьому сила впливу зразка, який завжди має бути реалістичний. У цьому ж доказ того, що накреслені нами як гіпотеза зображально-виражальні засоби, які передають звуконаслідування деяких життєвих явищ (краплі дощу, цокання годинника, барабанный бій тощо), цілком доступні, цікаві й близькі дітям.

У цілому даний дослід довів, якими складними й несподіваними іноді бувають асоціативні шляхи і спонукачі, що викликають дитячу творчість. Збирається все більша кількість фактів, які підтверджують необхідність варіювання різних умов під час формування дитячої творчості.

Узагальнюючи матеріали другого етапу дослідницької роботи, відзначимо такі її результати. Діти вже орієнтувалися в нових завданнях, які стали їм знайомі. В дітей з'явилося певне прагнення до самостійності, до пошуків способів вираження своїх почуттів і думок у пісенній творчості. Якщо перший період характеризувався ще нерішучим орієнтуванням дітей у зовсім новій сфері, то тепер вони не стільки прагнули самої діяльності, скільки намагалися поліпшити якість своїх творів. Діти відчували при цьому радісну впевненість, схвильованість, були потрудовому настроєні. Вони сміливіше спиралися на виникаючі в них асоціації й образи, народжені на основі попереднього досвіду й змінені їхньою творчою уявою. Дитяча діяльність набувала естетичного характеру.

Важливу роль відіграла різноманітність тих спонукачів, які створювалися для виникнення потрібних мотивів творчості. Сама творча робота набувала для дитини багатогранного смислу: вона приносила задоволення, але потребувала певних зусиль; її треба було зробити краще, щоб вона сподобалася іншим, в ній можна було й позмагатися — чиї досягнення кращі. Хоч дітей ще постійно спонукували до виконання завдань, але вже в цей період у них виникають перші узагальнені уявлення про творчу діяльність, у деяких дітей зароджувалась і потреба в ній.

Встановлено принципові позиції й особливості формування творчих здібностей дітей. Якщо в навчанні визнано доцільним послідовно ускладнювати навчальні завдання, то у формуванні творчості шлях інший. Необхідні такі ситуації, за яких діти весь час стикаються з несподіваними для них завданнями. Поступово у них виробляється здатність швидко й правильно розв'язувати нові завдання. Успішність дій залежить від ступеня розвитку творчої активності.

У міру розвитку творчого хисту дітей потрібен був й інший характер педагогічного впливу. Тип зразка-пісні видозмінюється і відіграє опосередкованішу роль. При зустрічі з непрямим зразком дитина може з нього взяти тільки найприблизніше уявлення про характер можливого розв'язання творчого завдання, тільки деяку орієнтацію в зображально-виражальних засобах. Зразок змінюється і за своїм характером, і за змістом: в ньому повинні з'явитися різноманітніші зображально-виражальні засоби, можна застосовувати різні розміри (наприклад, вдаватися до тридольного розміру); використати нюансування (наприклад, дати яскраве зіставлення тихого й голосного звучання); ускладнити структуру (припустимо, тричастинну побудову). Усе це збагатить творчий досвід дитини новими засобами, підвищить її майстерність (якщо так можна сказати відносно дитячої творчості), а дитина, безперечно, здатна виконувати такі завдання.

Перспектива розробки змісту другого етапу формування творчості ясна в своїх межах і є завданням уже наступного чисто практичного розв'язання. Але навіть в умовах того обмеженого часу, який був відведений у наших дослідках цьому етапові, можна говорити про зміну рівня творчої продукції дітей. Аналіз її дозволяє нам відзначити дві характерні її особливості.

У дитячих піснях з'являється самотність, хоч і дуже наївна, але вже з деякими ознаками художності. Пісні оформлені в ладовому відношенні, логічні за своєю будовою, в них звучать іноді виразні інтонації (див. твори на теми «Дудочка», «Кицька»).

Простежується також поява свідомого відображення деяких простих явищ життя зображально-виражальними засобами музики. Можна припустити, що в дітей встановлюються деякі уявлення про те, що життєві явища можуть бути відображені в музичних творах. Діти доволіно спрямовують свої зусилля й на пошуки елементів ілюстративності (приклад творів на тему «Годинник»).

Все це свідчить про нові прояви музичних здібностей дітей, які набули творчого характеру. Адже діти ніколи не займалися цією діяльністю, якщо не брати до уваги випадкових, розрізнених спонтанних проявів, що виникали раптово. Не можна навіть судити про те, чи є ці здібності в дітей, чи нема.

Продуктивність дитячої пісенної творчості можна розглядати як вияв нових сторін їхньої музикальності. Пісні, записані на магнітофонні стрічки й розшифровані в нотному записі, є матеріалом наочним, точним, який легко піддається аналізу з боку окремих елементів, звуковисотних і ладових співвідношень, структурних побудов.

Результати роботи свідчать про ті зрушення, які відбулися в музич-

но-творчому розвитку дітей. Це вже перші зародки творчої уяви, бо тільки на її основі можна було переробити життєві враження і виразити в музичних інтонаціях. Це вже і перші свідомі дії, бо в останніх дитячих пісеньках з'являються елементи найпростішої музичної логіки, в них наявні свідомо відібрані зображальні засоби для вираження того чи іншого явища життя. Очевидні також ті взаємовідношення душевного співпереживання, співчуття, допомоги, які виявляють діти щодо спроб своїх товаришів. Вони радіють гарній пісні, своїй і своїх товаришів, вони схильні засуджувати спроби найменшого протиставлення своїх успіхів чужим. І, нарешті, особливо яскраво видно народження специфічних музичних здібностей, що вже дали певні позитивні наслідки.

Звичайно, ще багато належить зробити в пошуках практичних методів роботи з дітьми (створення композиторами спеціальних зразків, розробка детальніших творчих завдань). Але принципіально можна вважати це питання розв'язаним.

Незважаючи на очевидні успіхи дітей у пісенній творчості, не слід їх переоцінювати. Дитячі твори не є самоціллю, але вони свідчать про зрушення в розвитку музично-творчих здібностей дітей, про набути ними творчу активність. Результати, безумовно, неоднорідні в усіх дітей. Вони різні при одному зовнішньому впливі, при одних і тих самих творчих завданнях. У цьому можна переконатися, аналізуючи динаміку їх розвитку. Для одних творча діяльність допомогла викликати до життя нові здібності, для інших вона не потребувала напруження, і для них, очевидно, можна було ускладнити і ще більше індивідуалізувати завдання.

ЗАСТОСУВАННЯ ДІТЬМИ ЗАСВОЕНИХ СПОСОБІВ ТВОРЧОСТІ В НОВИХ УМОВАХ

Наступний етап, певною мірою, був контрольний. Малося на увазі, що подальша робота може бути спрямована на пробудження дітей до самостійного використання досягнутих творчих умінь. Для цього ми відмовилися від застосування вказівок і зразків пісень, діти діяли на пропозицію педагога, але цілком самостійно. Щоб здійснити контрольну перевірку цієї самостійності, треба було створити зовсім нові ситуації, а вони можуть виникнути за певних умов:

1) змінюється характер діяльності, й діти пробуджуються до пісенної творчості під час гри;

2) імпровізація послідовно здійснюється не в співі, а під час музикування — гри на дитячих музичних інструментах.

Зупинимося на організації ситуації другого типу. Вона зручніша для спостереження, може бути чіткішою за своєю формою і набуває знову характеру «зрізу», констатування. Основою для цієї серії дослідів були матеріали і методика попереднього етапу дослідження.

Мета даного досліду — встановити, які засоби застосує дитина, якщо їй запропонувати імпровізувати на незнайомому музичному інструменті, і які бувають при цьому результати.

Новою ситуацією насамперед був сам спосіб імпровізації. Діти не вміли грати ні на ксилофонах, ні на піаніно, тому було байдуже, яким інструментом скористатися для проведення дослідів. Правда, Марині й Зої на цей час було дано кілька уроків гри на фортепіано, що враховувалося під час дослідів.

Послідовність творчих завдань була така. Спочатку всіх дітей (окрім Марини й Зої) ознайомили з інструментом. Кожний з них сідав за піаніно і перебирав клавіші. Після цього дитині давалася єдина обмежувальна вказівка — показувалася приблизна відстань на клавіатурі, де вона могла діяти (перша октава).

Через тиждень дітям запропонували знову пограти, звернувши при цьому їхню увагу на те, що можна заграли і свою, і чужу пісеньку. Діти, як і раніше, безладно й неформовано відтворювали окремі звуки.

Наступного разу уже всім дітям було дано завдання створити свою мелодію без слів. Вони якийсь час сиділи біля піаніно, перебираючи клавіші, а потім їм запропонували: «Скажіть, коли ваша пісенька буде готова, і заграйте її». Діти грали, потім їм пропонувалося заспівати її на складі *ля-ля*.

Наведемо записи дитячих імпровізацій.

Наталка



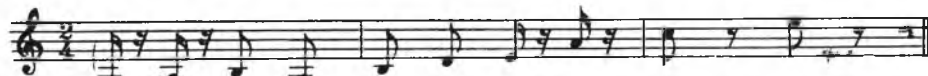
Мишко



Сергійко



Сашко



Марина



Коментуючи дитячі імпровізації, треба все-таки виділити Марину й Зою, бо їхня манера виконання завдання відрізнялася від інших. Сама продукція і характер виконання показують, що вони керуються не поставленим перед ними завданням створити мелодію, а відтворюють те, що засвоєно, що вони набули на уроках гри на фортепіано. Насамперед це позначилося на Зоїному виконанні, яка прогала знайому вправу — арпеджіо. Вона навіть застосувала правильну аплікатуру (правильне розміщення пальців під час гри): нота *до* — першим пальцем, *мі* — третім, *соль* — п'ятим. Так, виконуючи нове завдання, Зоя використала навик фортепіанної гри, а не способи, засвоєні на музичних заняттях у дитячому садку. Марина теж зберегла правильну поставу, положення руки, характерне для фортепіанної гри, але свою мелодію вона грала повільно, роздумуючи й прислухаючись. І та й друга проспівали напам'ять точно і впевнено (тільки останню ноту Марина трохи підвищила).

Зовсім інші результати дали Сергійко і Сашко. Їхні спроби були зовсім неформовані. Вони просто переносили руку з однієї клавіші на іншу. Ритм гри дуже нерівний, переривається паузами. Зовсім очевидна випадковість попадання то на одну, то на іншу клавішу, але вони явно намагалися орієнтуватися в новому завданні, причому Сашка цікавила можливість видобувати звуки в певному напрямі (вгору), він розширив діапазон, вказаний на початку (крім першої октави, він грав у малій і в другій). А Сергійко грав різні ритми, прислухаючись до різних ритмічних сполучень. Звісно, що обидва вони не могли відтворити голосом своєї мелодії.

Наталка всупереч звичаю грала дуже зосереджено, слухаючи себе і, що цікаво, водночас наспівуючи. Це свідчить про те, що в неї виникли асоціації в зв'язку з процесами пісенної творчості.

Мишко прийшов на заняття після тривалої відсутності — він був хворий. Під впливом тих занять, які проводилися за «Музичним букварем», він відтворив, хоч і неточно, посівку «От іду я вгору!». При цьому він трохи змінив мелодичний та ритмічний рисунки і, звичайно, не взяв *сі-бемоля*, бо він грав тільки на білих клавішах.

Дитячі імпровізації на інструменті свідчать про певний рівень засвоєння знань і навиків дітей для їхньої творчої діяльності. Дії Сергійка, Сашка і Наталки можна оцінити як найпершу спробу орієнтування в новій галузі. Діти прислухалися до звуків, до їх висотних та ритмічних співвідношень, але вони зовсім не намагалися створити що-небудь. Не маючи ніякої попередньої підготовки, дитина спроможна лише виконати початкові орієнтувальні дії.

Про інше свідчать імпровізації Мишка і Зої. На їхньому прикладі можна простежити певний вплив навчання співу (Мишко) та гри на фортепіано (Зоя). Цей вплив двоякий і суперечливий. Нібито добре, що їхні імпровізації позбавлені хаотичності й дістали певне оформлення.

Але механічне перенесення засвоєних засобів на заняттях у творчість свідчить про відсутність уяви. Не кожне перенесення — творча дія, але кожне перенесення — активна дія.

Мабуть, тільки в Маринки і частково у Наталки імпровізації характеризуються скромними, але очевидними зародками творчих проявів, які так ясно виявилися в одному з останніх дослідів.

Отже, можна зробити висновок, що набуті способи дій, новий рівень музично-творчого розвитку допомагають дітям виявити себе самостійно й оригінально в новому виді музичної практики, тільки коли дітей навчають відповідних навиків і вмінь.

Спостереження за творчими проявами дітей проводилися і в сімейних умовах (батьки записували ці спостереження). Узагальнення записів матері Марини Д., найповніших і найкваліфікованіших, показало, що у самостійних іграх дівчинки знаходило відображення все: і досліди із складання пісень, ігор, танців, і навчання фортепіанної гри, і заняття за «Музичним букварем». Особливо цінний характер дій Марини: вона не копіювала бачене, а вносила в нього своє. Такі ігри дівчинки носять уже естетичний характер — вони задовольняють розвинуті в ній творчі художні потреби. Марина самостійно вибирала яке-небудь життєве явище, шукала в ньому найхарактерніше, індивідуальне: образ невдахи-ведмедя, що відстає у засвоєнні «музичної грамоти», поетичні картини лісового життя¹, балетні рухи фей, встановлювала програму своїх перших фортепіанних творів — «На скакалках», «Колискова» тощо.

Водночас діяльність її набуває нових якостей: вона «опрацьовує» інтонації своїх творів, контролює точність свого співу. Прилучившись до пісенної творчості, вона прагне до самостійної і активної діяльності в нових ситуаціях. У дитини виникає потреба в ній, і це вже джерело її наступного її розвитку. Звичайно, творчі прояви виникають і спонтанно. Але їх випадковість, обмеженість сфер дії не збагачує особистість дитини належною мірою. Якщо не керувати розвитком дитини, то ці спонтанні прояви залишаться нереалізованими. А в умовах організованого керування інтерес до творчості пошириться і на багато інших сторін життя дитини. Пов'язана з різноманітними явищами дійсності, ця потреба творчості прилучить дітей до різних видів музично-естетичної діяльності, розбудить їх до самовиховання і саморозвитку, розвине допитливість. У цьому полягає деяка універсальність знову набутої творчої здібності дітей. Її позитивна роль у всебічному й гармонійному розвитку дитини очевидна.

Отже, аналіз матеріалів дослідження з розвитку пісенної творчості в дітей старшого дошкільного віку підводить до певних висновків.

¹ Запис від 10. IV 1962 р.: «Посадила ляльок до інструмента. Потім починає просити брат акорди, прислухається до їхнього звучання. Розповідає казку, складаючи її і супр воджуючи «музичними ілюстраціями»: «Тихо в лісі... пташка співає (перебирає клавіші в найвищому регістрі). І раптом — вовк. Ні, спершу краше — заєць. А ти (ведмєдеві) слухай, потім і ти будеш — дивись, щоб угадав свою музику. А це метелики танцюють». (Встає, танцює, наслідуючи політ метеликів, при цьому наспівує щось на зразок вальсу.)

Основна гіпотеза про можливість і необхідність розвитку навмисної пісенної творчості дістала своє розв'язання в експериментальному дослідженні.

Формування музично-творчих здібностей передбачає інші стосунки дорослого і дитини в порівнянні з тими, які складаються в процесі інших видів діяльності (гра, навчання, праця). Як будь-яка художня дитяча творчість, вона потребує спільних дій, «співтворчості» дорослого і дітей, особливо на перших етапах. Дитина включається спершу у виконання окремих творчих завдань, бере участь у створенні окремих складових частин нової пісні. В міру засвоєння творчого досвіду вона виконує все необхідне для створення цілісної і завершеної композиції, хоч і в найпростішій її формі.

Видозмінюється характер факторів, що стимулюють дітей до творчості. Відбувається зміна мотивів, якими вони спонукаються до творчості. Цікавість до її процесу, прагнення правдиво і невимусовно виражати почуття, бажання діяти, грати «в композитора» змінюється мотивами громадського значення: «У кого краща буде пісня, ту й розучимо», «Складемо для того, щоб проспівати їх на святі мамам».

Джерело дитячої творчості — навколишнє життя і музичне мистецтво, що відображає його. Пісенна творчість дітей, яка б вона не була скромна за своїми результатами, завжди відображає дитячі переживання, породжені життям. Особливої ролі набуває сама музика, яка по-різному впливає на дітей як результат нагромадження життєвих вражень, як зразок, що повинен відзначатися певними якостями, щоб служити спонукачами пісенної творчості, як приклад творів товаришів.

У дослідженні менше було враховано вплив музики, сприйнятої дитиною поза дитячим садком. Про цей вплив судили тільки на підставі вивчення щоденникових записів батьків і розмов з ними. Музичні враження ніби переробляються на основі тих індивідуальних особливостей сприйняття і творчої уяви, якими відзначається кожна дитина. Бездумне і дуже швидке розв'язання дітьми творчих завдань, на перший погляд незрозуміле, насправді ґрунтується на досвіді дитини, який склався під впливом життєвих і, зокрема, музичних вражень.

Найбільшу увагу під час роботи над розвитком пісенної творчості дітей було звернуто на використання пісень-зразків. Вони є своєрідними спонукачами в розв'язанні дітьми творчих завдань і немовби рекомендаціями до можливих способів їх розв'язання. Перевірка в дослідній роботі значення пісень-зразків дозволила визначити деякі критерії, якими доцільно буде користуватися під час подальшої їх розробки.

Музичні теми мають бути дуже яскравими, ясними. У них повинні бути чітко виражені найхарактерніші риси музичного образу.

У мелодії слід застосовувати характерні виразально-зображальні засоби. Значення має і літературний текст, що яскраво відображає основну думку й настрій пісні. Сам текст повинен бути короткий, такий, що легко запам'ятовується, — адже дітям належить одразу втілити ці слова в мелодію. Ритм вірша повинен сприяти зародженню ритму мелодії, яку складає дитина. Зразки повинні відзначатися лаконічністю, домінуванням у них певних засобів співацького вираження.

Пісні-зразки можуть ефективно впливати на формування пісенної творчості дітей лише за певних умов. Перша з них — варіативність самого образу. Пісні постійно видозмінюються за своїм характером, викликаючи в дітей різні емоції, які діти, в свою чергу, хочуть виразити в своїх мелодіях, що змінюються за способами й засобами вираження та своєю тематикою. Однак не можна надавати застосуванню цих поспівок виняткового значення, гадаючи, що вони автоматично виконуватимуть свої функції стимуляції творчості. Вплив їх може відбутися лише при вмілому керівництві педагога.

Друга умова — варіативність у застосуванні зразка. Останній виступає і як частина твору, продовженого дитиною, і як самостійна поспівка, і як фортепіанний вступ і кінцівка, що дають дітям ладову настрійку для співу. Змінюється часове співвідношення між сприйняттям дітьми зразка і наступною їхньою творчістю. Якщо на першому етапі зближеність у часі відіграє позитивну роль, то на наступному це може сковувати творчу ініціативу. Змінюється також значення повторності в застосуванні поспівок-зразків. Повторність можлива лише за умови зміни мотивів діяльності, порядку завдань дітям з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, поєднань з іншими зразками.

Отже, доцільність і ефективність застосування зразка виявляється лише в дуже гнучких, варіантних умовах, хоч корисність їх очевидна. Виникла необхідність створювати ці зразки разом з композиторами і поетами. Зразки треба виконувати з професійною майстерністю¹.

Варіювання зразків пісні пов'язане не тільки із зміною різних ситуацій, в яких проходить творчість, а й з необхідністю урізноманітнити творчі завдання. Ці завдання — найважливіший фактор, який спрямовує розвиток дитячої пісенної творчості. У дослідженні не вдалося знайти іншого шляху, як застосування подібних завдань, які спонукують дітей до творчості й змінюються на кожному етапі її формування. Їх докорінна відміна від завдань, які використовуються під час навчання, в тому, що вони завжди вимагають від дітей нових дій, не завжди підготовлених попередньою діяльністю. Але ця новизна виникає перед дитиною не як випадкове явище: у постановці нових творчих завдань є певна логіка, яку переслідують дорослі. Творча діяльність дітей стає керованою.

Творчі завдання безпосередньо пов'язані з поетапним формуванням дитячої пісенної творчості й підпорядковуються її меті. При цьому не можна оминати питання про співвідношення проблеми творчості й навчання. У дослідженні з'ясувалося, що творчість дитини, як справедливо відзначав академік Б. Асаф'єв, потребує від неї спеціальних музично-теоретичних знань, необхідних для композиторської діяльності дорослого. Проте у своїх ранніх працях Б. Асаф'єв вважав, що дитяча творчість без усяких правил можлива тому, що її джерелом є наявний у дуже багатьох людей творчий музичний інстинкт. Наше дослідження виходить з інших принципіальних позицій, бо йдеться про навмисні дії дітей, якими керують дорослі. Тому формуванню творчих здібностей

¹ Пісні-зразки розроблені нами і створені композиторами О. Тилічеєвою, Г. Зінгер, Т. Ломовою, поетами Л. Островським, А. Ганговим.

передую період, коли перевіряються, уточнюються, а якщо їх і не було, то і знову формуються музично-слухові навички. Вироблення навичок, розвиток музичних здібностей — основа, без якої пісенна творчість утруднена. Досліди показали, як різко знижується якість творчої діяльності, якщо дитина не володіє необхідними для неї навичками.

Звичайно, проблема співвідношення пісенної творчості й навчання співу розглянута в дослідженні лише з одного боку — тільки в плані аналізу тих знань і навичок, без яких непродуктивним є формування творчості. А насправді ці співвідношення глибші й універсальніші. Маємо на увазі, що під час подальшого дослідження вони повинні бути вивчені в умовах цілісного педагогічного процесу на музичних заняттях. І, очевидно, навчання, з його системою методів і засобів, повинно набрати більш активізуючого характеру, насиченого творчими завданнями найрізноманітнішого плану. Але й ті часткові особливості у взаємозв'язках творчості й навчання, які були відзначені в дослідженнях, настановлюють на деякі висновки.

Кажучи про поступовість формування творчості, треба враховувати його підготовчий етап. За часом він передую іншим, але він може й повинен супроводжувати їх у міру виникнення нових творчих завдань, що вимагають і якихось нових властивостей в музично-слуховому досвіді дитини.

Далі настає етап орієнтування дітей у нових навмисних творчих діях, набуття перших уявлень про неї, своєрідна «розвідка» шляхом імпровізації найпростіших інтонацій. Відбувається становлення нового виду музичної практики дітей.

На наступному етапі діти пробуджуються до самостійності й оригінальності в пісенній творчості. Вони освоюють способи створення мелодій, контрастних за характером у зв'язку із заданим літературним текстом. На основі розвитку творчої уяви, самостійності дій діти здатні надалі застосовувати засвоєні способи вже в інших умовах, ситуаціях і активно видозмінювати свій музичний досвід.

На всіх цих етапах формування творчості встановлюються різноманітні взаємозв'язки в педагогічному керівництві: зміна ситуацій, спонукачів, характеру зразків, творчих завдань.

Можна відзначити ускладнення цих творчих завдань у зв'язку з поетапним формуванням пісенної творчості, із становленням музичних тем у дітей, які є носіями музичних образів.

У зв'язку з поетапним формуванням дитячої діяльності можна кваліфікувати творчі завдання в кількох планах.

ВПРАВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-СЛУХОВИХ УЯВЛЕНЬ

Треба попередньо підготувати дітей до пісенної творчості шляхом таких вправ для розвитку музично-слухових уявлень:

1) самостійне знаходження тоніки: закінчити без супроводу знайому пісню, яку почав вихователь; знайти тоніку після співу дорослого, який зупинився на нестійкому звуці;

2) «підстроювання» до звуків: гра типу музичної луни (точне відтворення заданих інтонацій);

3) орієнтування в розрізненні мажорного і мінорного ладів: розрізнення і відтворення мажорного і мінорного тризвуків («Веселий і сумний дзвіночок») та звукорядів («Сонечко і дощик»);

4) розрізнення і відтворення співвідношення звуків за їхньою висотою і тривалістю (вправи з «Музичного букваря»);

5) транспонування найпростіших мотивів («няв», «куку») — вихователь співає перший звук.

ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ, ЯКІ ОРІЄНТУЮТЬ ДІТЕЙ У ПІСЕННИХ ІМПРОВІЗАЦІЯХ

1. Імпровізація найпростіших мотивів співання своїх імен, наприклад:



2. Самостійне знаходження інтонацій звуконаслідування: довільний спів то вищих звуків («кує маленька зозуля»), то нижчих («кує велика зозуля»); імпровізація звуконаслідування після прослуханої пісні відповідної тематики «Пароплав гуде», «Супутник нам сигнал дає» тощо).

3. Участь у спільній творчості: імпровізація кінцівки мелодії, розпочатої дорослим, — творчі завдання типу запитань-відповідей («Зайчик, зайчик, де бував?», «Що ти хочеш, кішечко?» та ін.); співтворчість двох дітей — складання невеликих фраз типу переспіву, музичної розмови.

ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО СКЛАДАННЯ ПІСЕНЬ НА ЗАДАНИЙ ЛІТЕРАТУРНИЙ ТЕКСТ (у зв'язку з прямим і непрямым зразком та без нього)

1. Складання пісень, що виражають контрастний настрій («Весела пісенька», «Сумна пісенька», «Навесні», «Восени», «Сонечко світить», «Дощик іде» та ін.).

2. Складання пісень певного жанру (марш, колискова, танець).

Такі шляхи формування пісенної творчості, подані в схематичному викладі. Лише з різноманітним сполученням педагогічних впливів діти пробуджуються до творчості. Вони оволодівають способами дій, що мають узагальнений характер, який виражається в тому, що діти застосовують їх не тільки в нових умовах, а й у нових видах діяльності. Сама по собі пісенна творчість дітей, як було показано, скромна за своїми результатами. Але педагогічна ефективність застосування її

у вихованні дітей значна. Життя дитини збагачується переживаннями, якими супроводжується процес творчості. Ця діяльність потребує від дитини під час здійснення навмисних дій вольових зусиль, активності, ініціативи. Вона дає їй естетичне задоволення, збуджує творчу уяву.

Пісенна творчість — шлях формування дитячої музикальності. Її значення, однак, набагато ширше й глибше. У наївній дитячій творчості приховуються можливості розвитку не тільки спеціально-музичних здібностей, а й загальноестетичних уявлень та загальних якостей особистості дитини, таких важливих для всебічного й гармонійного розвитку майбутнього радянського громадянина.

МУЗИЧНО-ІГРОВИЙ ОБРАЗ У ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ

ПРО ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНО-ІГРОВОГО ОБРАЗУ

Дитяча музична творчість формується не тільки в співі. Музично-ритмічні рухи — також сприятливий ґрунт для становлення й розвитку творчості дітей. Пісня, музична гра, танець потребують свого виконання. Усім видам музичного виконавства (навіть з такими скромними можливостями, які мають діти-дошкільники) властива спільна й найістотніша риса: виконання завжди має виражати музично-поетичний зміст, переданий у творах, буде це пісня чи танець, хоровод чи інсценівка. Але способи втілення цього змісту різні не тільки тому, що одні властиві співу, а інші рухові. Під час співу точно відтворюються ті інтонації, які створив композитор. Інша справа — рухи під музику. Тут не доводиться точно відтворювати ні мелодії, ні фортепіанного супроводу. Це синтетичний вид діяльності. Між музикою і рухом утворюються складніші взаємозв'язки. До того ж, рух різнорідний за своїми видами. Елементи, що входять до нього, можуть мати своєю основою танець у його різновидах, гімнастичні рухи або ж носити імітаційний характер, властивий іграм-драматизаціям. Проте між музикою і рухом при одночасному їх виконанні встановлюються і дуже тісні взаємозв'язки. Їх об'єднує один і той же поетичний зміст. Визначальна роль при цьому належить музиці, розвитку її образів. Рух, супроводжуючи музику, виражає саме її образний зміст.

Виникає важливе питання про єдність сприйняття музики, коли дитина рухається, і рухів, якими вона прагне виразити музичний зміст. Уже в цьому акті приховуються багаті можливості для розвитку творчих реакцій дитини. Навіть в умовах виконання фіксованого руху від дитини вимагається певна самостійність і активність під час втілення музичних образів.

Обидві діяльності — і музика, і рух — розгортаються в часі. Музичні характеристики образів, втілених у програмних танцювальних п'єсах і вокальних творах, знаходять подібні виявлення в русі. Але ця подібність не має конкретного характеру. Єдність їх виявляється в ширшому плані, наприклад, у реалізації принципу контрастності й повторності, у співпаданні форми п'єси з побудовою танцю та ін.

Можна провести певне зіставлення елементів виражальності музики і руху. Розвиток музичних образів у поєднанні контрастних або

повторних побудов викликає за аналогією те саме поєднання рухів різного характеру. Нескладні ритмічні рисунки, акценти, метрична пульсація легко відтворюються в ходінні, бігу, танцювальних рухах, оплесках. Динамічні й темпові зміни в музичній п'єсі спричиняють в рухах різну міру напруженості, швидкості, викликають зміни в амплітуді й напрямі рухів. Між музикою і рухом легко встановлюються потрібні взаємозв'язки. Рух змушує цілеспрямованіше, інтенсивніше, повніше сприймати музичний твір. Адже виконавцеві треба виражати його зміст, характерні особливості. А музика надає чіткої виразності рухам, коригує зміну їх побудов, керує ритмом танцю.

Танець і музично-ритмічний рух рідко виконуються без музичного супроводу. В цьому випадку вони значною мірою втрачають виразність.

Музика й рух не відображають точно життєві явища або предмети. Вони відтворюють переживання в їхньому опетизованому вигляді. Проте музичними образами можуть бути охарактеризовані властивості й риси певного персонажа, відображені його потяги і прагнення, показана динаміка почуттів. Як уже говорилося, визначальну роль відіграє музика. Рухи можна розглядати як своєрідні виражально-зображальні засоби, якими користуються для втілення музичного змісту.

Відомо, що танці різноманітні за своїми видами. Вони поділяються на пантоміми і власне танці, які у свою чергу підрозділяються на класичні та характерні. Якщо класичному танцю властива узагальненість поетичних образів, то в характерному танці втілюються конкретні явища. Тому вони частіше є основою дитячих музично-ритмічних рухів.

Характерний танець включає в себе народні танцювальні рухи в найрізноманітніших їхніх сполученнях. У ньому є і справжні елементи фольклору, який зберіг риси, що викристалізувалися за багато віків, і композиції, перероблені в хореографічній практиці. Радянські фольклористи відзначають велику різноманітність ігор із співом і танцями, які розрізняються за своїм рисунком: кругові, «вулиця», «стіна на стіну», «змійка», «ворітця», «пліт» та ін. (класифікація Г. Рудневої). Але характерний танець не обмежується народними хороводами й танцями. Аналізуючи природу характерного танцю, радянські хореографи та музикознавці відзначають його зображальну живописність: «Характерний танець — *danse de caractère* — точніше було б назвати характеристичним танцем, або танцем-характеристикою», — пише В. Богданов-Березовський і вказує, що в цьому жанрі танцю «можуть знайти своє правдиве або ж навмисно перебільшене відображення і святкові та буденні, і поетичні та прозаїчні, і красиві та потворні сторони життя...»¹. Г. Скудіна відзначає також, що крім народних, можуть бути так звані конкретно образні танці, наприклад «Кіт і кицька», «Червона Шапочка і Вовк» у фіналі балету П. Чайковського «Спляча красуня»². Але вона підкреслює, що коли в танці виражено різні почуття і переживання, то розвиток дії переважно відбувається в мімічних оповіданнях, різноманітних пантомімах, діалогах. Крім того вона виділяє ще одну форму

¹ В. Богданов-Березовский. О балете. Л., «Советский композитор», 1962, с. 14.

² Г. Скудина. Балет. М., Музгиз, 1963, с. 8.

музично-хореографічної драматургії — так званий дійовий танець (Pas d'action), наприклад у названому вище балеті танець Аврори з веретеном. Його особливість — синтез власне танцю з пантомімою, яка відзначається драматичною виразністю.

Всі ці різновиди характерного танцю, народного танку, образних і «дійових» танців, пантоміми, драматизованих рухів, очевидно, можна розглядати як можливі рухові зображальні засоби музики, які виражають її поетичний зміст. Вони повинні бути враховані при визначенні структури музично-ігрової творчості дітей.

Знову повертаємося до питання про музичний образ, порушеного в попередньому розділі, але тут розглянемо його у зв'язку з іншим видом музичної творчості дітей — рухами під музику. Треба підкреслити складність і багатогранність цього поняття. Будь-який художній образ виступає в різних ролях: як спосіб відображення явищ дійсності засобами мистецтва і як творче їх відтворення, зважаючи на особливості природи музичної творчості. Тому треба вивчити конкретний зміст тих образів, які створює дитина, тобто створені нею характер, поведінку, дії персонажів. Аналіз цього наочного матеріалу дозволить підійти і до характеристики способів образного відображення й вираження, до яких вдається дитина.

Але художній образ, виражений ритмічним рухом, складніший за своєю структурою, ніж образ у співі. В його основі лежить не тільки музична тема, викладена одноголосом, а й весь комплекс музичних засобів у різноманітних їх сполученнях. Якщо дитина повинна передати характер персонажа, явище життя, виражене специфічними засобами музики, то, очевидно, потрібні додаткові засоби, що пояснюють змістовну сторону музики. Мабуть, це буде програма інструментальної п'єси, висловлена у назві, текст пісні, назва деяких форм танцювальної музики з її сталими, узагальненими способами руху (вальс, полька та ін.). Отже, між музикою і рухом встановлюється ще один компонент, що визначає структуру дитячої творчості. Він посилює усвідомленість дій дитини, пояснює конкретний зміст музики, характер образів, які належить передати в русі. Саме в дитячій творчості цей компонент, очевидно, повинен відіграти чималу роль, бо він полегшує шлях дитячої самостійності, допомагаючи орієнтуватися в цілісному сприйнятті музики та її відтворенні в русі.

Наступним фактором, який впливає на становлення дитячої творчості, є сам рух. Якщо погодитися з розумінням художнього образу як своєрідного способу передачі явищ дійсності, то дитина у своїх рухах під впливом музики повинна передати якусь картину життя, охарактеризувати той чи інший персонаж, його ставлення до інших. Цілком очевидно, що найдоступнішою формою для цієї діяльності буде який-небудь різновид сюжетно-ролевої гри, що супроводжується пантомімними рухами, елементами характерного танцю.

Як видно з самої назви сюжетно-ролевої гри, складовими частинами її можна назвати роль, яку бере на себе дитина, і сюжет, що спрямовує її дії. Якщо розглядати цей вид гри в художньому аспекті, то, мабуть, успішне виконання ролі безпосередньо пов'язане з найпершими

спробами створити образ у його найпростішому оформленні. Становлення цього образу перебуває в прямій залежності від музики, яка надає йому виразності, підказує дитині характерні риси, спонукує до розгортання сюжету. Ось чому можна зупинитися на терміні «музично-ігровий образ», розглядаючи його як початкову форму зародження художнього образу в галузі музично-драматизованої хореографії.

Гра постійно привертає до себе увагу педагогів і психологів як своєрідне й неповторне явище дошкільного дитинства, що має особливе значення в розвитку дитини й формуванні її особистості. Відомо, що радянська педагогіка і психологія вважають гру своєрідною формою ставлення дітей до оточення, формою освоєння явищ життя. У такій своїй ролі гра — один з видів дитячої діяльності. Широкі й різноманітні можливості гри дозволяють оцінювати її і в іншому плані — як цінний засіб виховання і розвитку. Багато досліджень, радянських та зарубіжних, присвячено характеристиці гри, її походженню, джерелам виникнення, класифікації різновидів тощо.

Та предмет нашого дослідження дуже обмежений. Йдеться про той тип гри, який застосовується в галузі музичного виховання і навчання. Як правило, ці ігри зафіксовані в своїй побудові, сюжетах, ролях. Зафіксованість ця має обґрунтування. Дітей підготовляють (крім формування їхнього музичного сприйняття) до діяльності, яку можна назвати виконавською¹. Для цієї мети, так само як і для навчання співу, потрібні пісні, готові рухи танців, ігор, хороводів. Засвоюючи їх, діти оволодівають навиками виконання.

Але ці ігри дають тільки деякі можливості для прояву самостійної діяльності дитини. Через це вони не є повноцінними джерелами виникнення художньо-творчих проявів дітей. Навчання музично-ритмічних рухів іноді падає формального характеру, який значно знижує естетичну цінність дитячих переживань. Гадаємо, що коли б знайти іншу структуру музичних ігор, яка потребує від дітей не тільки засвоєння готових рухів, а й самостійної діяльності, то можна було б уникнути багато з названих недоліків.

Пошуки реалізації даної пропозиції ідуть через удосконалення змісту й структури самих ігор, через активізацію засвоєння дітьми цих ігор. Запропонована нова діяльність будується не ізолювано, а в тісному зв'язку із засвоєнням готового матеріалу. Зв'язок цих двох сторін (становлення самостійної діяльності і засвоєння фіксованого матеріалу) — не механічне їх поєднання. Між ними існує взаємовплив, внаслідок чого якісно змінюється структура діяльності загалом. У цьому великий їх практичний смисл, бо активізується музичне виховання і розвиток дітей.

Теоретичні передумови до реалізації цієї передбачуваної можливості зводяться до такого.

Джерела виникнення музично-творчої діяльності в дітей слід шукати в їхньому збагаченні безпосередніми життєвими враженнями й

¹ Термін «виконавська діяльність дітей» приймається в умовному розумінні, бо він потребує іншого рівня володіння засобами мистецтва. Застосування його в даному випадку лише свідчить про виконання дітьми готових фіксованих побудов і рухів.

мистецькими творами. У грі відбувається освоєння дійсності дітьми, між ними встановлюються самостійні взаємовідносини, вони накреслюють спільний план дій, розподіляють ролі. Але не всяка дитяча творчість характеризується художнім началом. І не всяке освоєння дійсності, що відбувається у грі, можна назвати естетичним.

Друга теоретична передумова саме й пов'язана з пошуками того типового й характерного, чим повинна відзначатися саме творчість. Очевидно, треба звернутися до того самого джерела — до вільної діяльності дітей в сюжетно-ролевій грі — і встановити, що ж надає їй естетичного характеру, які компоненти діяльності можна розглядати в художньому плані.

У своїй праці «Психологічні основи дошкільної гри» О. Леонтьєв виділив тип ігор, названих ним «рубіжними», бо вони мають характер «передестетичної» діяльності. Від звичайної ігрової діяльності їх відділяють деякі характерні ознаки. Перша з них — зміна мотивації, що спонукує дітей цікавитися не тільки процесом, а й продуктом своєї гри. Якістю своїх дій і рухів діти повинні вже впливати на тих, хто дивиться на їхню гру. Друга ознака в тому, що діти, передаючи дії персонажів, шукають уже характерні риси, що типові для створення художнього образу.

Діти безпосередньо наслідують спостережене: виникає навмисна творча побудова на основі наявних уявлень. Особливо важлива для естетичної діяльності така ознака: для дитини істотним стає не тільки передача дій, властивих тій чи іншій ролі, а й те, як їй пощастить це зробити. «Гра-драматизація,— пише О. Леонтьєв,— є, таким чином, однією з можливих форм переходу до продуктивної, а саме — до естетичної діяльності, з характерним для неї мотивом впливу на інших людей»¹. П. Рудик характеризує гру як «своєрідну театральну дію, яка своїм змістом і формою відповідає силам і можливостям дитини. У грі дитина не просто підкоряється своїй ілюзії, вона більше милується нею як своїм артистичним творінням, коли сама виконує у грі яку-небудь роль»². П. Рудик підкреслює також, що ця діяльність — не безпідставне фантазування, «а творче втілення цього життя в ігрових образах, звичайно, в тій мірі й формах, які доступні дітям відповідно до їхніх вікових особливостей»³.

На естетичну забарвленість самостійної дитячої гри вказують і дослідники-педагоги (Є. Флеріна, Р. Жуковська та ін.). Отже, на якійсь стадії свого розвитку сюжетно-ролева гра може розглядатися як своєрідне естетичне освоєння дитиною дійсності зі спробами, хоч і в дуже скромних формах, шукати й шляхи її відображення.

Все це належить до тієї діяльності, в якій дитина самостійна і в своєму задумі, і в своїх спробах здійснити його. Але в нашій постановці питання йдеться про те, щоб ці перші художньо-творчі спроби були реалізовані в умовах навчання, в умовах дій, лімітованих уже

¹ А. Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959, с. 405—406.

² П. А. Рудик. Психология. М., «Физкультура и спорт», 1958, с. 36.

³ Там же.

наявною фіксованою грою, певною музикою. Це змінює ігрову ситуацію, позбавляючи її невимушеності, природності. Чи можна за цих умов говорити про дитячу продуктивну творчість? Чи не залишити зафіксованою грою функцію навчання перших навиків музичного хореографічного виконавства, а за деякими видами сюжетно-ролевої (на певному етапі її розвитку) — художньо-творчих проявів?

Ці питання небезпідставні. Вони можуть виникнути особливо в тих, хто вважає, що дитяча творчість гальмується від всякого втручання в неї. Проте треба знову підкреслити, що взаємозв'язок навчання як процесу засвоєння дітьми знань і навиків в умовах систематичного й планомірного педагогічного керівництва та вільної дитячої творчості збагачує ці два процеси. Навчання при цьому взаємозв'язку набуває активізуючого характеру, відбувається інтенсивний розвиток особистості дитини і, зокрема, всебічне формування її музичних здібностей. Дитина спонукується до самостійних пошуків розв'язання творчого завдання. Всі процеси музичного переживання набувають активного, пошукового характеру. Дитина освоює способи орієнтування в нових і незнайомих музичних умовах. У свою чергу, творчість немислима без попереднього нагромадження музичних вражень і освоєння навиків виконання виражального руху. А останнє набувають діти в навчанні.

Але висловлені сумніви закономірні в тому розумінні, що ситуації гри і навчання значно відрізняються. І, очевидно, потрібні будуть чималі додаткові пошуки можливого розв'язання поставленої проблеми. Правильність принципіального підходу не знімає складності практичного її здійснення.

Наступна теоретична передумова спрямована саме на те, щоб з'ясувати вимоги до передбачуваної дитячої продукції, яку створюють в умовах формування творчості на заняттях. Важливо визначити спочатку передбачувану структуру цієї діяльності від її виникнення до одержання продукції.

Вище зазначалося, що центральною ланкою художньої творчості є створення художнього образу. Щодо діяльності, яка нас цікавить, був використаний термін «музично-ігровий образ». Його риси були охарактеризовані на основі аналізу своєрідності музично-хореографічного мистецтва. Тепер характеристика музично-ігрового образу може бути доповнена тими психологічними рисами, про які йшлося вище.

Процес дитячої музично-ритмічної творчості може бути зображений схематично в такому вигляді: музика — переживання дитини — створення нею музично-ігрового образу. Музика — перша ланка в цій структурі. Вона виступає як об'єкт сприйняття дитини і пов'язана з позамузичними засобами (програмна назва пісень, назва жанру танцювальної музики). Сила впливу музики на людину загальновідома. Вона здатна по-особливому впливати на дитину, викликаючи в неї у відповідь рухові реакції. Про це писав в своїх працях Б. Теплов. На цю особливість вказують і музиканти.

«І дорослі, і діти,— пише відомий диригент Л. Стоковський,— слухаючи музику, нерідко відчувають бажання рухатися в її ритмі. Вони

починають рухати руками, притуплюють ногами, похитують головою. Це — несвідомий танець. Часто дітлахи імпровізують своєрідний ритмічний танець»¹. Завдяки такому емоційному впливу музика надає дитячій діяльності безпосередності й ширості. Саме вона є своєрідним «замінником» тієї невимушеної атмосфери, в якій відбуваються самостійні ігри дітей. Водночас музика разом із позамузичними засобами здатна програмувати дитячу творчість тими її властивостями, що впливають на дитину і про які вже не раз говорилося. Вона визначає і пізнавальну сторону творчої діяльності дітей.

Дитина виступає як суб'єкт, який сприймає музику, що спонукує її діяти, а потім як творець нових форм рухів, нового художнього образу. В цьому розумінні дитина — центральна ланка всієї цієї структури. Адже важлива не тільки музика, яка впливає на дитину, а й те, як дитина відгукується на неї. Чи вдається їй стати співучасником переживань, виражених в музиці, чи щира вона в своїх почуттях і чи захоплена такою мірою, щоб у неї виникло інтенсивне бажання виразити свої почуття в діяльності? Від міри захопленості дитини, розуміння нею поставленого завдання залежить якість продукції. Звичайно, дитина ще не володіє в достатній мірі потрібними способами й навиками втілення музично-ігрового образу, хоч вона й охоплена бажанням його створити. Але щирість, породжена внаслідок співпереживання поетичному змісту музики, має велику цінність у творчій діяльності.

Третя ланка — становлення музично-ігрового образу як доступної, найпростішої форми творчості. В музично-ігровому образі виступають персонажі, їхні дії, картини життя, які навіяні музикою, її назвою, текстом пісень і т. ін. Врешті, як об'єктивне виступає життя в тих його проявах, в яких воно може бути виражене і зображене в музиці. А суб'єктивним в музично-ігровому образі є ставлення дитини до зображуваного, її задуми і засоби їхнього втілення.

Становлення музично-ігрового образу може відбутися лише в умовах, коли «спрацюють» перші дві ланки: якщо музика вплинула на дитину, а дитина адекватно її сприйняла. Справедливо відзначає О. Запорожець: «Для того, щоб правильно зрозуміти художній твір, дитина повинна поставитися до нього як до образу, як до зображення реальних предметів і явищ»². Він вказує також на близькість двох явищ за їх психологічною природою — сприйняття художнього твору та ігрової діяльності: «Але якщо у грі дитина реально діє в уявних обставинах, то тут і дії і обставини є уявними»³.

Отже, становлення музично-ігрового образу залежить від двох факторів — об'єктивного та суб'єктивного. Тільки їхня єдність забезпечує якість музично-ігрового образу. Звичайно, під час його втілення дитина може зустрітися з протиріччями між задумом, що виник у неї,

і можливістю його втілення. Часто вона намагається встановити чисто зовнішню подібність, умовні рухи, які тільки віддалено нагадують образ зображуваного персонажа. Але принципіально важливо, що за цих умов виникають природні, тобто життєво правдиві дії дитини. Вони й становлять зародки творчої діяльності.

Виникнення і розвиток музично-ігрового образу в творчості дітей залежить від якості педагогічного керівництва. По суті, так само, як навчають дітей співочих, музично-ритмічних навиків, так треба керувати й процесом оволодіння дітьми способами творчих дій. Однак засвоєння цих способів не виключає, а навіть передбачає можливість рантових, здавалось би, несподіваних дитячих творчих проявів. Ці процеси, які іноді не можна пояснити, завжди підготовлені попереднім формуванням способів творчих дій, проведеним дорослими.

Шляхи формування творчості в галузі музично-ритмічного руху схожі в своїй суті з шляхами формування пісенної творчості. Тому відзначимо лише те, що їх розрізняє.

Відмінність цих двох видів продуктивної творчості виявляється, насамперед, в їхній структурі. Пісенна творчість однорідна і знаходить свій вираз у творенні тільки мелодії. Музично-ігрова творчість синтетична (музика, рух, текст пісень, назва програмних творів). Отже, під час її формування є можливість спиратися на різнобічні здібності дітей, компенсувати деякі з них у тому випадку, якщо вони недостатні.

Відмінність виявляється і в іншому плані. В музично-ігровій творчості міститься синтез двох начал — виконавського і продуктивного. Якщо під час формування пісенної творчості музика виступає як пісня-зразок, то в музично-ігровій роль її інша: музичний твір у цьому випадку виступає як один з її компонентів. Поза ним неможлива й продуктивна творчість дитини. Чим виразніший музичний твір, тим сильніший його вплив на дитину і на її творчість.

Відмінність пісенної та музично-ігрової продуктивної творчості виявляється в їхньому протіканні. Пісенна творчість дитини має скоріше імпровізаційний характер. Вона відбувається ніби несподівано і уявляється менш керованою. У ній діють закони розвитку внутрішнього слуху, музично-слухових уявлень, ладового чуття. Її важче зробити наочною, предметною. Інший шлях становлення музично-ігрового образу. Завдяки своїй синтетичності, наявності багатьох компонентів шлях цей «розгорнутіший» у часі. Він допускає обдумування, розмірковування. Наочність дій робить можливим внесення в них поправок.

Можна було припустити, що в діях дітей буде якась послідовність. Спочатку їм треба послухати музику, обговорити тему, часом і розподілити ролі. Потім вони повинні реалізувати намічене, шукати виразально-зображальні засоби. Нарешті, йде остаточне виконання, обробка всієї композиції гри, оцінка її продукції. Цю етапність складніше спостерігати в процесі пісенної творчості. Але можливо, що в грі вона матиме місце.

Нарешті, відміну між двома видами продуктивної творчості видно і в характері «авторства» — індивідуального чи колективного. Пісенна творчість індивідуальна. Участь інших у ній обмежена і має

¹ Леопольд Стоковский. Музыка для всех нас. М., «Советский композитор», 1959, с. 51.

² А. В. Запорожец. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения — У зб.: Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию. М., Учпедгиз, 1949, с. 237.

³ Там же, с. 241.

інший характер (наприклад, один складає текст, інший — мелодію; один імпровізує заспів, інший — приспів). У музично-ігровій творчості зростає колективне начало, виникають інші взаємовідносини між дітьми. Відбувається спільний розподіл ролей, потрібне відчуття свого партнера, вміння йому підіграти. По суті справи виникають форми колективної творчості. Цим посилюється її виховне значення.

Різниця пісенної і музично-ігрової творчості, охарактеризована вище, потребує застосування різних способів їх формування. Але загальний напрямок розвитку творчих здібностей лишається єдиний.

Формування музично-ігрової творчості в дітей дуже варіативне й різноманітне. Методи значно видозмінюються в зв'язку з особливостями різних стадій становлення музично-ігрового образу в дитячій діяльності. Вже зазначалося, що на цих стадіях по-різному складаються взаємодії суб'єкта (дитини), якому треба створювати музично-ігровий образ, і об'єкта (життєві явища, твори мистецтва). Останні є джерелом дитячої творчості. У формуванні дитячої діяльності активна роль належить педагогові як організатору і керівнику цих взаємодій. Тому орієнтовно можна накреслити взаємодії вже між трьома компонентами: дитина — життя і твори мистецтва — педагог.

Як гіпотезу намічаємо три стадії виникнення й розвитку музично-ігрового образу.

Перша стадія характеризується впливом на дитину життєвих явищ і творів мистецтва. Музика допомагає дітям побачити ці явища в тій художній формі, в яку втілили сприйняте композитор і поет та переробили силою своєї уяви. На цій стадії відбувається перша зустріч дитини з музичним твором (пісню або програмною інструментальною п'єсою). Музика, поетичний текст пісні, назва п'єси є ніби програмою подальших дій дитини для визначення музично-ігрового задуму. Проте справжнім джерелом виникнення задуму є спогади про життєві враження, які належить відтворити в музично-ігрових образах. Роль педагога — збудити в дітей аналогії між уявленнями життєвих явищ та музично-поетичними образами і тим допомогти виникненню задуму в його цілісному вигляді.

Друга стадія характеризується пошуками дитини засобів виражального руху, якими вона повинна передати музично-ігровий образ. Як вказувалося, останній складається з різноманітних компонентів. Дитині слід знайти ті з рухів, які ніби моделюють характерні риси музичного образу. Тому суть не в тому, щоб дитина зображала рухи персонажів і послідовність їхніх дій. Головне, щоб дитина пройнялася почуттями, які передані в музичному творі, і прагнула виразити їх. Дитина знаходить потрібні засоби вираження ніби інтуїтивно. Але виникнення цих інтуїтивних дій ґрунтується на узагальненні багатьох повторних виконань музичних ігор. Інтуїтивність дій не виключає наявності розумових операцій, усвідомленості всього того, що відбувається. Дитина розуміє, що їй потрібно знайти найвиразніші засоби для передачі сюжету, змісту пісні, п'єси. Роль педагога — підтримувати дитину в її пошуках засобів вираження музично-ігрового образу, які адекватні музично-поетичному змістові твору.

Третя стадія — застосування в житті готової продукції дитини, яка відчуває задоволення від її результатів. Ця стадія характеризується завершенням втілення музично-ігрового образу. Створена дитиною композиція може бути сприйнята як цілісна, але вже перетворена в порівнянні з першою стадією. Якщо імпровізаційні твори дитини вдалі й фіксуються, то вони можуть бути оцінені як продукція. Оцінити її може як дитина, так і ті, хто продукцію сприймає. Відбувається своєрідна взаємодія глядача з «автором», інтереси якого спрямовані не тільки на процес, а й на результати, одержані ним. Роль педагога — допомогти дитині правильно побачити, почути й оцінити свою продукцію.

Усі названі стадії належать до єдиного процесу становлення музично-ігрового образу. Вони особливо тісно взаємозв'язані з діяльністю дитини, характер якої відзначається імпульсивністю, невимушеністю. Виділення цих стадій умовне й нелегке, але теоретичний розгляд вимагає такого аналізу і допоможе розв'язанню основного завдання цього розділу — вивченню особливостей становлення музично-ігрового образу в творчій діяльності дітей і характеру педагогічного керівництва нею.

ВИНИКНЕННЯ МУЗИЧНО-ІГРОВОГО ОБРАЗУ

Під час створення художнього твору задум народжується як наслідок переробки художником життєвих вражень. Поет, художник, композитор, сприймаючи явища життя, переживає і переосмислює їх, а потім свідомо відбирає для втілення в своїх творах. Описуючи цей процес, багато дослідників — мистецтвознавці й психологи — підкреслюють його складність, напруження думки й почуттів художника, тривалість спостереження і роздумів, виникнення численних варіантів розв'язання творчого задуму.

Чи можна в такому розумінні говорити про виникнення задуму в дітей? Сумніви у правомірності постановки питання про наявність попереднього задуму музично-ігрового образу народжуються під час спостереження зачинів дитячих ігор. Вони виникають раптово і швидко розвиваються. У дітей, безперечно, переважають практичні проби та дії над роздумами. Аналіз же виникнення художнього задуму свідчить про його попереднє обдумування. Виникає необхідність вивчити питання про можливість формування задумів у творчій музично-ігровій діяльності дітей та про їхні особливості.

Щоб судити про це, треба поставити дітей перед необхідністю обмінюватися попередніми думками, висловлюватися про те, як вони хочуть грати. Але цього недостатньо. До етапу становлення музично-ігрового образу можна віднести й перші дії дитини, спрямовані на його втілення. Якщо ці спроби відповідатимуть попереднім висловлюванням дітей, то, очевидно, діти здатні до певних навмисних дій.

Для виявлення особливостей дитячих задумів спостерігалися такі їх сторони:

а) зміст життєвих явищ, що їх діти відбирають для втілення задуму: чи є аналогія між ними й музично-поетичними образами творів; зміни, внесені дітьми в образи, навіяні життям, на основі творчої уяви;

б) характер відбору дітьми явищ, персонажів: чи відбувається він на основі попередніх узагальнень, чи, може, робляться спроби одразу конкретно реалізувати образи, що виникли в свідомості, чи бачить дитина при цьому перспективу дальшого розвитку гри;

в) ставлення до сюжету гри, її персонажів і до їхніх музичних характеристик: чи здатна дитина проїнятися уявною ситуацією, зацікавитися способами її музично-ігрового втілення.

Діти спонукуються до висловлювань і дій безпосередньо музичними творами. Крім звичайних художньо-педагогічних вимог, які ставляться перед останніми (щодо тематики, видів і жанрів), треба відзначити й спеціальні вимоги. Так, вони повинні відзначатися певним розвитком музичних образів. Це досягається рухом мелодії, зміною гармонічних сполучень, наявністю контрастності структурних побудов. Для пісні важлива єдність музичного і літературного текстів.

Ускладнення музичних образів творів, що спонукують дітей до все складніших задумів уже музично-ігрового втілення, іде в таких напрямках:

спершу дітям пропонуються п'єси й пісні з яскравими локальними образами (типу лейтмотивів), які викликають у дітей прагнення передати характерні рухи окремих персонажів;

далі знайомлять дітей з п'єсами й піснями, що мають яскраво виражену динаміку розвитку й спонукують до дії;

нарешті,— п'єси й пісні з образами, які контрастують між собою і спонукують дітей до встановлення взаємин між персонажами, до сюжетного розвитку гри.

Твори різної тематики, з різним характером музичного викладу дають можливість спостерігати виникнення задумів у дітей: які явища дитина має намір виразити й зобразити, слухаючи музику; як вона це робить і яке ставлення виникає в неї до наступної творчої діяльності. Узагальнення матеріалів дослідження дозволило простежити особливості виникнення цих задумів. У дослідях брали участь діти експериментальної групи, характеристику яких дано в попередньому розділі.

Твори, в яких є чіткі музичні характеристики різних персонажів, викликають у дітей прагнення й готовність діяти. Діти приймають поставлене перед ними завдання — передати в рухах музично-поетичний зміст пісні або програмної п'єси. В їхній пам'яті виникають уявлення про працю й побут різних персонажів. Але між життєвими враженнями і наступною дитячою грою стоїть музичний твір, який і є приводом для пригадування різних явищ. Він викликає нові асоціації. Дитина не тільки проймається музично-поетичним змістом, а й згадує про ті традиційні форми втілення його в русі, з якими вона зустрічалася раніше на музичних заняттях. Все це набуває значення під час виникнення задуму.

На прикладі зіставлення двох пісень можна побачити особливості виникнення задумів у дітей.

В пісні «Ким бути?» (музика О. Маневича, слова В. Гур'яна) змалювано образи веселих дітей, що граються у льотчиків, моряків, кравців, кухарчат тощо. Музична характеристика всіх персонажів одна і та сама. Їх ріднить спільне почуття — вияв задоволення, радості від своєї приналежності до людей праці. Музика лише загально передає життєрадісні почуття, а літературний текст конкретніше підказує характер трудових рухів. Мабуть, тому пісня викликала в дітей спогади про людей різних професій. «Матроси — вони роблять корабель» (Саша), «У пісні співається про пілотів — вони водять літаки в хмарах» (Мишко), «про артистів — вони співають і танцюють» (Марина). Діти пригадали й про інші професії, не згадані в пісні. Вони відзначили радісний характер пісні: «Люди радіють, бо вони працюють» (Мишко).

Щоб перевірити первісний задум дітей, їм було запропоновано подумати, ким кожен з них хоче бути, а потім виконати рухи, характерні для різних видів праці, за якими решта повинна була здогадатися про їхній задум. Рухи виконуються тільки під фортепіанний супровід, без співу (щоб текст не підказував дітям дії). Форму загадки, в якій давалося завдання, ми обрали навмисне. Це створювало, на нашу думку, ту необхідну невимушеність, без якої дії дітей були б сковані. Вони із захопленням відгадували загадки. Але рухи дітей, які загадували загадки, були невиразні, схематичні, невпевнені. Так, Сергійко хотів було «летіти», але почав робити руками якісь незрозумілі рухи. Саша й Мишко теж «літали», але застосовували дуже стереотипні рухи. Краще вдалося Зої й Ірі рухи кравчих і кухарчат, вони намагалися знайти самостійні розв'язання задуму (втягали нитку в голку, кроїли, мішали кашу і т. ін.).

Чим же пояснити те, що з усіх ігрових образів, про які співається в пісні «Ким бути?» (в тому числі таких, як дії пілотів, матросів, які завжди приваблювали дітей), діти найоригінальніше передали образи кравчих і кухарчат? Мабуть, та умовність рухів, з якими діти зустрічаються в зафіксованих музичних іграх при відтворенні образів моряків, льотчиків тощо, відіграла свою негативну роль. Вірніше, на даних етапах розвитку дитини ці рухи сприймалися нею як найпотрібніші для втілення свого задуму. В уявленні дещо старших дітей виникає невідповідність між цікавими й складними трудовими діями дорослих, що спостерігаються в житті, і тим умовним позначенням цих дій, якими діти оволоділи. Чи означає це, що дитину не треба навчати умовних рухів і що вони гальмують її розвиток? Очевидно, в таких іграх шлях розвитку повинен іти не через повідомлення готових схем, а через творчі пошуки самих дітей. Тому треба переглянути структуру ігор, які створюють педагоги. Разом з фіксацією якоїсь частини ігор дітям треба дати можливість самостійно знаходити рішення. Те, що діти вдало задумали образ кравчих і кухарчат, пояснюється не тільки свіжістю й конкретністю нових вражень, а й тим, що малюкам довелося самим шукати нові, ще не відомі способи втілення.

З цього не слід робити висновок про те, що дитині взагалі не потрібен запас готових рухів, який буде в її розпорядженні.

В білоруській народній пісні «Всім, Надійко, покажи» (обробка А. Полонського) музичну характеристику має кожний персонаж. У ній розповідається про те, як танцюють дівчатка, хлопчики, бабусі й дідусі. Мелодія пісні не змінюється, але фортепіанний супровід у жартівливих характеристиках передає образи різних танцюристів — дещо важкувату ходу дідуса, плавні рухи бабусі, жвавість хлопчаків, вишуканість дівчаток, пустощі козликів. Пісня зачарувала дітей. На прохання експериментатора вони повинні протанцювати тільки «як старі й молоді». Але діти «перевиконали» завдання, протанцювавши з великою вигадкою увесь танець. Чим багатший був запас вивчених рухів, тим яскравішим виходив створений образ. Незважаючи на те, що попереднього обговорення задуму не було, сила впливу музично-естетичного образу була така велика, що діти одразу взялися за його втілення і зробили все вдало. Вирішальне значення для виконання задуму має захопленість завданням.

Отже, можна відзначити деякі особливості виникнення задуму в дітей у зв'язку з прослухуванням творів, в яких дається яскрава індивідуальна характеристика героїв. Ці твори (типу музичних портретів) здатні спонукати дітей до творчих спроб втілити їх у музично-ігровий образ, але за певних умов. Якщо в життєвому досвіді дитини є уявлення про таких героїв, то вона прагне застосувати свої знання в створюваному нею музично-ігровому образі. Досвід засвоєння на заняттях музично-ритмічних рухів допомагає дитині повніше й різнобічніше розвинути свої задуми. Але якщо засвоєні рухи набули схематично-умовного, завченого рисунка, який не відповідає життєвим уявленням дитини, то вони перешкоджають виникненню образу.

Задум дитини, висловлений нею у попередній словесній характеристиці, стає яснішим їй самій. Вона починає розуміти, що треба виконати в русі. Але тільки в тому разі, якщо музично-поетичні образи схвилюють і захоплять дитину, можна розраховувати на появу в неї задуму.

Під час використання творів другої групи, в яких намічається динамічний розвиток музично-поетичного образу, виникнення задуму в дітей набрало дещо іншого характеру. Твори цього типу підказують конкретну програму дій. Діти спонукаються до активнішого продумування і обговорення можливих варіантів інсценування пісень. Їхня діяльність нагадує в її розвинутому вигляді роботу режисера над готовим сценарієм музичного спектаклю. Тип цих творів знайшов своє яскраве втілення в народних ігрових піснях. Можлива варіантність рухів за наявності єдиної організуючої музичної основи надає великих можливостей дітям. До таких пісень можна віднести російську народну пісню «Я на камушке сижу»:



Ця пісня поєднає в собі властиву кращим творам російського народнопісенного мистецтва мелодійність, широту (проспівування деяких звуків на один склад) і танцювальні інтонації (чіткий ритм, ясність побудови). Пісня викликає бажання рухатися під неї і змушує вслухатися в переливи її мелодії.

Вже під час першого прослухування пісні діти почали тихенько плескати рукою об коліно, підтанцювуючи, й одразу після закінчення пісні висловились: «Гарна пісня — про сокирку, яка коле кілочки, щоб город був» (Мишко), «Цибулю, капусту саджати» (Наталка), «Капуста смаченька, а цибуля гірка» (Мишко), «Пісня спокійна, дуже тиха» (Зоя), «Ні, весела» (Наталка), «Вона проста» (Мишко), «Пиріжки пекти нібито» (Зоя), «Можна принести кубики, зробити камінчик, щоб на ньому сидіти» (Наталка), «Палиці також, щоб обтесувати» (Сергійко), «Капусту саджати» (Зоя), «Обгородити» (Наталка), «Можна взяти кубики і нібито поливати» (Мишко), «Пирогів пекти» (Зоя), «Ложку взяти, пирогів напекти» (Сергійко).

На пропозицію експериментатора, придумати гру взяли Зоя і Наталка. Вони швидко і активно почали готуватися до неї. Попереднє обговорення пісні всіма дітьми допомогло їм ясно продумати початок гри. Дітям добре була знайома жвава ситуація, що завжди передуює самостійно задуманим сюжетним іграм. Наталка активно розставляє кубики по колу. Мишко запропонував поставити їх один на один, а не так, як це зробила Наталка. Остання не погодилася: «Так стоятимуть овочі». Усе зробивши, вони сіли на кубик і приготувалися до наступних дій. Але оскільки діти вже виконали рухи, описані на початку пісні, вони розгубилися, коли залунала мелодія, і стали робити невиправдані рухи. Мишко одразу це помітив і сказав: «А що це вони роблять? Незрозуміло!» Решта дітей почала тихо посміхатися. Розпочата з таким захопленням гра зупинилася.

Тоді за діло взялися Мишко й Марина. Мишко повів гру точно під пісню. Сидячи на камінці-кубику, він точним, ритмічним і дуже виразним рухом почав стругати палички (тонкі кубики), які подавала йому Марина. Наслідуючи його приклад, вона так само ритмічно виконувала ці рухи. Потім Мишко почав укладати кубики, наче обгороджуючи тином город. Ці рухи він робив точно на сильну долю такту і водночас плавно, в характері музики. А Марина, одразу ж розміривши з ним характер руху, в такій самій манері почала саджати капусту (кубики іншого кольору). Вона добре відчувала партнера і чудово підігрувала

Мишкові. Усе, що виконали ці діти, було таке виразне, музичне і, можна сказати, сценічне, що інші одразу притихли, здивовано приглядаючись до їхніх рухів.

Словесні й рухові реакції дітей у процесі цієї гри дають цікавий матеріал для розуміння особливостей дитячих задумів, характеристики умов його розвитку. Задум складається найуспішніше в умовах виникнення ігрової ситуації. Взявши ініціативу в свої руки, діти почали самостійно вирішувати, як інсценувати пісню. Колективне обговорення пісні, точно відтворене в записі, показало, що діти передбачили багато деталей: обговорили зміст можливих дій, охарактеризували пісню, продумали способи інсценування. Особливу роль відіграла пропозиція використати кубики, які робилися за їхнім бажанням то каменем, на якому сидів городник, то паличками для плоту, то капустою, яку вони саджали.

Задум виникає і успішно розв'язується в умовах його колективного обговорення. Замість виконання завдання педагога діти спонукаються до діяльності силою взаємовідносин, які складаються між ними. Виникає більш відповідальне ставлення і до виконання завдання, бо рішення прийняте всім колективом.

Задум дітей може змінюватися в процесі його виконання. Діти здатні відмовитися від свого плану, якщо переконаються в його неправильності. Наприклад, невдача чекала перших виконавців, бо вони почали інсценувати пісню, не дочекавшись її звучання. Та вони відразу ж відчували відсутність синхронності між музикою і рухом. Наступні виконавці легко подолали цей недолік, відмовившись від попереднього розставлення кубиків (городу).

Діти оцінюють якість втілення задуму, спостерігаючи за своїми товаришами. Хоча якість виконання задуму не обговорювалась (за винятком окремих реплік), але явне захоплення ритмічністю та музикальністю рухів других виконавців було очевидне.

Третя група використаних у досліді творів характеризується динамічнішим розвитком музично-поетичного змісту. Музично-ігрова драматизація їх потребує від дітей розвитку сюжету, встановлення якихось взаємовідносин між персонажами, розподілу ролей тощо. Найчастіше такі ігри вимагають попередньої домовленості між дітьми. Під час виникнення задуму в них з'являється прагнення виконати ту чи іншу роль, нахили до рухів різного типу. Характер колективних дій під час виникнення задуму і планування ходу гри нагадує ситуацію, що передуює початку сюжетних ігор. І все-таки діти розуміють і пам'ятають, що вони повинні відобразити в русі певний зміст. Їхні дії можна назвати твором на задану тему. Але при цьому діти відчують, що вони не просто інсценують пісню, а повинні ще виразно виконати власну композицію. Це дуже важлива обставина, бо може порушитися невимушеність, природність дитячих дій. Лише в міру засвоєння умінь дитина може виразити свій задум.

Гра «На місточку» (музика А. Філіпенка, слова Г. Бойка) — один з прикладів такого розгорнутого змісту, який вимагає від дітей колективного задуму. Для виявлення його особливостей після виконання піс-

ні дітям було поставлене запитання: «Чи можна пограти в цю гру?» Давши позитивну відповідь, діти почали міркувати. Марина каже: «Потрібно зробити місток. Вовк сидітиме навпочіпки, а дітям треба пройти через місток. Тут вибіжить козлик і забуцає вовка. А потім діти підуть». Її перебиває Мишко: «Я по-іншому придумав, зараз я покажу...». Він показує танець козлика. Діти не схвалили: «Ти танцюєш, а треба грати» (Сергійко); «Танцювати — це показувати гарні танці, а грати — веселитися» (Наталка). Мишко погодився й запропонував: «Нам потрібні повітка, ліс і лава. Можна лаву або місток, постелити полотно — ніби річка. Ще полотно зелене — буде травичка, кущики». Сергійко, перебиваючи його: «Це ми бачили в ляльковому театрі». Мишко погодився.

Діти почали робити місток: принесли дошку, поклали її на два стільці. Всі пожвавішали, активно будуючи місток. Мишко запитує: «Хто буде козлик?» Наташа: «Я не зумію — він повинен прогнати вовка». Іра: «Вовком теж важко бути». Мишкові дуже хотілося виконати цю роль, але, двічі зупинений Сергійком, він попросив експериментатора: «А ви самі призначте». Експериментатор відповів: «Ні, ви порадьтеся і виберіть самі». Ця пропозиція дуже зацікавила дітей. Вони зібралися в коло і, тихо порадившись між собою, назвали Сашу (діти не обрали Мишка, хоч розуміли, що він краще за всіх виконає роль, але їх дратувала його надмірна самовпевненість).

Наведений приклад є одним із багатьох, описаних в матеріалах дослідження, що свідчить про особливості виникнення задумів у дітей в зв'язку з їхньою самостійною драматизацією пісні, текст якої має розвинутий сюжет. Задум виникає під впливом переживань, викликаних пісню, але сюжет гри діти будують лише за літературним текстом. Вони точно згадують коло тих явищ, про які розповідається в пісні, та не обмежуються цим і залучають власний досвід. У них складаються певні узагальнення, що дозволяє їм уявити можливі способи реалізації задуму. Драматизація пісень змушує дітей замислитися про взаємини, які складаються між її героями. Поряд з цим вони вирішують, хто яку роль краще виконає. До того ж, вони не байдуже ставляться до вчинків своїх товаришів. Так, вони осудили нескромну поведінку Мишка, відмовившись од виконання ним головної ролі, хоч і розуміли, що він міг би добре впоратися з цим завданням.

Діти розуміють відміну між вільною сюжетною грою і драматизацією. Вони відзначають виконавсько-творчий характер своєї нової діяльності. Про це свідчить бажання дітей зробити декорації, які вони бачили в ляльковому театрі, та відповідальність, з якою вони підійшли до оцінки виконавців ролей. Але коли виникає ситуація, близька до гри, то діяльність дітей активізується. Так, усі вони (крім Мишка) не бралися за виконання відповідальних ролей, але коли їм порадили самим розподілити ролі (що природно для гри) — це питання легко розв'язалося.

Відомо, що художні образи створюються на основі узагальнення багатьох однорідних явищ, а втілення їх конкретне, індивідуальне. Діти також здатні робити елементарні узагальнення, але наступна конкре-

тизація образу іноді будується на основі випадково відібраних засобів, тому перші невдачі втілення можуть зруйнувати задум.

Отже, характерна особливість музично-ігрового образу — його синтетичність. Діти застосовують комплекс художніх засобів з галузі музики, літератури, драматургії, хореографії. Їхню увагу привертає літературний сюжет, характерні риси персонажів. Але найперші практичні спроби втілення задуму показують, що діти чудово відчують виражальну, організуючу силу музики. Порушення тісних зв'язків музики й руху викликає в них невдоволення.

Музика є організуючим началом музично-ритмічного руху. Її характеру та образному змісту підпорядковуються рухи, які застосовуються в грі. Діти не відхилялися од виконання цієї умови. В цьому позначилося володіння навиками правильної рухової реакції на музику, які вони засвоїли в процесі навчання. У найперших своїх спробах діти виявили музично-ритмічну виражальність рухів. Вони відчували й намагалися діяти в характері, темпі й ритмі музики відповідно до її структури. Але в попередніх словесних характеристиках майбутніх своїх дій діти або не згадували про музику, або говорили про неї випадково і в загальній формі.

Таким чином, словесний текст пісні, назва п'єси є джерелом, з якого дитина черпає уявлення про можливі й бажані дії, дістає образні характеристики героїв, щоб накреслити послідовність ходу гри. Музика переважно поглиблює наочно-образну сторону, дає емоційне забарвлення всім переживанням дитини вже в процесі самої творчості. Лише єдність цих двох компонентів сприяє виникненню задуму в дітей.

Цілеспрямовані спостереження за процесами виникнення дитячих задумів дозволяють визначити педагогічні умови, які сприяють їхньому формуванню. До них належить ознайомлення дітей з музичними творами, відібраними в певній послідовності. Можна намітити ускладнення музичного матеріалу в кількох напрямках. Насамперед, змінюється характер музично-поетичних образів. Деякі з них відображають життєві явища, ніби зафіксовані в певному стані («летять літаки», «пурхають метелики» і т. ін.). Розвиток образів іде в одному плані — без особливих зіткнень і змін. Разом з тим, музичні теми відзначаються характерністю, опуклістю, що дозволяє дітям втілити їх у такій самій характерній, але однотипній манері. Інші образи виражені динамічніше, в контрастних зіставленнях. Це передбачає зміну характеру рухів, що може бути приводом для виникнення попередніх обговорень дітьми розгортання сюжету.

Вимальовується й інша лінія — ускладнення в зв'язку із зміною ролі поетичного сценарію, в основі якого лежить текст пісні, назва програмно-інструментальної п'єси. Дітям легше інсценувати пісні, ніж п'єси, бо пісенний текст є словесною основою передбачуваних наступних рухів. Він полегшує завдання. Діти думають тільки про те, як виразити даний сюжет у музично-ритмічних рухах.

Інструментальна музика, яка використовується для формування ігрового образу, найчастіше програмна. У цьому розумінні вона також підказує можливі рухи, але сюжет діти повинні розробити самі. Тому

легші ті твори, назви і весь музичний матеріал яких не вимагають від дітей особливого розвитку сюжету.

Нарешті, музичні твори і пов'язані з ними ігри ускладнюються у зв'язку з їхньою побудовою, зокрема музичні ігри, що частково складаються із зафіксованих рухів, а частково потребують самостійних дій (типу народних хороводів); ігри, фіксовані за побудовою, що, проте, допускають різну варіативність рухів; ігри різної тематики, які не фіксуються у своїй послідовності, але дозволяють дітям самостійно придумати їхню побудову.

Всі зазначені лінії ускладнення музичного матеріалу потребують від дітей планування своїх задумів, видозмінювання їх. Різноманітні ігри вимагають застосування різних способів втілення музично-ігрових образів.

Має значення й організація попередньої бесіди про музично-поетичний зміст майбутньої гри, можливі способи її композиції та розподіл ролей. Дитина — активний учасник побудови гри. Бесіда потрібна не перед усіма іграми без винятку. Але перелічені вище типи ігор передбачають активну участь дітей. Обмін думками відбувається під час практичних проб дітей по реалізації задуму. Особливістю цього підготовчого моменту є не просто обговорення дітьми майбутніх дій. Розмови їхні короткі, небагатослівні, вони поєднуються з рухами, із пробами, з підготовкою обстановки, предметів оформлення гри. Дітям властивий практичний і дійовий характер обговорення.

Важливо також пробудити особливу зацікавленість, захоплення творчими завданнями. Це спонукує до пошуків різноманітних способів їхнього розв'язання, активізує уяву і тим сприяє більшій продуктивності.

Нарешті, успішність діяльності дітей залежить від ігрової ситуації, але вона характеризується художньою спрямованістю. Діти граються у театр, у спектакль. Вони і автори сценарію, і режисери, і актори. Свій задум діти намагаються втілити цікаво й красиво, щоб і інші дивилися на гру із задоволенням. Отже, діяльність їхня набуває естетичного характеру.

ЗАСОБИ ВТІЛЕННЯ МУЗИЧНО-ІГРОВОГО ОБРАЗУ

Задум музично-ігрового образу, що виник у дітей, знаходить своє втілення. Це особливо цікавий і суттєвий процес, бо тут найяскравіше виявляються творчі пошуки дітей. Але межі між задумом та його втіленням дуже невиразні. Вже зазначалося, що творчі вигадки дітей нерозривно пов'язані з їхніми практичними діями. У теоретичному ж плані важливо виділити період пошуків дітьми засобів втілення музично-ігрового образу в рухах різних форм, побудов, характеристик.

Методика дослідження зводилась до аналізу процесу і наслідків дитячої ігрової творчості. Особливості її вивчались по ходу навчального експерименту. Діти спонукалися до застосування різних способів дій не тільки шляхом ознайомлення з різноманітними творами. Варіювались і творчі завдання. Наприклад, дітям надавалася можливість обрати за

своїм бажанням один з ігрових образів для його самостійної реалізації в русі. При цьому можна було простежити нахили, інтереси та індивідуальні якості виконання. Другий тип завдань — усі діти водночас імпровізують образні рухи на одну й ту саму тему. Тут ми одержували порівняльні характеристики якості дитячих творів. Нарешті, треті завдання передбачали одночасне виконання дітьми кількох ролей. У цьому випадку можна було спостерігати спільні дії дітей, їхні реакції на поведінку одне одного.

Вивчення способів втілення дітьми музично-ігрового образу проходило в умовах виконання трьох серій експериментальних завдань. Перша серія була спрямована на виявлення особливостей дитячих пошуків під час створення ними образів окремих характерних персонажів. Друга серія — на вивчення спроб дітей передати музично-ігровий образ у розвитку. Третя серія — на дослідження особливостей побудови композиції гри з участю кількох персонажів.

Музичні твори, використані в експерименті, були ті самі, що й під час перевірки особливостей виникнення задуму в дітей.

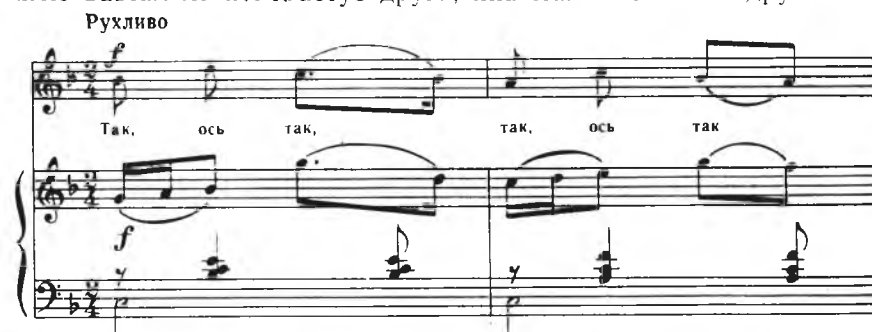
У першій серії дослідів дітям належало виразити в русі відповідно до змісту і характеру музичного твору образи енергійних, сміливих, закоханих у свою професію людей — льотчиків, кравців, кухарчат, артистів. Як уже говорилося, пісня О. Маневича «Ким бути?» побудована так, що слідом за вступом у першій музичній побудові ставиться запитання: «Гей, пілоти! Чий планер у польоті? Хто летить, наче птах? Хто не знає слова «страх»?» У відповідь лунає бадьора, життєрадісна мелодія. Дітям належало імпровізувати рухи, керуючись лише загальним характером музики і невеликими словесними характеристиками героїв (наприклад: «Ми кравчині! Голки в нас не спочинуть! Ми умієм кроїть, і примірювать, і шить!» «Ми артисти! Артисти голосисті! Ми концерти даєм, граєм і танок ведем!» і т. д.). Музичний образ виражений веселими, наступальними, енергійними інтонаціями дещо речитативного характеру, чітким ритмом, нескладною гармонією у фортепіанному супроводі. Арпеджовані акорди у верхньому регістрі надають музиці певної легкості, ажурності, але вона не відзначається зображальністю. Діти можуть сприйняти тільки її загальний характер, який треба втілити у точні рухи (через метроритмічну структуру) і веселі та бадьорі дії.



Друге завдання — передати характерні рухи людей, різних за віком, але таких, що займаються однією й тією ж справою, — танцюють. Словесні характеристики білоруської народної пісні («Всім, Надійко, покажи» в обробці А. Полонського) ще лаконічніші, вони просто називають, перелічують тих, хто танцює. Але їхні музичні характеристики відзначаються яскравим зображальним характером у кожній варіації.

Наводимо приклад першої варіації (див. попередній нотний приклад). Характер музики в ній, зберігаючи танцювальність, водночас відзначається деякою незграбністю, вайлуватістю, що відповідає рухам дідуса. Це створюється завдяки подвійним терціям у правій руці, октавному руху і хроматичному ходу — в лівій.

З цією варіацією контрастує друга, яка малює танок подружок:



Вищий реєстр, стрибки, своєрідне ритмічне групування в правій руці, синкопований рисунок у лівій надають варіації граціозності, танцювальності.

Творче завдання дітей — виразити танцювальність рухом у різній манері. Зображальний характер варіацій підказує особливості рухів різних героїв пісні.

Третє завдання першої серії — імпровізувати, наслідуючи манери й поведнки казкових героїв (ляльки, зайчика, ведмежати), музичні образи яких виражені в інструментальній п'єсі Т. Ломової. Отже, тут діти довідуються лише про назву пісні («Танок ведмежат», «Полька ляльок», «Полька зайчика»).

Якщо образ ведмедя-танцюриста різко контрастує з образами танцюючих ляльок та зайчиків, то відміна в музичних характеристиках останніх не так помітна. Ці танці об'єднані в одній п'єсі, до того ж викладені без контрастних зіставлень. Відміна відчувається тільки в зміні ритму: замість рівномірного руху восьмих і шістнадцятих у танці ляльок з'являється синкопований ритм паузи; зображальний елемент підсилений і форшлагами.

Творче завдання дітей — виразити характерні поведнки казкових героїв у танці. Всі завдання першої серії дослідів були об'єднані спільним задумом — вивчити особливості дитячих пошуків, способів втілення різних характеристик героїв в музично-ігровій формі. Основний метод постановки творчих завдань — слідом за попереднім програванням музичних творів організувати самостійні пошуки дітей. Виконання творчих завдань дозволяє нам оцінити ставлення дітей до діяльності, характер їхніх пошуків, з'ясувати труднощі у виконанні нових способів дій.

Дітям запропонували виконати ролі різних персонажів. У першому завданні діти обирали ту чи іншу роль за власним бажанням. Їхній вибір свідчив про обмеженість інтересів, про певне наслідування одне одного. У грі «Ким бути?» хлопчики вибирали роль льотчиків, дівчата — кравчих. У таночку «Всім, Надійко, покажи» хлопчики захотіли танцювати, як дідусі й хлопці, дівчатка танцювали, наслідуючи подружок і бабусь (за винятком Наталки, яка танцювала подружок і дідусів). Потім хлопчики танцювали ведмедів, а дівчатка — ляльок. Ясно, що надавати дітям вільний вибір героїв для імпровізації недоцільно: з тих чи інших причин (особливості інтересів хлопчиків і дівчаток, невпевненість у своїх можливостях тощо) діти обмежують свій вибір. Цим звужується діапазон засобів, якими вони могли б користуватися, а отже, зменшуються можливості розвитку багатогранних здібностей.

Повторне виконання завдань у змінених умовах (всі діти одночасно виконують кожну роль одну за одною) внесло деякі зміни у ставлення дітей до образів, які вони виконували. Зацікавившись новими персонажами, діти активніше почали імпровізувати рухи. Але все-таки частина хлопчиків вперто не хотіла виконувати деякі ролі (танок подружок). Очевидно, образи дівчаток треба було пов'язати з іншою ігровою ситуацією, в якій дії хлопчиків були б спрямовані на виконання завдань, особливо привабливих для них. На заняттях дітям найчастіше пропонують відтворити в музичній грі рухи, йдучи за вказівками і по-

казом вихователя. А в умовах дослідів діти повинні йти шляхом самостійних пошуків. Тому в новій діяльності відбувається зіткнення кількох факторів, які впливають на вибір дітьми засобів виразального руху. У діях дітей виявилася звична рухова реакція на музику різного характеру. Усі вони рухалися відповідно до основного характеру музики. Однак точність виконання чисто музично-ритмічних завдань знизилася. Вже вказувалося, що багато дитячих дій кваліфікувалися як неритмічні. Причиною цього було, очевидно, порушення традицій, що встановилися. Діти пригадували засвоєні й зафіксовані рухи тих героїв, роль яких їм не раз доводилося виконувати на музичних заняттях. Нові завдання (самостійно придумати рухи) стимулюють дітей на інтенсивне пригадування минулого життєвого досвіду. Це джерело, з якого діти можуть брати новий запас рухів. Отже, успішне виконання поставленого перед дітьми завдання можливе лише за умов оволодіння новим способом дій при виконанні вже засвоєного комбінування його з новим матеріалом. Усе це ми вже відзначали, характеризуючи особливості виникнення дитячих задумів. Але під час конкретних спроб їх втілення порушення сталих традицій стає очевиднішим. У новій ситуації в дітей можна спостерігати застосування ними минулих і нових способів дій, завдяки чому характер розв'язання творчих завдань дуже відмінний.

До рухів, явно запозичених з побуту, засвоєних на музичних заняттях і зовсім не перероблених, можна віднести такі: рух льотчиків (біг по колу з розведеними у різні сторони руками); клишоногі рухи ведмежат на широко розставлених ногах; стрибки зайчиків з одночасними рухами рук, що зображають вуха; маніпуляції з біноклем, запозичені з танцю моряків. Ці рухи дітям добре знайомі, вони використовують їх одразу, не замислюючись. Однак під час наступного обговорення своєї творчості діти відгукувалися про ці рухи як про нецікаві.

Інше ставлення викликали в дітей рухи, що виникли у зв'язку з життєвими аналогіями. Діти дуже зацікавлено спостерігали рухи своїх товаришів, які намагалися докладно відтворити процес випікання пиріжків, шиття на машині, копання грядок, садіння дерев і т. ін. Звичайно, у виховному відношенні корисно активно пригадати явища життя і спробувати їх відтворити. Але для творчого розвитку дітей цього замало. Справа не в тому, щоб дитина згадала й намагалася зобразити бачене. Творчими діями можна було б назвати ті, які свідчать про спроби відібрати рухи, що передають характерні риси героя відповідно до характеру музики, її виразальних засобів. Так, навіть у такому стереотипному русі, як політ льотчиків, Мишко зумів передати образ відважного льотчика і своєю поставою (він тримав руки не просто в різні сторони, а й відводив їх трохи назад, зображаючи контури сучасного літака), і характером бігу — дуже стрімкого й водночас напруженого (він вдавав, що важко долає простір), і рисунком своїх віражів. По суті, він зображав не дії льотчика, а рухи самого літака, але ці рухи були одухотворені волею того, хто летів на ньому. Отже, тільки ті способи руху, застосовані дітьми, можна назвати творчими, які є засобами вираження задуму музичного образу,

використанням комбінацій вивчених рухів з новими елементами, поміченими в житті, й відповідними особливостями музичного матеріалу.

Можна відзначити найтипівіші засоби, застосовані дітьми для втілення образів різних героїв. Образ льотчика зображався швидким, дріботливим бігом, рухом рук, які малюють або крила літака, або його кермо. Під час бігу напрям руху змінювався — він ішов або по прямій лінії, або по колу (віражі). Моряки діяли або на пароплаві (сигналізували прапорцями, дивилися в бінокль), або безпосередньо у воді — гребли, пливли. Кравчихи — кроїли, шили руками або на машині. Кухарчата або відтворювали увесь процес випікання хліба, або зображали окремі його елементи. Юннати копали, саджали, поливали.

Загальний характер рухів усіх цих героїв, безперечно, відповідав загальній динаміці музичного твору «Ким бути?» О. Маневича. Однак детальніші ритмічні збіги руху й музики дітям вдалися мало. В окремих дітей були спроби відзначити сильні долі такту (копання, сигналізація прапорцями), метричну пульсацію ногами під час бігу (рух літака, плавання). Але це вдавалося далеко не всім і зовсім не тому, що утруднювало дітей. Їхню увагу відвертали роздуми, якими саме рухами передати образ. Вони не одразу включалися в рух, у його темп і ритм.

Значно вдаліші в музично-ритмічному відношенні були рухи під час імпровізації образів, виразну характеристику яких дано в білоруській народній пісні «Всім, Надійко, покажи» (в обробці М. Іорданського), у творчих завданнях, спрямованих на зображення образів казкових персонажів, що танцюють. Так, у першій гри-хороводі діти дуже вдало зображали молодих і старих танцюристів. Вони чудово зрозуміли й сприйняли це завдання, цілеспрямовано його виконали і, безперечно, виразно інсценували рухи всіх персонажів. Образ старих танцюристів змальовується рухом у повільнішому темпі, застосуванням кількох незвичайних рухів (плескання витягнутими вперед руками), навмисною незграбністю рухів, скороченням кількості рухів (наприклад, Шурик застосовує тільки два рухи: присідає і розводить руками). Образ танцюристів-хлопчиків характеризується великою хвацькістю, запальністю. А дівчатка надали своїм рухам деякої манірності, намагаючись зробити їх вишуканішими. Образ козлика особливо вдало передав Шурик, який точно, відповідно до ритмічного рисунка (шістнадцяті на сильній долі такту), буцається м'яким, але настирливим рухом.

Пояснення причини вдалішого розв'язання цих образів у порівнянні з образами героїв з «Ким бути?» треба шукати в особливостях тих взаємозв'язків, які встановлюються між музикою і рухом в обох випадках. Музична характеристика ігрових образів у пісні «Ким бути?» виражається тільки загальною динамічністю музичного матеріалу, яка надає їм певного емоційно-сміслового забарвлення. Проте кожному окремому героєві не дається музична програма, бо відсутня варіаційна форма фортепіанного супроводу, а діти намагаються показати розвиток ігрового образу, який не підказаний особливостями розвитку музики. У пісні «Всім, Надійко, покажи» кожний персонаж дістає музичну характеристику. Цілком очевидна перевага варіаційної форми викладу фортепіанного супроводу тих пісень, які діти повинні інсценувати.

Друга причина приховується також в особливостях характеру музично-літературного матеріалу. У першому випадку словесний текст дуже конкретний, а музичний — один і той самий для всіх персонажів. Це викликає в дітей прагнення зобразити точні життєві дії, описані словесно. В другому випадку — літературно-музична характеристика відзначається узагальненістю. Дитячі рухи не стільки зображують, скільки відображують почуття танцюристів — гумор старих, заповзятість хлопчиків, ніжність дівчаток, грайливість козенят. У цьому перевага музичних творів такого типу для формування музичної творчості.

Отже, матеріал цієї серії дослідів показує, що втілення музично-ігрових образів окремих персонажів вдається дітям за умов, які були охарактеризовані.

Завдання наступної серії дослідів — виявити можливості дітей щодо розвитку музично-ігрового образу окремих персонажів. У творчих завданнях цієї серії використано вже засвоєні дітьми способи дій. Діти вміють імпровізувати рухи, втілюючи музично-ігровий образ. Але цей образ відзначається одноплановістю, однорідністю. У завданнях другої серії додатково висувається нова вимога: діти повинні імпровізувати, розвиваючи ігровий образ, показуючи зміну дій, іноді дуже контрастних за своїм характером. Шлях формування способів дитячих дій тут трохи інший. У першій серії дослідів завдяки спеціально підібраним музичним творам ігровий образ мав характер музичного портрета. А в новій серії музика підібрана так, щоб вона стимулювала дії, які ніби інсценують музично-літературний сюжет у його розвитку. Запас життєвих вражень, якими володіє дитина і який їй потрібен для втілення ролі, організовується музично-літературним матеріалом. Він допомагає створювати ситуації і задає програму дій. Музичні твори, які використовуються в дослідній роботі даної серії, відповідають цим вимогам.

Отже, твори підказують дітям, як діяти. Чи суперечить це думкам, висловленим вище з приводу того, що важливо відображати почуття, а не зображати конкретні рухи? Гадаємо, що з ускладненням творів у дитячій музичній творчості не обійтися без застосування дій, які, за аналогією з термінологією К. Станіславського, можна назвати «фізичними».

Багато положень К. Станіславського про роль творчого елемента у творчому процесі, про його керованість важливі для формування дитячої творчості. Думка про необхідність викликати почуття, користуючись методом фізичних дій, перегукується з твердженням радянської психології про необхідність інтеріоризації психічних процесів дитини для їх розвитку. Важливо впливати на внутрішні сили через зовнішні предметні дії дітей. Так само важливо розвивати і здатність проймається почуттям «якби», що допомагає діяти правдиво й невимушено в образі. Наскрізна дія зображуваного героя допомагає дитині усвідомити, хто вона, де вона діє, чого домагається. Це дає можливість педагогові виділяти окремі епізоди і визначати конкретні творчі завдання у зв'язку з ними.

Всі ці положення мають відношення до аналізу матеріалів другої серії дослідів, у яких дітям пропонувалося інсценувати певний сюжет, належало комбінувати, змінювати, відбирати рухи персонажів, знайомі з життєвого досвіду, із казок. Ці «фізичні» дії створюють ситуацію, яка відповідає уявним обставинам.

Наводимо матеріали тільки двох дослідів цієї серії.

Чеська народна пісня «Чоботар» (в обробці Ан. Александрова) — весела, рухлива. Умовно можна виділити в ній два епізоди. У першому розповідається про роботу чоботаря. Постійний і рівний рух восьмих, прозорість фактури, стаккато надають легкості й динамічності всій побудові.

Потім виникає «подія».

Весело



Невелике засмучення, легкий схвильований подив передано скупими засобами — з'явилася переривчастість у мелодії, паузи, поспішні рухи шістнадцятими у супроводі.

Другу п'єсу, створену Т. Ломовою, взято купюрами. Перший епізод — танок зайчика, другий — його скарга: він за щось ображений. Основна тема першого епізоду написана в жанрі польки і має вишуканий танцювальний характер.

Легко



Тема другого епізоду, відповідно до програмної назви «Скарга зайчика», відзначається жалісливими інтонаціями.



Отже, дітям належало діяти, передаючи розвиток музично-поетичного змісту.

Можна вважати, що діти виконали поставлене перед ними завдання: вони відбили в своєму русі різний характер образу і його динаміку. З чотирнадцяти дитячих інсценівок тільки у двох випадках діти не відзначили зміну подій і почуттів (імпровізації Сергійка та Мишка під пісню «Чоботар»). Решта дітей негативно оцінила рухи хлопчиків: «Забув біду показати», «Голка не зламалася». Отже, вони відзначили й характер переживання, який треба було виразити, і конкретну подію, що стала причиною засмучення. Помилки Мишка й Сергійка, однак, мають випадковий характер. Мишко явно захопився своїм способом шиття чобіток (на палицю надів уявний чобіток і підбивав його гвіздками). Сергійкові властива взагалі трохи недбайлива манера в будь-якій діяльності.

Діти значно впевненіше застосовували однотипні рухи для передачі ігрового образу. Всі рухи ніби злилися з темпом і ритмом твору, з'явилася невимущеність у рухах, а в деяких дітей — навіть виконавська виразність. А центральне завдання цієї серії дослідів — розвиток музично-ігрового образу — виконувалося недостатньо. Момент зміни подій між епізодами фіксувався дітьми, але не супроводжувався адекватною зміною почуттів. Правда, зміст інших епізодів (засмучення чоботаря, скарга зайчика) складніший для драматизації. Такі події, переживання, дії взагалі рідше відбиваються в практиці дитячих музичних ігор.

Педагогічний вплив у дослідях цієї серії позначається не тільки на відборі творів, що викликають у дітей бажання діяти і програмувати їхні дії. Перед дітьми виникає необхідність здійснити «наскрізну дію» даного музично-літературного сценарію. Ця «наскрізна дія» характеризує розвиток музично-ігрового образу. Але виконати її діти можуть тільки тоді, коли їм будуть зрозумілі завдання кожного епізоду дії, кожного її «шматка». Дитина засвоює спосіб ділення цілісної програми дій на складові її частини, епізоди. Кожний з цих епізодів має і своє завдання, і свою назву («Танець зайця», «Скарга зайця»). Усвідомлення і переживання їх допомагає дитині уявити собі весь хід розвитку гри-інсценівки.

Отже, основний шлях формування в дітей способів розвитку музично-ігрового образу — доведення до їхньої свідомості плану «наскрізної дії». Вони починають розуміти, що треба діяти, передаючи всю послідовність подій, зміну настроїв, відображених у музиці. Методи, які допомагають цьому формуванню: виділення окремих епізодів, що мають своє завдання, назва і застосування фізичних дій, які відповідають послідовності подій музично-літературного сценарію. Через дії приходять і відповідні переживання та ставлення.

Мета наступної серії дослідів — встановити особливість етапу засвоєння дітьми способів взаємодії між собою в процесі самостійних інсценівок. Досі в дослідній роботі ми свідомо відмовлялися від цього завдання. Діти імпровізували рухи без спілкування з іншими дійовими особами. Однак це було тимчасове обмеження. Під час інсценування неминуче виникає необхідність спілкування з іншими учас-

никами гри. Спілкування між дійовими особами — складне для дитини завдання. В цьому легко перекоонатися, спостерігаючи, як невимущено й природно дитина читає вірші, але якого зовнішнього, формального характеру набуває діалог під час інсценівок. Це пояснюється тим, що виникає багато складних додаткових завдань: вислухати репліку партнера, своєчасно подати свою, дивитися на партнера тощо.

Формування в дітей способів спілкування між собою в процесі імпровізування, очевидно, має йти іншим шляхом, ніж при розучуванні різних інсценівок з фіксованими ролями. Діти точно знають, коли і що треба говорити та робити. Їм часто роблять вказівки типу «скажи веселіше, бадьоріше, жалісливіше».

У творчій діяльності діти повинні самостійно спілкуватися одне з одним. Тому важливо намагатися створювати ситуацію гри, збуджуючи уявлення про обставини, які можуть захопити дітей. Правдивість і природність переживань та поведінки — найважливіша умова, адже дитина повинна повірити в те, що вона виражає і зображує. Відомо, що К. Станіславський не раз підкреслював значення створення ситуації «якби». Зокрема, він наводив приклад, цікавий для нашої проблеми. «Я розповім вам, — говорив Станіславський, — улюблену гру моєї шестирічної племінниці. Гра ця називається «якби та коли б» і полягає ось у чому: «Що ти робиш?» — запитує мене дівчинка. — «П'ю чай, — відповідаю я. — «А коли б це був не чай, а касторка, як би ти пив?» Мені доводиться пригадувати смак ліків. У тих випадках, коли мені це вдається і я морщусь, дитина заливається сміхом на всю кімнату»¹.

Талановите зображення переживань у вигаданих умовах викликає яскраву реакцію дитини, змушуючи її повірити в те, що вона бачить. Звичайно, в описаній грі бере участь чудовий актор, що спричиняє її успіх. Однак це не зменшує значення самої ідеї активізації творчої уяви шляхом застосування ситуації «якби та коли б».

Нагадаємо наведений нами в попередньому розділі приклад імпровізованих рухів Мишка і Марини під час інсценування російської народної пісні «Я на камушке сижу». Здатність Мишка входити в уявну ситуацію була безперечною. Його невимущені рухи, справжня захопленість так вплинули на Марину, що ця дуже стримана дівчинка повністю включилася в ситуацію «якби та коли б». Між дітьми відбулося те потрібне спілкування, яке необхідне в колективній творчості. Проте уявну ситуацію не завжди можна створити. «Якби та коли б» — не магичне слово, що безвідмовно відчиняє двері в галузь дитячої творчості. Це тонкий і складний спосіб.

Перші дві серії дослідних занять показали доцільність спочатку такої організації дітей, за якої відбуваються або індивідуальні дії, або «ігри поруч». Прикладом може служити імпровізація чеської народної пісеньки «Чоботар», під яку кожна дитина імпровізує рухи без контакту з іншими дітьми. У пісні «Ким бути?» дії дітей також індивідуальні, але кожний куплет вимагає нового виконавця. Діти грають поруч. Вони тут же сприймають рухи своїх товаришів, оцінюють їх, радіють

¹ К. С. Станіславський. Собр. соч., т. 2. М., «Искусство», 1954, с. 75.

удачі, тобто виникає громадське ставлення до продукції іншого, але поки що взаємодії немає.

Наступний приклад може продемонструвати подальше ускладнення взаємодії дітей у цій діяльності. Пісня «Котик і козеня» (музика О. Тилічєєвої, слова В. Жуковського), створена спеціально для даного дослідження, ставить дітей уже в тісніші взаємовідносини у процесі діяльності. Хоча діти імпровізують свої рухи відповідно до тексту по черзі, але вони поставлені в такі умови, за яких уже відбувається тісніша взаємодія. Вони повинні змінювати характер рухів відповідно до музики: то плавної, ніжної, улесливої (образ котика), то різкої, «незграбної», «сердитої» (образ козеняти). Отже, спілкування дітей повинно виявитися в тому, що вони шукають засоби вираження, протилежні до тих, які вони бачать у свого партнера.

Відносини, що складаються під впливом стійких інтересів дітей до гри певного характеру, також видно в діяльності дітей, яку формують. Вже говорилося про негативне ставлення хлопчиків до танців, в яких вони повинні були передати рухи дівчаток. Під різними приводами вони уникали таких танців. Діяли хлопчики дуже солідарно. Це різко знизило якість виконання. Отже, знання дитячих інтересів допоможе правильно відбирати ігри з певною тематикою, сюжетом, персонажами. В свою чергу будуть встановлюватися потрібні взаємовідносини між дітьми, потрібні реакції на музичний матеріал.

Не меншу роль відіграє групування дітей за принципом симпатії одне до одного. В усіх тих завданнях, які треба було виконати невеликими групами, багато хто з дітей одразу об'єднувалися. Вони звикли діяти разом, розуміти одне одного з півслова, швидко домовлятися. Це сприяло успішності їхніх дій.

Вказані особливості розвитку дитячої самостійної організації враховуються під час формування музично-ігрової творчості, коли від дитини вимагається встановити контакт із її партнером.

У серії дослідів перед дітьми ставиться завдання зобразити взаємодію персонажів у різноманітних ситуаціях. Наприклад, збільшувалася кількість героїв, що вимагало від дітей більшої координації рухів, вміння діяти, коли настає їхній час. Змінювався і характер музичних творів: зменшувалася конкретність вказівок, встановлених у тексті пісні.

Наводимо матеріали самостійних інсценізацій дітей у зв'язку з новим завданням.

Під час драматизації пісні «На місточку» (музика А. Філіпенка) перед дітьми ставилося завдання встановити певні взаємодії між персонажами. У пісні зображено події з великим драматичним розвитком: різко протиставлені герої, які уособлюють добро (козеня, що прогнало вовка від переляканих дітей) і зло (вовк), та й дітей показано у певному розвитку. Їхні взаємодії з вовком виражаються в переляці, у спробі вдатися до самозахисту, а в спілкуванні з козеням — у вдячності. Таким чином, стосунки встановлюються спершу між дітьми і вовком, потім вовком і козеням (це найдраматичніша ситуація) і, нарешті, між дітьми і козеням.

Отже, можна виділити три епізоди, що характеризують взаємодії персонажів: перший — зустріч вовка й дітей, другий — боротьба козеняти з вовком; третій — спільна радість дітей і козеняти.

Одержані матеріали свідчать про те, що діти оволодівають способами спільних дій і спрямовують свої зусилля на встановлення контактів між собою. Найвиразніше це видно у другому епізоді — при зустрічі козеняти і вовка. Усі діти, які зображали козеня, висловлювали протест, рішучість і спрямовували свої дії проти ворога; всі діти, які зображували вовка, підкорялися натиску, падали у воду (хоч їхню увагу відвертав сам процес падіння, який дуже потішав їх). Успішні дії дітей у цьому епізоді свідчать про те, що малята володіють способами спільних дій, якщо творчі завдання добре програмується музично-поетичним змістом твору. Зіткнення двох начал — добра і зла — виразно показано в цьому епізоді, бо це кульмінація твору.

Однак матеріали дослідів говорять і про те, що в кожному випадку і не всі діти оволоділи способами спільних дій (перший і третій епізоди). Встановлення цього факту особливо важливе, адже треба зрозуміти причини труднощів дітей. За ходом пісні дії тих, хто виконує роль дітей, значно поступаються яскравістю ролям козеняти і вовка. До появи вовка діти йдуть по гриби. В тому випадку, коли ці дії набирали самостійного й розвинутого характеру (виконання першого епізоду), діти відхилялися від завдання «наскрізної дії» (за винятком Мишка). Вони захопилися тим, щоб приладнати маленькі обручі як кошечки і всіляко їх обігрували. У третьому епізоді вдячність козеняті дітям зобразити не вдалося. Хоча вони його ласкають, годують, але це має нарочитий характер. Сміливий переможець, який щойно виступав проти вовка, перетворюється на втішне козеня. Отже, хоч пісня драматургічно насичена, але не всі образи дістали цікаву й дійову характеристику, що утруднює драматизацію. Безперечним мінусом є відсутність варіаційної фортепіанної обробки пісні. Пісня не є достатнім джерелом для розгорнутої музично-ігрової творчості дітей, якщо вона не супроводжується варіаціями, які дають програмні характеристики образів.

Особливого значення набуває характер і музичний матеріал тих творів, які інсценують діти. Звичайно, багато пісень, особливо народні, — чудовий матеріал для самостійної драматизації дітьми. Але опора тільки на літературний текст не досить емоційно впливає на дітей. Очевидно, що на перших етапах формування музично-ігрової творчості потрібні сильніші подразники, які спонукають дітей до активнішої уяви. Якщо ж обмежуватися спершу тільки драматизацією пісні, то рухи можуть набрати умовного й формального характеру. Проте потім, знайшовши оригінальні способи втілення, діти успішно драматизують пісню, лише наспівуючи її мелодію.

Удачі та невдачі дітей мають і суб'єктивні причини. Становлення колективної дитячої творчості й успішне виявлення індивідуальних здібностей — складне і дуже важливе питання. Роль дітей, які давно відзначаються здібностями в розвитку колективної творчості, має двоякий характер. Захопленість діяльністю, своєрідне образне мислення, праг-

нення знайти способи, які по-новому втілюють ігровий образ,— характерні риси Мишка, дуже здібного в цій галузі. Його приклад — яскравий зразок для інших дітей, і вони із захопленням, забуваючи про свої ролі, стежать за ним. Водночас його надмірна активність, тенденція втручатися в дії інших, оцінювати їх, бачити недоліки дратує дітей, зв'язує їх і гальмує їхню ініціативу. Коли Мишка не було довгий час, решта дітей стала виявляти себе самостійніше. Щоб зробити діяльність Мишка корисною для його індивідуального розвитку і для становлення колективної творчості, необхідно давати йому складні творчі завдання, які потребують встановлення особистого контакту з іншими дітьми і залежать від цього. Разом з тим, його ролі не повинні бути головні, зовні виграшні.

Налагодження взаємодії між персонажами — один із шляхів становлення колективної творчості. У наведеному вище прикладі дітям доводилося контактувати між собою в умовах імпровізації у ході виконання пісні дорослим. Але цим обмежуватися не можна. Доцільніше поставити перед двома-трьома дітьми одне творче завдання, запропонувавши їм попередньо обговорити, обміркувати задум та способи його втілення.

Нарешті, матеріал досліду показує, що успішне розв'язання завдання взаємодії в грі прямо залежить від того, якою мірою діти засвоїли способи творчої діяльності, що формувалися в попередніх серіях і були спрямовані на виконання однотипних образів у їхньому розвитку. Формування творчості завжди передбачає постановку нових завдань, виконання яких потребує від дітей дій, ще відсутніх в їхньому досвіді. Однак встановлюється певна послідовність постановки творчих завдань, що висуваються перед дітьми. Обминати цю послідовність, як було показано, недоцільно.

СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ГРИ ДІТЬМИ

Сюжетний розвиток і побудова ігор, які використовуються як засіб навчання музично-ритмічних рухів, найчастіше точно визначено й зафіксовано. Це надає іграм злагожденості й композиційної стрункості. Діти виразно виконують уже готову побудову. Але ігри, які застосовуються для формування музично-ігрової творчості, в цьому розумінні мають певну своєрідність. Їхній сюжетний розвиток і структура певною мірою залежать від того, як задумують і розв'яжуть їх діти, хоча й керовані дорослими в своїх діях.

Важливо простежити можливості дітей у цьому відношенні. Засвоєння ними способів самостійного сюжетного розвитку гри та її побудови входить в структуру дитячої творчості. Різні за своїми формами сценарії дають можливість висувати перед дітьми різноманітні творчі завдання, в тому числі й щодо засвоєння ними способів сюжетно-композицій-

ної побудови. Отже, йдеться про сюжетний і композиційний розвиток гри. Тому треба з'ясувати тлумачення цих двох понять.

Їхня характеристика є в багатьох працях. Зокрема, Д. Ельконін¹ дає визначення поняття сюжету і змісту дитячої ролевої гри. Джерелом першого є навколишнє життя дорослих і, особливо, ті його події, які знаходяться в центрі уваги сучасної громадськості. Розвиток сюжетів, як справедливо вважає Д. Ельконін, йде від побутових ігор до ігор з виробничим, а потім із громадським сюжетом. Характеризуючи друге поняття, він пише: «Під змістом гри ми розуміємо те, що виділено дитиною як основна діяльність дорослих, відображена у грі»². Тому Д. Ельконін вважає за потрібне в аналізі ігор розглядати ці обидва фактори в єдності. Але в даному випадку нас цікавить не стільки розвиток сюжету, адже в умовах застосування музично-літературних сценаріїв вибір його переважно скеровує дорослий, хоч, зрозуміло, враховуються інтереси й конкретні запити дітей. Важливо те, що виділяється як сюжетний зміст. При цьому виражається ідея своєрідної співтворчості дорослого (який накреслив сюжет) і дитини (яка знайшла способи його розвитку).

Під композицією треба розуміти зовнішнє оформлення в русі сюжетного змісту гри (перші дії дітей у зв'язку з виникненням задуму; продукція їхньої діяльності на різних етапах розвитку музичних образів; остаточне завершення задуму). Композиція гри тісно пов'язана із сюжетним змістом. Тому важливо, щоб діти засвоїли сюжетно-композиційні способи розвитку гри. Вони освоювали ці способи в процесі виконання всіх серій дослідних завдань. Застосування різних музично-літературних сценаріїв і виконання дітьми творчих завдань — шлях засвоєння способів сюжетно-композиційного розвитку ігор.

На закінчення був проведений констатуючий дослід для виявлення особливостей застосування дітьми цих способів. У досліді було використано музично-літературний сценарій Т. Ломової «Що бачила білочка в дитячому садку»³. Спеціально для цього досліді Т. Ломова додатково написала епізод про конфлікт між двома персонажами (ведмедиком і петрушкою). В оповіданні йдеться про казкові події з іграшками. Слідом за виконанням коліскової іграшки прокидаються і починають рухатися у властивій їм манері (ляльки, петрушки, зайчики та ін.). Кожна з них дістає свою музичну характеристику. Між іграшками виникають конфлікти: хтось образив зайчика — його втішають; петрушки дратують ведмедика. В музичних епізодах звучать контрастні теми та їх внутрішній конфліктний розвиток. Так, основна тема ведмежат звучить у низькому регістрі, їй властивий «вайлуватий» мелодичний рисунок:

¹ Д. Б. Эльконин. Игра и психическое развитие ребенка-дошкольника.— У зб.: Труды Всесоюзной научной конференции по дошкольному воспитанию. М., Учпедгиз, 1949.

² Там же, с. 118.

³ Див.: «Дошкольное воспитание», 1961, № 6.

Важко



Поява петрушки супроводжується зображальними елементами — наслідуванням дзвону калаталок:

Швидко



Та ось петрушки почали дратувати ведмежат, і в їхній темі відбиваються вайлуваті рухи останніх, але водночас вона відповідає характерним рухам петрушок:

Помірно, важко



Потім решта їх заспокоює, петрушки починають свої забави й жарти. Наступний музичний епізод звучить легко, грайливо, і рухи петрушок передають його характер. Так само розвивається й епізод із скривдженим зайцем, якого втішають ляльки.

Отже, дітям належало діяти, виражаючи різні стосунки, події, розповідь про які ведеться в супроводі музичних ілюстрацій, які досить тонко передають зміну настроїв.

Аналізуючи матеріали, одержані в цьому констатуючому досліді, ми визначили три етапи дитячих дій: 1) оформлення первісного задуму (попереднє обговорення, розподіл ролей); 2) композиція гри, послідовність розвитку її епізодів («веселе марширування ляльок», «пригода із зайчиком», «конфлікт ведмежат і петрушок», «заклучна сцена»); 3) завершення сюжетної ігрової композиції (заклучний епізод гри, оцінка дітьми своєї композиції).

Цілком очевидно, що діти засвоїли основну ідею музично-літературного сценарію. Судячи з їхніх дій, вони уявляли сюжетну лінію в її основних рисах, можливі дії персонажів, їхні стосунки. Конструктивний розвиток сюжету дітям вдався. Вони усвідомлюють і точно дотримуються меж дій, продиктованих сценарієм. Але це не тому, що рухи надто регламентовані, а тому, що діти зрозуміли завдання (інсценувати казку) і відчували естетичне значення своєї діяльності. Вони розуміли, що їхня діяльність повинна бути цікавою, різноманітною, звідси вимогливість до якості виконання, оцінка своєї діяльності як красивої, пропозиція показати свою гру іншим. Це змусило дітей дотримуватися сценарію, виконувати всю послідовність рухів. Так, за ходом гри в діях одних дітей наставала перерва, під час якої діяли інші. Цікаво, що, очікуючи свого виступу, частина дітей перебувала в образі, продовжуючи грати (зайчик і ляльки), а інші з нетерпінням рвалися лише до своїх дій (петрушки). Та в цілому діти оволоділи способами самостійної побудови гри в рамках заданого їм сценарію.

Сюжетний розвиток залежить від характеристики дітьми окремих музичних образів у їхньому розвитку та взаємодії. Було очевидно, що діти повірили в уявну ситуацію. Якщо вони захоплювалися образом, їхні дії ставали правдивими і невимушеними. Склалося враження, що сама практична діяльність інсценування породжує творчу уяву дітей і є похідною від їхніх дій.

Співпереживання дітей із зображуваними героями проходить своєрідно. Так, дівчатка, які зображали ляльок, при появі ведмежат, немов злякавшись, відступили, присіли, що зовсім не було передбачено в сценарії. Це була справжня творча активність дітей, їхня ініціатива і вигадка, породжена природною реакцією на появу ведмежат, на музику зображального характеру, яка змальовувала їх «страшними». Втішаючи скривдженого зайця, дівчатка, що грали ляльок, дуже тепло передавали співчутливе ставлення до нього, проте відмовляючись при цьому від манірних лялькових рухів. Отже, вони пішли по лінії вираження своїх почуттів, а не зображення умовних рухів.

Цікаво відбувався розвиток сюжетного змісту в епізоді сварки ведмежат і петрушок. За ходом сценарію петрушки дратують ведмежат. Але один петрушка (Шурик) явно переграв. Це викликало різну реакцію в дітей, що зображали ведмежат. Мишко продовжував рухатися так само вайлувато, немовби показуючи свою зневагу до петрушки, який надто кривлявся. Сергійко був спантеличений, він явно мав намір дати здачі, бо образився на Шурика, який його дратував. Якщо оцінювати ці факти сценічно, то, мабуть, поведінка Мишка заслуговує позитивної оцінки, бо він не дав петрушці вивести себе із рівноваги. Однак щира образа Сергійка показує правдивість його переживань.

Було відзначено певні закономірності сюжетно-композиційного розвитку гри. Діти оволоділи способами попереднього планування ходу гри, якого потім дотримувалися. Вони домовилися про те, які предмети умовно виконуватимуть певні функції (стілці зробилися музичною шафою), розподілили ролі, стежили за тим, щоб рухи персонажів виконувалися вчасно. Однак безпосередній розвиток окремих музично-ігрових образів,

послідовність застосування рухів кожним персонажем відбувалися імпровізовано. Діти діють наче інтуїтивно. Іноді важко простежити хід дитячої імпровізації й пояснити їхні удачі та невдачі.

Отже, можна оцінити як особливість сюжетно-композиційного розвитку гри дітьми цього віку своєрідне поєднання способів планування свого задуму, виконання загального ходу своєї композиції та застосування імпровізаційних способів розвитку музичних образів. Внаслідок цього відбувається дуже динамічний процес взаємодії задуму гри й втілення її в русі. Цей процес двосторонній. Як правило, задумові підпорядковується відбір дітьми рухів. Але останні можуть впливати на дії дітей. Найулюбленіший рух дитина схильна обігрувати, повторювати, хоч іноді це відводить її убік від задуму. Дитина не володіє способами правильної координації цих двох компонентів.

Самостійна сюжетно-композиційна побудова гри активізує музичний розвиток дитини: вона діє, орієнтуючись на зміст музики, особливості її матеріалу. Звучання музики керує багатьма процесами становлення гри, і тому вухо дитини стає особливо сприйнятливим до неї. Оскільки діти повинні постійно вишукувати, відзначати особливості музики, то їхнє сприйняття стає вибіркоким.

У цьому розділі викладено лише постановку питання і розв'язання його в експериментальних умовах. А зараз уже ведеться перевірка матеріалів в широкій практиці.

Початкові творчі прояви дітей, незважаючи на скромні результати, є принципово важливими для подальшого розвитку дитини. Якби не були малі результати — це початок майбутньої творчої діяльності дитини, а не тимчасове явище, від якого пізніше відмовляються.

Формування творчості йде різними шляхами, різними способами. Творчі прояви, що виникли в одній галузі, впливають на інші. В цьому універсальне значення засвоєння дітьми способів, про які розповідалося в матеріалах цього розділу. Вони мають значення для всебічного, гармонійного розвитку дитини.

Формування творчості істотно і для естетичного розвитку дитини. Під час творчої діяльності неначе в один вузол стягуються багато процесів естетичного переживання: активізація сприйняття, продуктивність практичної діяльності, виразність виконання, оцінне ставлення до своєї продукції. Естетичний розвиток при цьому набуває нових якостей, підіймається на інший ступінь. Набуте дитиною трансформується, і виникають нові, якісно відмінні зрушення в становленні особистості дитини.

Матеріали дослідження свідчать про те, що музичний розвиток дитини не може бути повноцінний без формування її творчих здібностей. У попередніх розділах показано значення в ранньому дитинстві сенсорного виховання, розвитку здатності розрізняти основні властивості музичних звуків, а також інших спеціальних музичних здібностей. Усі якості та властивості музикальності дитини особливо активізуються в процесі її творчої діяльності. В цих умовах усе набуває дітьми стає їхнім міцним здобутком.

Новій творчій діяльності дітей навряд чи варто надавати зовсім самостійної форми організації. Вона має входити як складова частина в за-

няття, на яких відбувається розучування дітьми готових фіксованих музичних ігор, що дуже сприяють навчанню виразного виконання. Але внесення творчих завдань, безперечно, надає навчанню активного характеру. Засвоєння способів творчих дій на заняттях можна розглядати як підготовку до майбутньої художньої самодіяльності, яка складається у вільній дитячій грі.

Дітям надається можливість самостійно планувати гру, комбінувати, видозмінювати рухи, застосовувати різні засоби розвитку музично-ігрового образу. Однак це не та свобода, коли дитина лишається без будь-якої допомоги дорослого, не та довільна творчість, незалежна від зовнішнього впливу, про яку пишуть багато зарубіжних авторів. Дорослий активно й цілеспрямовано впливає на розвиток дитячої творчості.

Шляхи формування творчості різноманітні. У кожному конкретному випадку вони можуть бути індивідуалізовані. Але доцільність та ефективність деяких з них перевірена дослідним шляхом.

Насамперед, кілька слів про тип ігор, у яких дітям доведеться діяти.

Музичні твори є своєрідними сценаріями, які діти самостійно драматизують. Матеріали дослідної роботи підтвердили справедливості запропонованих ускладнень у вимогах при відборі творів.

1-й ступінь складності: музичні твори, що їхні образи є однотипними, однорідними (наприклад, незважаючи на різні елементи танка в інсценівці білоруської пісні «Всім, Надійко, покажи», сама дія (танок) залишається незмінною);

2-й ступінь складності: музичні твори, для яких характерний розвиток музично-поетичних образів (згадаймо чеську народну пісню «Чоботар»);

3-й ступінь складності: музичні твори, в яких взаємодіють різні образи, виражені синтезом музики й слова;

4-й ступінь складності: музичні твори, яким властивий розвиток різних контрастних тем, їхнє становлення.

Звичайно, всі названі ступені складності відносні. Так, кожний наступний з них включає матеріал попереднього. Але ускладнення творчих завдань у зв'язку з виконанням інсценівок творів, різних за своїми засобами, цілком очевидне.

У творах важливе співвідношення музичного і літературного текстів. Слово, чи то буде текст пісні, назва програмної п'єси, епіграф до неї, чи оповідання з музичними ілюстраціями, завжди доносить до дітей конкретне і наочне описання подій, явищ, характеристики персонажів. Поетичний текст допомагає дитині створити гру-драматизацію.

Музика викликає емоційний настрій. Розвиток музичних образів впливає також на сюжетний і композиційний розвиток гри. Співвідношення музики й слова, різне в пісенній та інструментальній музиці, по-різному стимулює дітей в їхніх самостійних спробах побудувати гру.

В пісні літературний текст і мелодія перебувають у найорганічнішому зв'язку, часто дуже синхронно виражаючи думки й почуття, пов'язані з сюжетом пісні. Це визначає характер виразальних рухів дітей, їхніх способів сюжетного й композиційного розвитку гри. І те, й друге доносить точно «задається» піснею як синтезом мелодії та слова. А діти

самостійно шукають способи вираження музично-ігрових образів, способи побудови хороводу та ін.

У дослідній роботі були використані переважно народні пісні (російські, білоруські, чеські тощо). Це не випадково. Особливості фольклору дають багато підстав віддавати їм перевагу: синтетичність (музика, слово, рух), поєднання варіативного заспіву і повторного приспіву, що дозволяє поєднувати елементи імпровізації з виконанням готової побудови, високі якості музичної мови і т. д.

По-іншому складаються співвідношення музики й слова в інструментальних п'єсах, на основі яких будується літературно-музичний сценарій. Можна виділити різні форми цих сценаріїв. Перша з них побудована так: дається літературний або пісенний епіграф, за ним іде фортепіанна п'єса або фортепіанна кінцівка, під які проходять імпровізації дітей у русі. Призначення епіграфа — допомогти дітям відчутти й усвідомити можливі характерні риси музично-ігрового образу.

Друга форма сценарію буває у вигляді досить самостійних епізодів, які мають свою програму, але об'єднані однією ідеєю: музичні характеристики складають немовби сюїту.

Нарешті, сценарій може мати розгорнутіший характер і являти собою оповідання або казку з музичними ілюстраціями. Його сюжетний розвиток потребує участі різних персонажів. Музичне оформлення підкреслює їхню образну характеристику, зміну ситуацій, повторні або змінні епізоди.

Усі ці форми сценаріїв враховано при написанні нових творів композиторів і поетів. У збірниках, які ми підготували, вони є посібниками з формування музичної творчості дітей¹.

Матеріали нашої дослідної роботи дозволяють охарактеризувати загальні шляхи формування дитячої музично-ігрової творчості:

1. Створення у дітей в процесі гри певного настрою, при якому вони були б здатні повірити в уявні обставини, в ситуацію «якби та коли б», що відбувається в практичних діях по втіленню ігрових образів, — вони викликають, активізують уяву.

2. Постановка перед дітьми творчих завдань шляхом застосування ігор нової структури (останні є продуктом спільних зусиль); дорослі пропонують музично-літературний сценарій, а діти втілюють його в русі.

3. Встановлення етапності формування в дітей способів розвитку музично-ігрового образу; виконання ролі окремих характерних персонажів; показ образу в розвитку; оволодіння способом спільних дій і способом сюжетно-композиційного розвитку.

Спостереження у дослідній роботі дозволяють визначити певні показники, за якими можна судити про якість творчих проявів дітей.

Групуємо ці показники так:

Загальні показники. Захопленість діяльністю, щирість поведінки; дії наче за натхненням, за інтуїцією; швидкість реакції під час виконання творчих завдань; зміна настрою (в його внутрішніх і зовнішніх проявах) під час розвитку образу; дії, що свідчать про наявність уяви;

ініціатива та активність під час виконання творчих завдань; реалізація образу відповідно до задуму.

Спеціальні показники в галузі руху. Оригінальність чи стереотипність образних рухів, придуманих відповідно до тексту мелодії пісні, сюжету казки та програмної музики; розвиток ігрового образу чи його схематичність відповідно до мелодії та тексту пісні, сюжету казки, програмної музики; самостійність або наслідування під час придумування рухів, характер наслідування (пряме наслідування чи перероблене); знаходження відповідних засобів вираження або відсутність їх під час реалізації задуманої композиції гри; виразне виконання задуманого руху чи невміла його інтерпретація.

Спеціальні показники в галузі музично-ритмічного втілення. Вловлювання розвитку музичних образів, загальної динаміки твору з його нюансами послідовного музичного оповідання і зв'язку його з рухом; розрізнення форми твору (частин, періодів, фраз) у поєднанні з аналогічними особливостями руху; ритмічність рухів, що свідчить про правильне чуття метроритмічної пульсації, ритмічного ритму, акцентів, сильних долей метра; довільність рухів — вміння підпорядковувати їх ритмові музики, вкладати в часі, в просторі, в колективі, проявляючи при цьому швидку реакцію, ініціативу, винахідливість.

¹ Див. зб.: Музыка в детском саду, вып. IV і VI. М., «Музыка», 1967.

З М І С Т

Від автора	3
Розділ перший	
Про взаємозв'язок музичного виховання і розвитку дитини	
Висвітлення питань музичного виховання і розвитку дітей у зарубіжній літературі	6
Проблема взаємозв'язку музичного виховання і розвитку дитини в радянській психології та педагогіці	14
Розділ другий	
Історичний нарис	
Російська дореволюційна педагогіка про музичне виховання і розвиток дитини	24
Розвиток радянської теорії музичного виховання дошкільників	32
Розділ третій	
Музична діяльність дітей	
Загальна характеристика естетичного виховання	56
Сприйняття музики як вид музичної діяльності	59
Дитяче музичне виконавство (спів, музично-ритмічні рухи, гра на музичних інструментах)	63
Музично-пізнавальна діяльність (елементи музичної грамоти)	82
Творча, продуктивна діяльність	84
Узагальнені способи музичної діяльності дітей	90
Розділ четвертий	
Структура музикальності та шляхи її дослідження	
Про структуру музикальності	94
Шляхи і методи вивчення проблеми формування музикальності	105
Розділ п'ятий	
Розвиток музично-сенсорних здібностей	
Характеристика музично-сенсорних здібностей	111
Організація та обладнання дослідження музично-сенсорних здібностей	115

Способи сенсорних дій	117
Програма музично-сенсорного виховання дітей	136
Музично-дидактичні ігри як засіб розвитку сенсорних здібностей	142
Розділ шостий	
Можливості та особливості музичної творчості дітей	
Організація констатуючого дослідження	155
Розділ сьомий	
Формування пісенної творчості дітей	
Про музичний образ у пісенній творчості	168
Початкове орієнтування в пісенній творчості	172
Засвоєння дітьми способів творчих дій	198
Застосування дітьми засвоєних способів творчості в нових умовах	207
Розділ восьмий	
Музично-ігровий образ у творчій діяльності дітей	
Про особливості музично-ігрового образу	216
Виникнення музично-ігрового образу	225
Засоби втілення музично-ігрового образу	233
Сюжетно-композиційний розвиток гри дітьми	246

Наталья Алексеевна Ветлугина
МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА
(На украинском языке)

Издательство «Музична Україна» государственного комитета Совета Министров Украинской ССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли

Редактор Є. А. Лур'є
Художник В. А. Потієвський
Художній редактор К. Ф. Контар
Технічні редактори З. С. Оннчук,
Р. Б. Шейнман
Коректори Г. М. Вільховська,
І. В. Зінченко, Т. І. Павлюк,
Л. О. Рубінська

Информ. бланк № 646.

Здано на виробництво 21. 11. 77. Підписано до друку 24. 05. 78. Формат 70×90¹/₁₆. Папір друкарський № 1. Літературна гарнітура. Високий друк. Умовно-друк. арк. 18,72. Обліково-видавн. арк. 18,77. Тираж 15000. Темплан 1977 р. № 216. Зам. 8—2. Ціна 1 крб. 50 к.

Видавництво «Музична Україна» Державного комітету Ради Міністрів Української РСР у справах видавництв, поліграфії та книжкової торгівлі, 252004, Київ, Пушкінська, 32.

Київська фабрика друкованої реклами РВО «Поліграфкнига» Держкомвидаву УРСР, 252067, Київ-67, Виборзька, 84.

