

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет мистецтв
Кафедра музикознавства, інструментальної та хореографічної
підготовки

«Допущено до захисту»
Завідувач кафедри

(підпис)

(прізвище, ініціали)

«__» _____ 20__ р.

Реєстраційний № _____

«__» _____ 20__ р.

РОЗВИТОК МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В КОНТЕКСТІ
ЕВОЛЮЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ ДУМКИ

Кваліфікаційна робота студента
групи МХКм-14
ступінь вищої освіти «магістр»
спеціальності 014 Середня освіта
(Музичне мистецтво)
Бонар Вікторії Анатоліївни

Керівник: кандидат
мистецтвознавства, доцент
Чеботаренко О. В.

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS ___ Кількість балів ___

Голова ЕК _____

(підпис)

(прізвище, ініціали)

Члени ЕК _____

(підпис)

(прізвище, ініціали)

(підпис)

(прізвище, ініціали)

(підпис)

(прізвище, ініціали)

(підпис)

(прізвище, ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ	6
1.1. Специфіка розуміння проблеми музичних здібностей в контексті історичного підходу.....	6
1.2. Структура музичних здібностей.....	18
1.3. Основні складові компоненти музичних здібностей	28
Висновки до розділу 1	37
РОЗДІЛ 2 РОЗВИТОК МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В КОНТЕКСТІ ЕВОЛЮЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ ДУМКИ	40
2.1. Розвиток музичних здібностей в методиках ХІХ – ХХ століття	40
2.2. Методика В. Макарова як фундаментальна складова вітчизняної музичної педагогіки	56
2.3. Розвиток музичних здібностей в сучасних методиках	65
Висновки до розділу 2	74
ВИСНОВКИ	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	80
ДОДАТКИ	85
Додаток А.....	85
Додаток Б	86
Додаток В.....	87

ВСТУП

Проблема розвитку музичних здібностей є однією з актуальних, складних та важливих, що досліджується в різних галузях науки і мистецтва (музичній педагогіці і психології, музикознавстві та виконавстві). Вивчення особливостей музичних здібностей активно починається з ХІХ-го століття. Різноманітні аспекти проблеми музичних здібностей досліджували російські вчені (Б. Теплов, С. Рубінштейн, Г. Ципін), розвиток психічних функцій – Л. Виготський, Б. Ананьев; досить глибоко проблема музичних здібностей вивчалась як зарубіжними (А. Маркс, Г. Ревеш, К. Сішор, К. Хеккер) так і російськими (Л. Бочкарьов, Н. Ветлугіна, О. Нежинський, М. Римський-Корсаков, Б. Теплов, Ю. Цагареллі) та вітчизняними (А. Готсдінер, А. Ковальов, В. М'ясищев, В. Остроменський) вченими. В наш час активно продовжується дослідження поняття та класифікації музичних здібностей, як музикантами-педагогами, мистецтвознавцями так і психологами (Д. Кірнарська, Г. Овсянкіна, В. Петрушин, К. Тарасова та ін.).

Важливе місце розвиток музичних здібностей займає в методичних працях та методиках гри на фортепіано провідних музикантів-педагогів як зарубіжних (І. Гуммеля, М. Клементі, К. Мартінсена, К. Черні, Ф. Шопена та ін.), так і російськими (О. Алексеев, Ф. Блумфельд, Г. Ципін та ін.). Починаючи з ХХ-го століття, активно починають розроблятися різні методики з навчання гри на фортепіано, в яких розглядаються не тільки питання навчання гри на музичному інструменті, але, перш за все – розвиток всебічно розвиненої особистості. У цій галузі, особливого визнання заслуговують методичні принципи Ф. Блуменфельда, В. Макарова, Л. Ніколаєва, Г. Нейгауза та особливості методики К. Мартінсена. На сьогоднішній день з'являється велика кількість сучасних методик, які потребують глибоко вивчення (наприклад Т. Смірнова). Таким чином, не дивлячись на активне вивчення, залишається ще багато аспектів, що потребують подальшого дослідження, що й обумовило вибір теми нашого

дослідження: «Розвиток музичних здібностей в контексті еволюції методичної думки».

Мета дослідження: розкрити особливості розвитку музичних здібностей в контексті провідних методик XIX-XX століть.

Завдання дослідження:

1. Виявити специфіку розуміння проблеми музичних здібностей в контексті історичного підходу.
2. Визначити особливості структури музичних здібностей.
3. Вивчити складові компоненти музичних здібностей.
4. Виявити підходи до розвитку музичних здібностей в провідних методиках XIX-XX століть.
5. Визначити базові складові методики В. Макарова.
6. Проаналізувати особливості розвитку музичних здібностей в сучасних методиках.

Об'єкт дослідження: музичні здібності як фундаментальна (базова) основа музиканта-виконавця.

Предмет дослідження: структура музичних здібностей та особливості їх розвитку в контексті провідних методик.

Методи педагогічного дослідження.

Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети в кваліфікаційній роботі було використано системний підхід, що передбачає суміщення історичного та теоретичного аспектів вивчення проблеми музичних здібностей. Методи дослідження: типологічний, структурний, порівняльний, метод систематизації і узагальнення.

Апробація дослідження. Основні положення кваліфікаційного дослідження апробовані на:

- 1) I Всеукраїнській науково-практичній конференції здобувачів вищої освіти та молодих учених «Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи» (16 травня 2019 р., м. Кривий Ріг, КДПУ). Тема доповіді: «Музичні здібності в контексті історичного підходу».

Публікації:

1. Бонар В. А. Музичні здібності в контексті історичного підходу / В. А. Бонар // Мистецька освіта : традиції, сучасність, перспективи : зб. матеріалів І Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих учених. – Кривий Ріг : ФОП Маринченко С. В., 2019. – с. 23 – 26.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, 6 підрозділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаної літератури, додатків. Загальна кількість сторінок – 79, загальна кількість літературних позицій – 60, кількість додатків – 3.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

1.1. Специфіка розуміння проблеми музичних здібностей в контексті історичного підходу

Проблема музичних здібностей цікавила багатьох дослідників у різних галузях науки на протязі досить тривалого часу. Розгляд проблеми музичних здібностей нерозривно пов'язаний з аналізом проблеми загальних здібностей людини. На думку вчених, спеціальні здібності (до яких відносяться музичні здібності) стають творчими лише завдяки тому, що в їх структурі посилюється дія загальних здібностей. Аналіз літературних джерел дозволив нам переконатися у тому, що феномен здібностей був у центрі уваги багатьох учених (Б. Ананьєва, Л. Виготського, А. Голубевої, В. Дружиніна, В. Козубовського, О. Леонтьєва, К. Платонова, С. Рубінштейна, К. Тарасової, Б. Теплова, В. Шадрікова та ін.).

Розуміння здібностей як індивідуально-психічних властивостей бере свій початок ще за часів Античності з робіт, написаних Аристотелем та Платоном. Закладене ними вчення продовжували Гален, Августин та Фома Аквінський. Вже в той період вимальовувалися дві лінії розуміння здібностей – їх вродженість та залежність від навколишнього середовища. У своїй праці, Р. Немов відмічав, що Аристотель розглядав рівні здібностей організму у відношенні до діяльності, і вважав, що саме здібність мислити і формувати поняття відрізняє людину від тварини та рослини. Платон дотримувався думки, що здібності умовлені біологічно та їх поява залежить від спадкових характеристик [28, с. 15]. Під плином часу та в умовах розвитку суспільства, проблема розуміння поняття «здібності» починає активно зростати, та на початку ХІХ-го століття досягає піку. Даною проблемою займалися як зарубіжні вчені, так і вітчизняні.

П. Петрюк, який вивчав творчі доробки відомого англійського психолога Ф. Гальтона, зазначав, що він є одним з перших дослідників проблеми розуміння здібностей. У своїй праці «Дослідження людських здібностей і їх розвиток», англієць під здібностями розуміє вроджені властивості мозку та нервової системи: їх продуктивність та динаміку [35, с. 76–82]. Ще одним яскравим представником того часу, з досліджуваної проблеми, є швейцарський психолог – Ж. Піаже. Л. Обухова, яка вивчала основні принципи його теорії, наголошує, що під здібностями Ж. Піаже розумів закладені в генотипі індивіда вроджені неврологічні структури [32, с. 106].

Фундаментальна теоретична та практична розробка теорії здібностей у вітчизняній психології розпочинається з 40-х років ХХ століття і пов'язана з іменами Б. Ананьєва, Б. Теплова, О. Леонтьєва. С. Рубінштейна та ін. Їх ідеї продовжували у своїх працях В. Шадріков, В. Дружинін, Н. Лейтес, В. Козубовський та ін. Проаналізувавши наукову літературу, ми дійшли висновку, що проблема здібностей є складною та багатогранною, її дослідження постійно відкриває нові аспекти для розуміння. У працях психологів можна прослідкувати значні розбіжності при тлумаченні поняття «здібності». Кожен з авторів, розглянутих нижче, дає своє пояснення здібностей а також висвітлює біологічні передумови їх виникнення.

Так, опрацювавши літературу, можна говорити про те, що в психології існує два основних підходи щодо розуміння поняття «здібності», а саме – діяльнісний та функціональний. Діяльнісний підхід розглядає здібності людини як психологічні властивості, які забезпечують успішне виконання різноманітної діяльності. Згідно цьому підходу, здібності не є фізіологічними властивостями, тобто вродженими. Прихильниками даного підходу були К. Платонов, В. Мерлін, Н. Лейтес, А. Крутецький.

Так, наприклад, К. Платонов писав: «здібності – це стійкі утворення, що здатні до зміни під впливом виховання». Автор вважав, що здібності являються властивостями індивіда та проявляються тільки за умови

діяльності, і саме це визначає її успішність [36, с. 76]. На думку В. Мерліна – здібності – це психічні якості людини, від яких залежить успішність виконання тієї чи іншої діяльності, або це ті якості, котрі необхідні для успіху [24, с. 123]. Н. Лейтес відмічав, що здібності – це психологічні властивості людини, котрі являються умовою успішного виконання певних видів діяльності і від котрих залежить можливість здійснення та ступінь успішності діяльності [19, с. 61].

Ще один представник діяльнісного підходу, В. Крутецький, під здібностями розуміє психічні особливості людини, котрі є індивідуальними та сприяють швидкому та легкому оволодінні певною діяльністю, навичками та вміннями (під навичками та вміннями розуміються певні акти діяльності, що здійснюються людиною на високому рівні) [18, с. 80].

Що стосується іншого, функціонального підходу, його представники (Б. Теплов, В. Шадріков, Б. Ананьєв, В. Козубовський) дотримувалися думки, що поняття здібності розглядаються як рівень прояву у людини різноманітних функцій (інтелектуальних, перцептивних, рухових, уваги, пам'яті). Так, Б. Теплов, у своїй праці «Психологія музичних здібностей», дає визначення здібностей, під якими розуміє «не усілякі властивості особистості, а лише такі, які мають відношення до успішного виконання будь-якої однієї чи багатьох діяльностей. Тому такі індивідуальні властивості як млявість, повільність здібностями не прийнято називати» [45, с. 54].

Послідовник Б. Теплового, В. Шадріков під здібностями розумів системні якості, що проявляються у рівнях цілих функціонуючих систем, а не окремих функцій. Психолог формулює своє поняття «здібностей», під якими розуміється прояв особистості, що виражається у рівні її майстерності [53, с. 4]. Б. Ананьєв у своїй праці «Начерки психології» вказує, що здібності це не тільки накопичення знань, не лише розвиток пам'яті, уваги, уяви і т.д., а це ще й розвиток вищих функцій, оволодівши якими людина може творчо застосовувати накопичені знання для подальшого розвитку знань, вмінь та навичок [3, с. 127].

Наступний прихильник функціонального підходу, В. Козубовський, переконаний, що здібності – це рівень прояву у людини різноманітних функцій (інтелектуальних, перцептивних, рухових). Автор наголошував на тому, що кожна людина володіє набором цих функцій, але у когось вони можуть проявлятися на більш високому рівні (яскравіше, інтенсивніше). Виходячи з цього, одна людина може вирізнятися на фоні інших, наприклад, значно більшим об'ємом пам'яті, а інша – фізичною витривалістю та силою – наголошує автор [16, с. 280].

Таким чином, можна відмітити деякі розбіжності у визначенні та розумінні поняття «здібності» серед вчених, але проаналізувавши їх, можна дійти висновку, що кожен з авторів в основу даного поняття вкладає комплекс психічних властивостей, що проявляється в діяльності людини. Вказуючи на недостатню визначеність поняття «здібності», дослідники активно займалися вивченням будови спеціальних можливостей: музичних, педагогічних, технічних, математичних і т.д.

Новий етап розвитку проблеми музичних здібностей можна відмітити на початку ХІХ-го століття в різних країнах. Важливе місце у роботах відводиться дослідженню особливостей структури і розвитку музичних здібностей, що вивчаються в різних галузях науки і мистецтва (у музичній психології та педагогіці, в музикознавстві та виконавстві). Серед вчених, на сьогоднішній день, існують різні точки зору на структуру, природу, зміст та класифікацію музичних здібностей.

Досить глибоко проблема музичних здібностей вивчалась як зарубіжними (А. Маркс, Г. Ревеш, К. Сішор, К. Хеккер) так і російськими (М. Римський-Корсаков, Б. Теплов, Н. Ветлугіна, Л. Бочкарьов, Ю. Цагареллі) та вітчизняними (В. Остроменський, Г. Ципін, А. Готсдінер, В. М'ясищев) вченими. Так як музичні здібності впливають зі спеціальних здібностей – серед їх класифікації виділяють два основних підходи: особистісно-діяльнісний та функціонально-генетичний.

Особистісно-діяльнісний підхід наголошує на тому, що здібності є продуктом діяльності людини (нема діяльності – нема здібностей). Таких думок дотримувались С. Максименко, Р. Немов, та ін.). Глибоке дослідження музичних здібностей знаходимо у роботі «Загальна психологія» С. Максименка, який зазначає, що музичні здібності – це своєрідні властивості людини, її інтелекту, що виявляються в певному виді діяльності та є необхідною умовою успіху. Психолог впевнений, що найнеобхіднішим компонентом в структурі музичних здібностей, насамперед, є музичний слух, а саме його чутливість до звуковисотних відношень [22, с. 166–169].

Що стосується природної похідності музичних здібностей, психолог переконаний, що людині у готовому виді музичні здібності не існують (як щось дане природою), так як це індивідуально-психологічні властивості. Індивідуально особливості людини, тобто її здібності, є наслідком її розвитку. С. Максименко спирається на слова Платона, який був переконаний, що здібності є природженими, і знання, які вона використовує, – це її спогади про буття в ідеальному всесвіті «абсолютних знань» [22, с. 171].

Продовжуючи досліджувати проблему, С. Максименко стверджує, що більшість психологів заперечують природженість здібностей, проте вони не заперечують про наявність природжених особливостей, які закладені у мозку особистості і мають можливість бути передумовою успішності будь-якої діяльності, а простіше це можна назвати задатками. Задатками, вчені, вважають природну здатність спрямовану на розвиток здібностей. Питання задатків та здібностей дуже складне адже достеменно невідомо що саме за здібності будуть сформовані на основі задатків. Процес успішного розвитку завжди є залежним не лише від задатків, але й від умов життя особистості, її виховання й навчання. Таким чином, на основі одних і тих самих задатків можуть розвинути різні здібності; тому що не всі задатки, що є у людини з народження, переростають і трансформуються в здібності. Ті задатки, для

яких не склалися певні умови задля їх переростання у здібності, залишаються нерозвиненими [22, с. 171].

Крім цих всіх понять автор роз'яснює що таке, на його думку, геніальність. Під даним поняттям за його позицією, розуміється максимальний ступінь розвитку здібностей особистості, що згодом виявляється у його творчій діяльності, крім того, що мають наслідки у історичній вагомості в житті суспільства (серед яких науковий, літературний та мистецький розвиток), тощо. Таким чином, можна відрізнити геніальність від талановитості, як «суспільну значущість тих завдань, які людина розв'язує. Геній виражає найпередовіші тенденції свого часу» [22, с. 172].

Представник діяльнісного підходу, Р. Немов, під музичними здібностями розуміє індивідуальні психологічні особливості людини, котрі в сукупності забезпечують успішне виконання певної діяльності. Незалежно від наявності та ступеню розвитку, здібності, які входять в комплекс, під впливом діяльності, набувають іншого характеру. Такий комплекс високорозвинених здібностей називають обдарованістю, впевнений психолог.

Щодо природних властивостей музичних здібностей, Р. Немов впевнений, на відміну від більшості психологів, що людина має два види задатків: вроджені (природні) та набуті (соціальні). У першому випадку людина народжується з задатками і під впливом часу вони розвиваються (спадковість), а в другому випадку – задатки набуваються під впливом соціуму. Знання задатків дуже важливо, так як саме задатки обумовлюють процес формування здібностей [28, с. 376–379].

Зовсім інших думок дотримуються такі вчені, як: Ю. Цагареллі, Є. Ільїн, Г. Овсянкіна, В. Шадріков, Б. Теплов та ін. – представники функціонально-генетичного підходу музичних здібностей, який вважається більш вдосконаленим, та позбавлений тих недоліків, які допускає діяльнісний. В контексті даного підходу здібності розуміються як комплекс вроджених функцій з вродженими особливостями (задатками), які сприяють

прояву тієї чи іншої функції. Здібності при функціонально-генетичному підході, являються тією чи іншою стороною функції, рівень прояву якої зумовлено наявністю або відсутністю задатків. Одними з перших представників даного підходу були зарубіжні дослідники – К. Сішор та Г. Ревеш.

Перші звернення до поняття «музичні здібності» ми знаходимо у праці німецького психолога XIX-го століття – Г. Ревеша. Так під терміном «музичні здібності» автор розуміє комплекс здібностей, що є єдиною, неподільною властивістю, даною людині від природи [38, с. 5]. Вчений визнавав вродженість комплексу музичних здібностей і вважав, що розвинути ці здібності можна лише тим людям, у яких вони є від природи, а, отже, навчатися музиці здатні лише ті особистості, які мають комплекс музичних здібностей. На його думку, якщо особистість не мала цього вродженого комплексу, то для неї був неможливим розвиток у собі музичних здібностей.

Г. Ревеш у своїй праці чітко розділяє поняття «музичність» і «музична обдарованість», вважаючи, що «музична обдарованість» включає в себе «музичність», а не навпаки. Він запевняв, що «музична обдарованість» завжди є результатом високої продуктивності в окремих чи багатьох галузях музики [38, с. 39]. На відміну від обдарованості, для музичності характерно вміння визначатися не лише на основі результатів музичної діяльності, а ще й на основі того, як ця діяльність протікає.

Музичністю психолог називає такі особливості людини, котрі виникають у результаті виховання та навчання протягом тривалого часу і є наслідком вже сформованих знань, вмінь та навичок. Ця музичність є вродженою властивістю, яку неможливо виховати. Вона виявляється лише у деяких обраних, і з цього Г. Ревеш робить висновок, що музика доступна лише для обраних. Музичності характерна така сутність: музичність включає в себе здатність отримувати естетичну насолоду від музики, це глибоке

розуміння музичних форм та побудов музичних фраз. На його думку, «така людина має розвинуте почуття стилю» [38, с. 40].

Американський психолог К. Сішор, запропонував власну теорію музичних здібностей, яка була названа «Теорією особливостей», розробив перший тест «Шкала музичного таланту», за допомогою якого визначав наявність у людини окремих музичних здібностей (їх К. Сішор нараховував близько 25, при тому жодної ієрархії в системі К. Сішора вони не утворюють, а існують незалежно одна від одної) – наголошує мистецтвознавець Н. Шихі. За допомогою цього тесту можна було виявити наявність найосновніших, на думку К. Сішора, музичних здібностей. Психолог не розглядав такого явища, як музичний талант взагалі. Згідно його тесту, особистість, яка може відрізнити зміну в звуковисотності даного музичного матеріалу – наділена музичними здібностями і може займатися музикою. Аналізуючи позиції вчених, Б. Теплов відмічав, що К. Сішор, діагностуючи музичні якості людини, визнавав їх вродженими, даними від природи. В цьому аспекті, його позиція сходиться з позицією Г. Ревеша [55, с. 44].

Щодо рівнів розвитку музичних здібностей, К. Сішор наголошує, що музичність є назвою для великої групи окремих і в значній мірі незалежних один від одного здібностей; практичною задачею визначення музичності зводиться до виміру за допомогою тестів кожної з цих здібностей. Дослідник зводить поняття музичності до суми відносно простих функцій, кожна з них розглядає як вроджену і не піддається розвитку.

Визначає музичні здібності як властивість або сукупність властивостей, які проявляються у процесі функціонування психолог В. Шадріков. Він вважає, що здібності – це функціональні властивості, які обумовлюють ефективність реалізації деяких функцій та проявляються у взаємодії речей та у функціонуванні систем [53, с. 175].

Розглядаючи природність здібностей і задатків, автор прояснює співвідношення між ними. Здібності не формуються з задатків. Здібності і задатки являються властивостями: перші – властивості функціонуючих

систем, другі – властивостями компонентів цих систем. Задатки – генетичні програми, які визначають розвиток функціонуючих систем в структурі мозку людини в цілому як індивіда, а здібності формуються на основі задатків, так як розвиватися будуть функціонуючі системи – задатки будуть керувати цим процесом. Здібності будуть виступати як властивості функціонуючих систем [53, с. 178–179].

Під обдарованістю, на думку психолога, можна розуміти індивідуально-своєрідне поєднання взаємодіючих і доповнюючих одне одного здібностей, як системний прояв здібностей у функціонуючій системі діяльності. Саме в діяльності, під впливом її вимог аналітичні і абстрактні якості здібностей інтегруються і набувають конкретного звучання [53, с. 290].

Ще одним яскравим представником функціонально-генетичного підходу є Г. Овсянкіна, яка під музичними здібностями розуміє індивідуальні психічні особливості людини, котрі відрізняють її з поміж усіх інших. Щодо природної похідності, авторка наголошує, що людина народжується не з готовими, вже сформованими здібностями, а з задатками. А далі потрібна праця для того, щоб перетворити ці задатки в здібності.

Серед основних рівнів розвитку музичних здібностей Г. Овсянкіна виділяє музичність, обдарованість, талант, геніальність.

Музичність є особливою психічною функцією, необхідною для осмислення змісту музики. Трактовка музичності історично змінилась. Поступово склалося два погляди на природу музичності. Згідно одному з них, музичність розглядали як сукупність ряду здібностей. Більш вірною виявилась інша трактовка музичності: як цілісної властивості особистості, єдиної психічної функції, основаної на своєрідному комплексі. Сутність музичності до кінця не з'ясована.

На сьогоднішній день, з упевненістю можна сказати, що музичність не можна розглядати як одну із різновидностей музичних здібностей, так як природа основних музичних здібностей і музичності відрізняється. В основі

музичності лежить синестезія – здібність психіки людини до міжчуттєвих асоціацій. Завдяки синестезійній природі музичності людина здібна сприймати музику як специфічну інформацію, наповнену сенсом, тобто музичність слугує розумінню.

На відміну від музичності основні музичні здібності – більш чи менш тонкі провідники музичної інформації та засобу її відображення та зберігання у психіці людини. Однак, наявність яскравих музичних здібностей часто говорить про наявність музичності [33, с. 22].

Музична обдарованість – це не тільки високий рівень музичних здібностей, а ще й складова таких психічних функцій, як музично-репродуктивний (здатність активно реагувати на вже створені раніше музичні образи, структури, музично-виконавські інтерпретації та здібність їх відтворити) та музично-творчий (здатність створити нові музичні системи) комплекси [33, с. 65–66].

Талант розуміється як видатна здібність, високий ступінь музичної обдарованості. Щодо геніальності, вона розуміється як найвищий ступінь прояву творчих сил людини, що пов'язаний із створенням якісно нових, унікальних творів мистецтва та відкриттям раніше невідомих шляхів творчості.

Одним з видатних представником функціонально-генетичного підходу був Б. Теплов, який у своїх фундаментальних працях (наприклад, у «Психології музичних здібностей») наголошував на тому, що поняття «музичних здібностей» має три основні складові, а саме:

- 1) індивідуальні психічні особливості, на основі яких можна відрізнити одну людину від іншої;
- 2) різноманітні якості людини, що мають відношення до успішного виконання специфічного виду діяльності;
- 3) поняття здібність відноситься лише до тих знань, умінь та навичок, які ще не сформовані у людини [45, с. 16].

Психолог стверджував, що музичні здібності не можуть бути вродженими, так як це індивідуально-психологічна особливість, вродженими можуть бути тільки анатомо-фізіологічні особливості людини. В основі розвитку особистості, в більшості випадків, лежать вроджені особливості людини – задатки. Важливим ще є те, що говорячи про вроджені задатки не слід плутати їх зі спадковими задатками. Великою помилкою є те, що ці два поняття ототожнюють. Адже «вродженість» слід ототожнювати з поняттям «дане від природи», а не «успадковане». Поняття здібність існує тільки у русі, тому здібностям характерно змінюватись, покращуватись, розвиватись, залежно від наявності та ступеня розвитку інших здібностей, чого не можна сказати про задатки [45, с. 18].

Б. Теплов розмежував поняття музичності і музичної обдарованості. Автор писав: «Музичною обдарованістю я називаю те якісно-своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість успішного заняття музичною діяльністю» [45, с. 24]. В складі музичної обдарованості Б.Теплов розглядає спеціальний комплекс психологічних особливостей, які для кожної людини є індивідуальними. Ці особливості потребують зайняття саме музичною діяльністю, і саме їх вважають музичністю.

Основною ознакою музичності є здатність співпереживати музиці, яка виражає певний зміст (емоційна сфера). Абсолютна не музичність (якщо вона можлива) характеризується тим, що музика сприймається як звичайний набір звуків, що нічого не виражають. Чим більше людина «чує в звуках», тим більш вона музична. Центром музичності є здатність до емоційної чуттєвості. «Ці дві сторони музичності – умовно назвемо їх емоційною та слуховою – не мають сенсу, взяті самі по собі, одна без одної» – пише автор [45, с. 37].

Вчений відмічав, що людина народжується тільки з задатками музичності, але якщо вони є, то така людина піддається розвитку. Психолог виділяє такі моменти в розвитку музичності: 1) багатство та ініціативність уяви, здібність емоційно занурюватися в музичне переживання; 2) специфічні музичні здібності.

Послідовник Б Теплова, В. Козубовський, під музичними здібностями розумів комплекс індивідуальних якостей особистості, а також дуже змістовно у своїй роботі «Загальна психологія: Особистість» описує рівні їх розвитку. За рівнем розвитку, на його думку, здібності підрозділяються на обдарованість, талант та геніальність. Під обдарованістю психолог розуміє сукупність різноманітних індивідуальних здібностей, які забезпечують успішну працю в певній області за умов знань, вмінь та навичок. Талантом автор називає обдарованість людини у вигляді високих досягнень в певній галузі діяльності, за допомогою сукупності спеціальних здібностей. Інакше кажучи, це здатність робити те, що людину ніхто ніколи не вчив. Найвищим рівнем розвитку здібностей вважається геніальність тоді, коли обдарованість виражається в результатах, що мають епохальну, історичну значимість [16, с. 295–296].

В. Козубовський писав: «Чітку межу між талантом та геніальністю провести складно. Але вважається, що геніальність потребує максимально розвинених якостей особистості, таких як схильність до самоудосконалення, цілеспрямованість, терплячість і навіть самопожертва» [16, с. 296]; «Порівнюючи поняття таланту та геніальності, можна сказати, що таланту призначено працювати, а геніальності – творити. Людина володіє талантом, а геніальність володіє людиною» [16, с. 297].

Таким чином, проаналізувавши наукову літературу можна зазначити, що музичні здібності є складовою загальних здібностей. Вивчення даної проблеми бере свій початок ще за часів античності, але з XVIII-го століття починає вивчатися більш глибоко дослідниками у різних галузях науки. Зазначимо те, що у кожного дослідника поняття «здібності» та «музичні здібності» отримує індивідуальне трактування та має різну класифікацію, дещо різняться між собою, але за основу дане поняття включає в себе комплекс психологічних властивостей особистості, що проявляються в діяльності. У кваліфікаційній роботі ми приєднуємося до думки Б. Теплова, який під поняттям «музичні здібності» визначає складний, багатогранний

комплекс здібностей, які мають відношення до успішного виконання однієї чи декількох діяльностей, а також виникають і розвиваються лише за умов активної діяльності.

Багато суперечностей поміж науковців також викликає природна похідність музичних здібностей. Так, Б. Теплов, В. Козубовський, В. Шадріков, Р. Немов та ін. вважають що природною основою здібностей є задатки. Під задатками більшість авторів розуміють певні анатомо-фізіологічні особливості, які відрізняють людей між собою та є природною передумовою здібностей; задатки – найважливіша умова формування здібностей .

Не менш цікавою є проблема класифікації рівнів розвитку музичних здібностей. З цього приводу дійшли висновку, що у більшості вивченими нами авторами, класифікація рівнів розвитку музичних здібностей збігається і представляє собою: музичність, обдарованість, талант та геніальність.

Багато уваги приділяє Б. Теплов музичності – здатності співпереживати музиці (емоційна чутливість), який є найвищим та найважливішим компонентом рівнів розвитку музичних здібностей та певною мірою виявляє здатність до занять музичною діяльністю.

1.2. Структура музичних здібностей

Структура музичних здібностей активно досліджується починаючи з XIX століття. Аналіз літератури виявив різноманітні підходи до структури музичних здібностей. Німецький психолог Г. Ревеш запропонував наступну структуру музичних здібностей, до якої входили:

- відносний слух;
- відчуття акорду (відтворення акорду в основному положенні і з його оберненнями, відчуття міри консонатності співзвуччя і відчуття тональності);
- пам'ять (здатність виконання напам'ять знайомих або заданих мелодій);

- творча фантазія [38, с. 69–70].

Прихильником іншої, вагомої класифікації музичних здібностей був американський психолог К. Сішор, який налічував близько 25 основних компонентів музичних здібностей – зазначає Н. Шихі – серед яких:

I. Музичне відчуття і сприйняття включає:

- Прості форми відчуттів:
- почуття висоти звуку (чуттєвість до розрізнення висоти звуків);
- почуття інтенсивності звуку (чуттєвість до розрізнення висоти звуків);
- почуття часу (чуттєвість до розрізнення тривалості звуків);
- почуття протяжності звуку;
- Складні форми сприйняття:
- відчуття ритму (здатність помічати відхилення при повторному пред'явленні певної ритмічної фігури);
- почуття тембру;
- почуття об'ємності звуку;
- почуття консонансу (чуттєвість до розрізнення співзвуччя по мірі їх консонантності).

II. Музична дія включає наступні складові:

- Прості форми відчуттів, що включають:
- особливості контролю висоти звуку;
- контроль за його інтенсивністю;
- контроль руху музичного часу;
- Складні форми сприйняття базуються на основі:
- контролю за ритмом;
- контролю за якість тембральної фарби;
- контролю щодо об'ємності звуку.

III. Музична пам'ять і музична уява, на думку дослідника, включає:

- Прості форми відчуттів, серед яких назвемо:
- слухові уявлення;

- рухові уявлення;
- творчу уяву.
- Складні форми музичного сприйняття:
 - об'єм музичної пам'яті (здатності помічати різноманітні зміни у висоті будь-якого звуку при повторному виконанні деяких не зв'язаних між собою звуків);
 - здібності до навчання музиці.

IV. Музичний інтелект включає:

- наявність вільних музичних асоціацій;
- здатність до музичної рефлексії;
- загальну розумову обдарованість.

V. Музичне відчуття включає:

- розвинений музичний смак;
- яскраву емоційну реакцію на музику;
- здатність емоційно виражати себе в музичному виконанні [55, с. 42–54].

Таким чином, можна зазначити, що система К. Сішора будувалась на визнанні основного значення для музичної діяльності найпростіших сенсорних здібностей (здібності розрізняти найменшу різницю висоти, інтенсивності та довго тривалості звуків).

У 1922 році німецькі педагоги Ф. Гекер і Т. Циген викладають свою класифікацію музичних здібностей, до яких відносять:

- 1) сенсорний компонент (розрізнення висоти, інтенсивності і тривалості звуку);
- 2) ретентивний компонент (запам'ятовування висоти, інтенсивності і тривалості звуку);
- 3) синтетичний компонент (сприйняття мотиву, мелодії, ритмічних фігур);
- 4) моторний компонент (відтворення звукового образу голосом або за допомогою музичного інструменту);

5) ідеативний компонент (знаходження ідейного змісту музичного твору) [58, с. 88–89].

Зовсім інша класифікація музичних здібностей запропонована Г. Кенігом в його дисертації, присвяченій вивченню музичності як складової частини музичних здібностей:

1) розпізнавання висоти звуків, що розподіляється на: здатність розпізнавати та відтворювати висоту звуку по пам'яті (абсолютний слух) та здатність відтворювати із збереженням чистоти інтонації звук, що звучить;

2) відтворення відношень між двома висотами звуків (відтворення інтервалів);

3) відтворення часових відношень між двома звуками (ритмічна здібність), котра підрозділяється на три часткові здібності: здібність зберігати рівну довго тривалість тактових одиниць (відчуття темпу); здатність відтворювати тривалості; здатність до ритмізування (об'єднання деяких відрізків часу в одну ритмічну групу);

4) відтворення різних ступенів інтенсивності звуку;

5) відтворення тембрів;

6) розуміння та відтворення мелодії як з двох точок зору: звуковисотної та ритмічної;

7) відтворення супроводжуючих голосів, які різняться між собою гармонічним та поліфонічним супроводженням;

8) розуміння та відтворення музичних творів як форм вираження естетичних емоцій;

9) музична пам'ять, в котрій розрізняється пам'ять на висоту, акорди, ритмічна малюнки, мелодію [59, с. 37].

Як бачимо, Г. Кеніг виділяв складний комплекс музичних здібностей, пов'язаних між собою. Коротку, проте змістовну класифікацію, що відрізняється від попередніх, вище перелічених класифікацій, викладає видатний німецький вчений та фізіолог – Дж. Кріс:

- 1) відчуття ритму; музичний слух (здатність розрізняти висоту, інтенсивність та тембр звуків); музична пам'ять.
- 2) емоційне сприйняття музики; любов до неї.
- 3) творча фантазія та уява [60, с. 69].

Автор виділяє з поміж фізичних властивостей особистості нові, емпатійні складові (здатність до переживання музики).

Однією з найперших та важливіших робіт щодо вивчення проблеми музичних здібностей стала стаття М. Римського-Корсакова під назвою «Обов'язкове і добровільне навчання музичному мистецтву». Самого поняття «музичні здібності» композитор не виводить, проте дає їх чітку класифікацію. На його погляд, музичні здібності діляться на:

- технічні (виконавські здібності до гри на музичному інструменті, або співу);
- слухові.

В свою чергу, слухові здібності поділяються на:

- елементарні (уміння вірно відтворювати мелодію – вокально або на інструменті), до яких входять гармонійний та ритмічний слух ;
- вищі, до яких входить абсолютний слух або відчуття тональності, а також «здатність до уявлення музичних тонів та їх відношень» яку зазвичай називають внутрішнім слухом, пам'ять [39, с. 40–53].

Композитор був переконаний, що пам'ять – це здатність до будь-якої розумової праці, отож ми можемо оцінити значення і музичної пам'яті. Також він дотримувався думки, що музична пам'ять важко піддається розвитку і пропонував орієнтуватися в цій галузі на те, що дано людині від природи [39, с. 40–53]. На протипагу думкам зарубіжних дослідників, за його концепцією, пам'ять не виводиться як окрема складова класифікації музичних здібностей.

Найбільш досконалу класифікацію музичних здібностей дає радянський психолог Б. Теплов, що стане основою багатьох дослідників з питання проблеми музичних здібностей. Проаналізувавши безліч праць

психологів, Б. Теплов дійшов висновку, що до основних музичних здібностей слід відносити музичний слух, відчуття ритму та їх складові. Стосовно музичної пам'яті, як структурної одиниці музичних здібностей, психолог наголошував: музичну пам'ять не можна вважати однією з основних музичних здібностей, наряду з такими як музичний слух та відчуття ритму, так як безпосередньо запам'ятовування, впізнавання та відтворення звуковисотного і ритмічного руху складають прямі прояви музичного слуху і відчуття ритму. Немає підстави говорити у цьому зв'язку про які-небудь специфічні «музичні» здібності в області пам'яті [45, с. 304].

Таким чином, в результаті проведення дослідження, автор дійшов висновку, що основними музичними здібностями людини є музичний слух та відчуття ритму, які підрозділяються на:

1) ладове відчуття – здібність до емоційно розрізняти відмінності ладових функцій звуків мелодії, або здібність до відчуття емоційної виразності звуковисотного руху. Іншими словами цю здібність можна назвати емоційною, або перцептивною, складовою музичного слуху, яка проявляється у сприйнятті мелодії, її впізнанні та чуттєвості до точно відтвореної інтонації;

2) здатність до слухових уявлень, тобто здатність до користування слуховими уявленнями, котрі відображують звуковисотний рух. Іншими словами цю здібність можна назвати слуховою, або репродуктивною, складовою музичного слуху, яка виражається у відтворенні по слуху мелодії, в першу чергу у співі. Разом з ладовим відчуттям, здатність до слухового уявлення являється основою гармонічного слуху та формує основу музичної пам'яті і музичної уяви;

3) музично-ритмічне відчуття, або здібність до активного переживання музики, здатність до емоційної виразності музичного ритму і його точне відображення [45, с. 303 – 304].

Як бачимо, до основних музичних здібностей Б. Теплов відносить лише деякі компоненти музичного слуху та музичний ритм. Автор запевняє, що

комплекс здібностей, які потребуються для заняття саме музичною діяльністю, котрі він називає музичністю, звісно не вичерпується лише цими трьома здібностями, проте вони становлять основне ядро музичності.

Думки Б. Теплова, щодо класифікації музичних здібностей, знаходять своє відображення у працях В. Остроменського, Л. Бочкарьова, Н. Ветлугіної та ін. На думку Н. Ветлугіної, структура музичних здібностей являє собою комплекс якостей, необхідних для успішного виконання музичної діяльності. Всі здібності характеризуються синтезом двох компонентів: емоційного та слухового. Сенсорною основою слухового компоненту являється дієво-наглядна орієнтація у звуковисотних, ритмічних, тембрових та динамічних відношеннях. На основі єдності емоційного та слухового компоненту, складається дві основні здібності, необхідні задля музичної діяльності:

- 1) ладовисотний слух;
- 2) відчуття ритму.

В структурі музичних здібностей можна виділити більш загальні та спеціальні здібності: для перших є характерним естетичне відношення, яке проявляється у сприйманні, відтворенні, уявленні, творчості та оцінці; для других притаманно те, що всі ці загальні музичні переживання знаходять вираження у конкретних здібностях. Між цими компонентами існує тісний зв'язок [8, с. 15–16].

Свою, більш змістовну та ґрунтовну структуру музичних здібностей у роботі «Психологія музичної діяльності» пропонує Л. Бочкарьов, що включає:

- 1) музичний слух, який включає в себе сприймання музики, відчуття музичного звуку, мелодії та гармонії;
- 2) сприймання часу в музиці (ритмічна основа) [6, с. 132–135].

Класифікація та визначення музичних здібностей Б. Теплова неодноразово використовувались в роботах інших науковців, наприклад, В. Остроменського (який продовжував ідею Б. Теплова у своїй праці: «Формування музичного пізнання»). У ній В. Остроменський, пропонує

наступну структуру музичних здібностей, ідентичну структурі Б. Теплова, до якої входять:

- ладове відчуття;
- слухові уявлення;
- метро-ритмічне відчуття.

Також вчений відмічає, що музична діяльність неможлива без музично-естетичних здібностей, а саме: емоційно-пізнавальних (відношення до пізнаваної музики) і раціонально-пізнавальних (находження нового і традиційного в музичному змісті) [34, с. 40].

Вивчення класифікації музичних здібностей активно відображається в працях сучасних дослідників з різних наукових галузей: психології, педагогіки, мистецтвознавства. Більшість сучасних дослідників, спираються на класифікацію Б. Теплова, трохи доповнюючи її. Вважаємо доцільним звернути увагу на класифікації Г. Ципіна, яка відштовхується від думок Б. Теплова та включає в себе тріаду неподільних компонентів:

- музичний слух;
- відчуття ритму;
- музична пам'ять [50].

Продовжуючи традиції Б. Теплова, С. Максименко до структури музичних здібностей включає наступні складові:

- 1) чутливість до ритму;
- 2) мелодичний слух (особливе сприймання мелодії);
- 3) чутливість до точності інтонацій;
- 4) гармонічний слух (сприймання акордів),
- 5) мислення.

З цього приводу автор пише: «Особливо важливу роль у структурі здібностей відіграє здатність людини мислити, розкривати не дані безпосередньо зв'язки та відношення. Важливе значення тут мають такі якості мислення, як широта, глибина, якість, послідовність, самостійність, критичність, гнучкість» [22, с. 166].

Зовсім іншу структуру пропонує С. Науменко, її основу складають:

- 1) музичний слух (ритмічний, гармонічний, мелодичний);
- 2) творча уява;
- 3) відчуття цілого;
- 4) емоційність [27, с. 76–84].

В структурі музичних здібностей Ю. Цагареллі, майже як і С. Науменко, виділяє наступні складові:

- 1) музичний слух;
- 2) музично-ритмічну здібність;
- 3) здатність до емоційного відгуку;
- 4) музичну пам'ять;
- 5) музичну уяву;
- 6) музичне мислення [49, с. 43–57].

Не менш цікавою та важливою є праця доктора мистецтвознавства Г. Овсянкіної «Музична психологія», у якій авторка дає сучасну класифікацію музичних здібностей, що впливає з основних положень праці Б. Теплова «Психологія музичних здібностей». Класифікує музичні здібності мистецтвознавець наступним чином:

- сенсорні здібності (тобто пов'язані з відчуттям), які включають в себе музичний слух та відчуття ритму;
- інтелектуальні, до яких входять музична пам'ять, музичний інтелект, а також, музична уява [33, с. 19].

До основних компонентів музичних здібностей Г. Овсянкіна відносить:

- 1) музичний слух;
- 2) відчуття ритму;
- 3) музичну пам'ять;
- 4) музичне мислення або музичний інтелект;
- 5) музичну уяву

Схожих думок дотримується російський науковець К. Тарасова. У своїй монографії авторка розділяє музичні здібності на: загальні, які

включають в себе емоційну чуйність та пізнавальні, що в свою чергу поділяються на: сенсорні, до яких відносять мелодичний, тембровий, динамічний та гармонічний музичний слух, а також відчуття ритму; інтелектуальні, у які входять музичне мислення та музична уява; музичну пам'ять [44, с. 45–56].

Трохи відмінну класифікацію музичних здібностей дає видатний російський мистецтвознавець, доктор психологічних наук Д. Кірнарська. Дана структура, на її думку, відображає шлях розвитку, котрий пройшла музика протягом усієї людської історії, адже разом з музичною діяльністю та в її надрах складався та формувався музичний талант:

1. Інтонаційний слух;
2. Відчуття ритму;
3. Аналітичний слух;
4. Архітектонічний слух;
5. Музично-продуктивна здатність [14, с. 356–358].

У класифікації Д. Кірнарська спирається на музичні здібності, що склали основу за часів Б. Теплова: музичний слух та відчуття ритму. На вершині комплексу здібностей запропоновано новий компонент – музично-продуктивна здатність – складова музичного таланту (найвищої ступені розвитку музичних здібностей).

Таким чином, вибудовується наступна ієрархія музичних здібностей (за Д. Кірнарською):

- 1) Музично-продуктивна здатність;
- 2) Архітектонічний слух;
- 3) Аналітичний слух;
- 4) Відчуття ритму;
- 5) Інтонаційний слух

Таким чином, можемо дійти висновку про те, що основу структури музичних здібностей становить розвиток музичного слуху, відчуття ритму та музичної пам'яті. Враховуючи специфіку наукових досліджень авторів,

класифікація музичних здібностей може різнитися за їх складовими. За основу класифікацій музичних здібностей, ми беремо працю Б. Теплова «Психологія музичних здібностей», у якій автор виводить свою класифікацію, що стає основою всіх послідуючих класифікацій. За Б. Тепловим поняття музичні здібності включає в себе:

- 1) ладове відчуття;
- 2) слухове уявлення (звуковисотний рух);
- 3) музично-ритмічне відчуття [45, с. 303–304].

Таким чином, аналіз досліджень виявив суттєві розбіжності між поглядами на структуру музичних здібностей серед зарубіжними (К. Сішор, Г. Ревеш, Дж. Кріс, Г. Кеніг) та вітчизняними (М. Римський-Корсаков, Б. Теплов, С. Науменко, Д. Кірнарська, Г. Овсянкіна та ін.) вченими. Серед найбільш дискусійних, була проблема музичної пам'яті як важливої складової.

1.3. Основні складові компоненти музичних здібностей

Аналіз літератури виявив, що кожна складова музичних здібностей є складним, багатоелементним психічним феноменом, що потребує окремого висвітлення. Музичний слух є найпершою складовою класифікації музичних здібностей за Тепловим, що дуже детально ним вивчається. Психологом були висвітлені два підходи щодо розуміння поняття музичного слуху: до першої групи можна віднести такі визначення, що поряд зі звуковисотною стороною включають також і темброві або динамічні особливості слуху (представники Дж. Кріс, Ф. Гекер і Т. Циген та ін.); до другої групи відносяться такі визначення, в котрих музичний слух розуміється тільки як звуковисотний, не включаючи темброву та динамічну сторони (Римський-Корсаков, Варро та ін.).

За Б. Тепловим, музичний слух включає до себе здатність розпізнавати тональність, тембр, звуковисотність та ладове відчуття, проте психолог тяжів

до більш уточненого терміну «музичний слух», саме тому виводить визначення «музичного слуху» як однієї з основних музичних здібностей, від якої напряду залежить музичність. Музичний слух завжди розглядається як «музично-універсальна вимога» до усіх, хто займається музичною діяльністю [45, с. 93].

Серед видів музичного слуху Б. Теплов виділяє абсолютний, мелодичний, гармонічний та внутрішній.

Абсолютний слух є здатністю впізнавати або відтворювати висоту окремих звуків, не співвіднесених з іншими, висота котрих відома; якісне своєрідне відчуття музичного звуку, що проявляється у процесах впізнавання та відтворення звуку, що не відбувається поза процесів пам'яті. Розрізняють два види абсолютного слуху: 1) пасивний, що дає змогу впізнавати висоту звуків, але не відтворювати їх по заданій висоті; 2) активний, що дає змогу впізнавати висоту звуків та відтворювати їх по заданій висоті [45, с. 129].

Мелодичний слух це звуковисотний слух у його проявах по відношенню до одноголосної мелодії; якісне своєрідне сприйняття мелодії, що проявляється в особливостях самого сприйняття, у впізнаванні та відтворенні мелодій і в чуттєвості до точності інтонації. На відміну від абсолютного слуху, може проявлятися и поза процесів пам'яті. Його основою виступає ладове відчуття, яке розуміється як здатність розрізняти ладові функції окремих звуків мелодії, їх стійкість, ступені цих якостей, «тяжіння» звуків одне до одного [45, с. 160–163].

Гармонічний слух є музичним слухом в його прояві по відношенню до співзвуч, а отже, і до усілякої багатоголосної (у широкому сенсі) музики [45, с. 160]. На думку вченого, даний різновид слуху активно розвивається при роботі з багатоголосною музикою, і частково, при роботі з музикою поліфонічного складу, при наявності достатньо розвинутого ладового відчуття та досить стійких, яскравих слухових уявлень. Гармонічний слух має ті ж самі основи, що і мелодичний слух: ладове відчуття і музичні слухові уявлення. Він розвивається лише при умові достатньо розвинутого

мелодичного слуху і являє собою подальшу ступінь розвитку музичного слуху.

Внутрішній слух є одним із основних компонентів музичного слуху, що являє собою здатність слухового уявлення музичного матеріалу. Це здатність уявляти собі музичні тони, звукові фарби, мелодії, акорди, ритми та цілі складні музичні твори, абсолютно не отримуючи ніяких музичних вражень ззовні. Б. Теплов наголошує на неправильності теорій, виведених Майкапаром, в яких зазначається, що внутрішній слух є вищим етапом розвитку музичного слуху, але це є досить складним питанням. Також автор зауважував, що приймаючи термін «внутрішній слух» слід відмовитися від терміну «зовнішній музичний слух», тому що музичний слух не може бути тільки зовнішнім [45, с. 225–226].

Дещо іншої, більш широкої класифікації складових музичного слуху дотримується Ю. Цагареллі. До основних різновидів музичного слуху він відносить: мелодичний, гармонічний та звуковисотний слух. Мелодичний слух він розуміє як здатність до сприйняття одноголосної ладозафарбованої мелодії. Автор дотримувався думки, що кожна мелодія обов'язково має ладову фарбу. Саме тому автор не виділяє ладовий слух, так як на психологічному рівні аналізу відмінностей від мелодичного слуху він не має.

Гармонічним слухом Ю. Цагареллі називає здатність до сприйняття співзвуч та гармонічних послідовностей. На думку автора, гармонічний та мелодичний види музичного слуху є синтетичними за своєю сутністю. Саме за допомогою них сприймаються не окремі звуки, а якісно своєрідні звучання. Мелодичний та гармонічний слух являють собою більш високий рівень сприйняття музики та мають більш тісний зв'язок з музикальністю. Звуковисотний слух відрізняється від попередніх тим, що за його допомоги сприймаються окремі звуки.

Також автор виділяє наступні види звуковисотного слуху: абсолютний слух – як здатність мисленнево відтворювати висоту окремих звуків та відносний слух – як здатність до сприйняття відмінностей у висоті окремих

звуків при їх порівнянні. Важливим є те, що Ю. Цагареллі виділяє нові, до цього не запропоновані види музичного слуху:

- кольоровий слух, що є складовою частиною абсолютного музичного слуху. Він базується на постійному співвідношенні певних звуків з певним кольором, що свідчить про наявність у них абсолютного еталону звуковисотного сприйняття;

- «смаковий» слух, який є теж складовою частиною абсолютного музичного слуху, що базується на постійному співвідношенні певних звуків з певними смаковими асоціаціями [49, с. 28–37].

Зовсім іншої класифікації музичного слуху дотримується сучасний мистецтвознавець Д. Кірнарська. Серед основних видів музичного слуху вона виділяє:

1. Інтонаційний слух, що є психологічним механізмом сприйняття та розшифровки складових параметрів музики, які спираються на її психофізичні властивості: тембр і темп, динаміку, артикуляцію і акцентуацію, а також на загальну направленість і контур мелодико-ритмічного руху. Корені інтонаційного слуху випливають зі слухової комунікації, котра з давніх часів служила для орієнтації людини у просторі. Інтонаційний слух, як зазначає дослідниця, це властивість слуху, яка спеціально націлена на сприйняття емоційно-сміслових аспектів музики. З інтонаційного слуху починається розвиток Homo Musices – Людини Музичної [14, с. 65].

2. Аналітичний слух, походить з інтонаційного слуху, деталізує та уточнює намальовану ним картину звуковисотного руху. Аналітичний слух народжується з відчуття тембру та направленості руху, пов'язаного з відчуттям регістру; він усвідомлює висоту окремих звуків та оцінює висотну відстань між ними. Саме так створюється відчуття музичної висоти та інтервалу. За допомогою комплексу музичних здібностей, інтонаційного та аналітичного слуху і відчуття ритму, людина може засвоювати різноманітні музичні закономірності та оволодівати музичною мовою, тобто – розуміти,

запам'ятовувати та відтворювати музичні висловлювання (за допомогою пам'яті) [14, с. 356].

3. Архітектонічний слух, символізує межу, з якої починається етап активного оволодіння музичною мовою, що свідчить про перехід від здібностей до обдарованості, від засвоєння та відтворення засвоєного до продуктивної музичної діяльності. Дуже важливим є те, що архітектонічний слух несе в собі розуміння стильових та жанрових закономірностей музичної мови, оволодіння навичками побудови музичного тексту. Від загальномовних правил утворення музичних структур, від рівня музичної фонології, лексики та синтаксису, котрі знаходяться у структурі аналітичного слуху, архітектонічний слух підводить музичне мислення до усвідомлення індивідуально-мовних особливостей текстів. Індикатором сформованості архітектонічного слуху є естетичне відчуття, володіння розумінням цілісності тексту, його краси та внутрішньої співрозміреності [13, с. 358].

Цікавий погляд щодо поняття «музичний слух» та його класифікації висловлює Г. Овсянкіна у своїй роботі «Музична психологія»: «Музичний слух – основна музична здібність, яка пов'язана з різноманітною реакцією на музичні звуки і можливість відчувати функціональні зв'язки між звуками в музичній системі та музичному творі, яка підрозділяється на: звуковисотний, інтонаційний, ладовий, мелодичний, гармонічний, тембровий, динамічний, артикуляційний, поліфонічний, архітектонічний і т.д.» [33, с. 25]. На думку дослідниці, фундаментом розвитку музичного слуху є пам'ять в самих різноманітних проявах.

Г. Овсянкіна зазначає, що абсолютний музичний слух – це ціннісна психічна функція, яка привносить свої особливі нюанси в різні види музичної творчості. Протягом часу науковці дійшли висновку, що в основі функціонування абсолютного слуху лежить довготривала пам'ять. А також з'явилася наступна його класифікація як: лінійний (основний опір припадає на інтервальне співвідношення) та полярний (основний опір припадає на тональність) [33, с. 51–53]. Виокремлюють ще третій, особливий тип

абсолютного слуху – синопсичний. Його відносять до одного з різновидів синопсії – кольорового слуху (коли звуковисотна якість обов'язково поєднується із зоровими уявленнями).

Другою важливою складовою музичних здібностей, за Б. Тепловим, є ритм. У своїй роботі «Психологія музичних здібностей», психолог дає наступну трактовку терміну: «Почуття ритму – це закономірне розчленування тимчасової послідовності розділених на групи, що об'єднані навколо виділених у тому чи іншому відношенні розподілів, тобто акцентів» [45, с. 271]. Б. Теплов наголошував на тому, що музично-ритмічне відчуття може розумітися як здатність особистості активно переживати та втілювати музичні образи, внаслідок чого відчувати їх емоційну виразність та музичний рух; відчуття музичного ритму може мати не тільки моторну, але й емоційну природу: в його основі лежить важливе сприйняття виразності музики. Саме тому поза музикою відчуття музичного ритму не може розвиватися [45, с. 283–286].

Г. Овсянкіна під поняттям «відчуття ритму» розуміє складову сенсорних музичних здібностей, відмінною особливістю якої є включення до себе не лише поняття часу, а й поняття динаміки, темпу, артикуляції. Відчуття музичного ритму тісно взаємопов'язане з динамічною і артикуляційною сторонами музичного слуху [33, с. 33].

Інших думок дотримується мистецтвознавець Д. Кірнарська. На її погляд, відчуття ритму є властивістю, що виникає у процесі руху. Важливішими властивостями музичного руху є сила, швидкість, направлення і загальний характер музичного ритму. Ці фундаментальні властивості відчуття ритму дослідниця фіксує разом із інтонаційним слухом: відчуття ритму проростає із інтонаційного слуху, займається деталізацією і структуруванням узагальненого «портрету руху», отриманого від інтонаційного слуху. Відчуття ритму організовує музичний час: воно розчленовує його на одиниці – метричні долі, визначаючи швидкість їх руху;

воно групує звуки у ритмічні фігури та малюнки шляхом виділення, акцентування деяких з них [14, с. 133].

Важливими компонентами відчуття ритму є: слухо-моторна координація – здібність переводити мускульно-моторні враження в звукові; здібність ритмічного «гештальтирування» – здібність відчувати пропорціональні відношення тривалості звуків та об'єднувати їх, виділяючи, акцентуючи одні елементи та підпорядковувати їм інші; темпо-ритмічні здібності – здібність відрізнити хід метричних долей від вписаних у них ритмічних малюнків і поєднувати між собою рівно тривалість одиниць музичного темпу, його непохитність, з однієї сторони, і свободу взаємних поєднань звуків всередині ритмічних груп, тобто *rubato*, музичну агогіку, з іншої сторони [14, с. 137–138].

Дослідження особливостей інтонаційного слуху та відчуття ритму стали підставою для подальшого розвитку музичності людини. Так, спираючись на відчуття тембру та якості відтворення звуку, а також на осмисленість музичного руху, його акцентність та структурованість, виник аналітичний слух.

Вище були розглянуті основні складові компоненти музичних здібностей за часів Б. Теплова. Проте під впливом часу та соціальним розвитком, дослідники розширюють межі складових, закладених ще у вітчизняні часи, і виводять нові компоненти музичних здібностей. Так, Г. Овсянкіна, виводить нові складові музичних здібностей, такі як музична пам'ять. Вона вважає, що музична пам'ять – це властивість нервової системи зберігати в психіці та відтворювати досвід взаємодії саме з музичними образами.

Вдосконалюється і класифікація видів музичної пам'яті. Психологи вважають доцільним розподіляти їх на впізнавальний – слухацьку (низький рівень) та на відтворювальний вид – виконавчу (високий рівень). Ці два рівня пам'яті знаходяться у постійному взаємозв'язку. Незмінним залишається класифікація музичної пам'яті за законами загальної пам'яті. Так, музична

пам'ять буває довільною та мимовільною; безпосередньою та опосередкованою; оперативною та довготривалою; логічною, образною, емоційною, руховою, зоровою, слуховою.

Дуже детальну структуру музичної пам'яті у своїй праці «Психологія музично-виконавської діяльності» надає Ю. Цагареллі. Під терміном «музична пам'ять» він розуміє змогу до запам'ятовування, зберігання, впізнавання та відтворення музичного матеріалу. Музичну пам'ять можна розподілити за наступними видами: емоційна, образна, логічна.

Емоційна пам'ять це найвищий щабель ієрархії музичної пам'яті, який має три рівні: найвищий – здатність до сприймання музично-художніх образів; середній – сприймання детермінант емоційного смислу музики; низький – сприймання емоційного настрою музики.

Образна пам'ять є різновидом, де в основі лежить слухова пам'ять (музично-слухові уявлення).

Зорова пам'ять представляє собою здатність до змалювання зорових образів музичних творів [49, с. 56–57].

Тактильна пам'ять в структурі музичної пам'яті грає допоміжну роль, тому що, з однієї сторони, образи тактильної пам'яті виражаються при взаємодії зі слуховими образами пам'яті; з другої сторони, тактильна пам'ять у взаємодії з зоровою може суттєво збагатити художній образ музичного твору, основою якого являється зоровий образ; з третьої сторони, взаємодія тактильної пам'яті з руховою сприяє виникненню тактильно-рухових уявлень (це пов'язано зі специфікою різних музичних інструментів – баян, акордеон), де ряд клавіш вирізняється задля повного використання тактильної пам'яті у виконавському процесі).

Смакова пам'ять являє собою пам'ять на смакові відчуття і може мати цікаві взаємозв'язки зі слуховими уявленнями. Слухо-смакові уявлення частіше пов'язані з асоціаціями (порівняння тих чи інших співзвуч, фрагментів твору, що розучується зі смаками різноманітних страв).

Пам'ять, що базується на здатності до нюхових уявлень, що використовуються для збагачення цілісного чи відносно цілісного музичного образу.

Словесно-логічна пам'ять є ще одним із компонентів музичної пам'яті, що забезпечує запам'ятовування, зберігання та відтворення думок, понять, словосполучень музичного змісту, завдяки якій ми не лише запам'ятовуємо, але й сприймаємо логіку музичного розвитку [49, с. 56–57].

Серед нових структурних компонентів музичних здібностей, Г. Овсянкін виводить музичне мислення (музичний інтелект): музичне мислення або музичний інтелект – це здатність мислити музичними образами [33, с. 35]. Воно підрозділяється на дві категорії: репродуктивне (пов'язане зі сприйняттям, уявленням, аналізом та оцінкою «чужої», вже створеної кимось музики) та продуктивне (створення принципово нових музичних образів). З музичним мисленням тісно пов'язана музична уява. Музична уява – це здібність психіки співвідносити музичні образи з уявленнями та станами або з іншими музичними творами. Музична уява безпосередньо пов'язана з музичністю [33, с. 36].

Під музичним мисленням Ю. Цагареллі розуміє процес відображення музики, що становить найвищу ступінь її пізнання. Музичне мислення дозволяє отримувати знання та уявлення щодо музичного матеріалу, котрий не є продуктом його безпосереднього сприйняття. Характерною відмінністю музичного типу мислення від усіх інших є те, що воно оперує музичними образами, котрі являють собою результат відображення музики людиною.

Найважливішим образним компонентом музичного мислення є музична уява, що пов'язана з побудовою психічної моделі інтерпретації і пов'язаного з нею ідеального музичного образу для успішності музично-виконавської діяльності [49, с. 65–66].

Д. Кірнарська вводить новий компонент до системи складових музичних здібностей – музично-продуктивну здатність. На її погляд, музично-продуктивна здатність є складовою музичного таланту,

компонентом композиторської обдарованості людини. Вона становить комбінаційне ядро музичної обдарованості, яке винаходить багато нових музичних елементів та структур. Музично-продуктивна здатність – це генеруючий центр композиційного процесу, на основі діяльності якого архітектонічний слух вибудовує нове музичне ціле, здійснюючи відбір корисних і необхідних комбінацій, відмовляючись від невдалих і недоречних. Обдарованість композитора має собою на увазі узгоджену роботу музично-продуктивної здібності лівопівкульного походження і архітектонічного слуху правопівкульного походження [14, с. 356–358].

Таким чином, можна зазначити, що класифікація поняття «музичні здібності» вивчається багатьма дослідниками у різних галузях науки: психології, педагогіці, мистецтвознавстві. Феномен музичних здібностей представляє собою складну багатоаспектну структуру, яка, з одного боку, є множинною системою; з іншого – є нероздільним цілим. При цьому, кожний елемент структури також є багатоаспектним та поліфонічним явищем, зі своєю складною структурою. Але розуміння всіх складових дає можливість підходити до більш глибокого розуміння особливостей музичних здібностей та їх розвитку.

Висновки до розділу 1

На основі аналізу літератури, можна визначити, що проблема розвитку музичних здібностей має глибокі історичні корені, досить глибоко досліджується в різних галузях науки і мистецтва (музичній педагогіці і психології, музикознавстві та виконавстві), але складність та багатоаспектність цього феномену залишає багато аспектів відкритими та потребуючими подальшого вивчення.

Звернення до поняття «музичних здібностей» відмічають ще на початку Античності. Але, з XVIII століття, спочатку в працях зарубіжних психологів, а потім – вітчизняних, активно починає розглядатися поняття «здібності» і

фундаментальна теоретична та практична розробка теорії здібностей у вітчизняній психології відбувається з 40-х років ХХ століття і пов'язана з іменами Б. Ананьєва, Б. Теплова, О. Леонтьєва. С. Рубінштейна та ін. Їх ідеї продовжували у своїх працях В. Шадріков, В. Дружинін, Н. Лейтес, В. Козубовський та ін.

Музичні здібності як важлива складова загальних здібностей, є складним багатоаспектним комплексом, що сприяє успішному виконанню музичної діяльності, але виникають та розвиваються лише за умов активної діяльності (Б. Теплов). Сучасна теорія музичних здібностей, яка впливає зі спеціальних здібностей, має два підходи – діяльнісний (К. Платонов, В. Мерлін, Н. Лейтес, А. Крутецький) та функціональний (Б. Теплов, В. Шадріков, Б. Ананьєв, В. Козубовський); серед їх класифікації виділяють особистісно-діяльнісний та функціонально-генетичний підходи (Ю. Цагареллі, Є. Ільїн, Г. Овсянкіна, В. Шадріков, Б. Теплов).

Питання класифікації музичних здібностей залишається однією з складних проблем, що породжує різноманітні думки (наприклад, К. Сішор, Г. Ревеш, Ф. Гекер, Т. Циген, Г. Кенінг та ін.). Ми використовували структуру музичних здібностей, запропоновану Б. Тепловим як найбільш повну та обґрунтовану. За його класифікацією, до структури музичних здібностей входять сенсорні здібності (тобто пов'язані з відчуттям), які включають в себе музичний слух та відчуття ритму та інтелектуальні, до яких входять музична пам'ять, музичний інтелект, а також, музична уява. До даної класифікації приєднуються К. Тарасова, Н. Лейтес, Д. Кірнарська та ін.

Суттєві розбіжності між поглядами на структуру музичних здібностей між західними та вітчизняними вченими виявлені стосовно відношення до феномену пам'яті. Важливий вклад у дослідження проблеми музичних здібностей внесла Г. Овсянкіна, яка визначила, що особливістю музичної пам'яті є те, що вона є властивістю нервової системи зберігати в психіці та відтворювати досвід взаємодії саме з музичними образами. Ю. Цагареллі вводить такі її різновиди як: емоційна, образна, зорова, тактильна, смакова,

словесно-логічна. Особливу увагу заслуговує новий компонент – музично-продуктивна здатність (Д. Кірнарська), що є складовою музичного таланту, компонентом композиторської обдарованості людини і музичний інтелект – як здатність мислити музичними образами (Г. Овсянкіна).

Таким чином, можна зазначити, що феномен музичних здібностей представляє собою складну багатоаспектну структуру, яка, з одного боку, є множинною системою; з іншого – є нероздільним цілим. При цьому, кожний елемент структури також є багатоаспектним та поліфонічним явищем, зі своєю складною структурою. Але розуміння всіх складових дає можливість підходити до більш глибокого розуміння особливостей музичних здібностей та їх розвитку.

РОЗДІЛ 2

РОЗВИТОК МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В КОНТЕКСТІ ПРОВІДНИХ МЕТОДИК

2.1. Розвиток музичних здібностей в методиках XIX – XX століття

Аналіз літератури дає можливість стверджувати, що розвиток особистості є дуже складним та тривалим процесом. Саме тому, починаючи ще з XVII-го століття важливим постає питання розвитку особистості саме через музику (адже саме вона стимулює більшість процесів психіки). Протягом п'яти століть, і на сьогодні, розробляються різноманітні методики, що сприяють гармонійному, різнобічному розвитку особистості.

Вважаємо доцільним з'ясувати що являє собою поняття «методика» взагалі. Згідно думки науковця Н. Журавської – термін «методика» походить з грецької мови та означає сукупність методів і прийомів проведення будь-якої роботи [12, с. 93]. Методика навчання гри на фортепіано має глибинні історичні корені, починаючись з методик гри на клавесині (Ф. Баха, Д. Дірути, Ф. Куперена, Ж. Рамо, І. Шейбе та ін.), що знайшла своє відображення у працях І. Гуммеля, М. Клементі, К. Мартінсена, К. Черні, Ф. Шопена та ін. – провідних музикантів XIX століття.

У зв'язку зі створенням фортепіано в XVII столітті на зміну методикам навчання гри на клавесині та інших старих музичних інструментів приходить нова методика, яка розкриває специфіку навчання гри на фортепіано, що виникає в країнах зарубіжжя та підрозділяється на лондонську та віденську фортепіанні школи.

Специфікою фортепіанних методик того часу дослідниками визначено їх вузькопрофільність: направленість на розвиток піаністичних здібностей – педагогічні принципи М. Клементі, засновника лондонської фортепіанної школи (кінець XVIII-го – початок XIX-го століть), основи якої були закладені

завдяки специфіці англійського фортепіано, яке мало тугі клавіші, а це потребувало докладання фізичних зусиль. Саме тому дана методика була спрямована на розвиток піаністичних навичок, а саме: правильної артикуляції, постановки руки та зап'ястя. Відштовхуючись від цього основу занять становило відпрацювання наступного матеріалу: вправи та етюди, спрямовані на розвиток дрібної техніки; вправи, спрямовані на досягнення однакової точності та чіткості усіх пальців, наголошує дослідник А. Ніколаєв [29, с. 91].

Зверталася увага на запобігання докладання сили зап'ястя та ваги руки під час гри (гра самими тільки пальцями) та тривалість систематичних занять, яка становила 6-8 годин.

Звичайно дані принципи були ефективними у розвитку піаністичних здібностей, проте посприяли розповсюдженню негативних складових в області викладання: тривалі заняття сприяли перетворенню гри суто у механічний процес.

Інших принципів щодо розвитку піаністичних здібностей дотримується відомий педагог та віртуоз І. Гуммель, основу яких становила робота над туше, адже на думку автора, для оволодіння усіма видами туше необхідна точність при грі кінчиками пальців – наголошує у своїй роботі дослідник С. Грохотов [11, с. 21]. На противагу представникам лондонської школи, які вважали необхідним заняття по 6 – 8 годин, представники віденської фортепіанної школи наголошували на якості заняття, а не на його часовій кількості: «Для заняття необхідно усього три години, проте кожен день та з увагою» [11, с. 22].

Розвиток піаністичних здібностей займають найвагоміший щабель у педагогічних принципах К. Черні, викладених у праці «Повна теоретична і практична фортепіанна школа», так як автор був переконаний, що основою гарної гри на фортепіано є добре розвинена техніка. Саме тому К. Черні розробив методику, яка включає в себе перш за все оволодіння технічними вправами (гамами, арпеджіо, етюдами). Н. Терентьева, яка досліджувала

педагогічні принципи К. Черні виявила, що вони на багаточасових щоденних заняттях піаніста, у процесі якої вивчалися різні технічні формули, вироблювалася швидкість та рівність, а також робота над звуком. Педагог, один з перших почав наголошувати на розвиткові художньої сторони, саме тому впроваджував у гру технічних вправ художні завдання (виникає поняття «Сто градацій динаміки», принципи якого заключалися в наступному: рух мелодії вгору грати на *crescendo*, вниз – на *diminuendo*, дисонанси – на *forte*, консонанси – на *piano*, повтори однієї і тієї ж мелодії урізноманітнювати контрастами) [46, с. 33–37]. Проте все ж таки вдосконалення механічної гри було найвагомим; питання розвитку художності було другорядним.

Ще одним прихильником розвитку піаністичних навичок був Л. Бетховен. Його педагогічні принципи вивчав Н. Фішмен, який встановив, що основи гри на фортепіано, закладені педагогом (обов'язкове прикладання зусиль усього корпусу під час гри «крупної» техніки: використання ваги рук), що дуже важливо, були спрямовані на наповнення технічних місць змістом; сприяли уникненню безглузлого захоплення пасажами та наповнення їх художністю й змістовністю. Так як за переконаннями Л. Бетховена: «У музиці є важливими й інші цінності, окрім її перлів» [48, с. 138].

Основи фортепіанної педагогіки, що були закладені в епоху класицизму, наголошувати на вихованні виконавця-віртуоза та ґрунтувалася на розвитку суто піаністичних здібностей, що призвело до втрати гармонійності у вихованні музиканта.

Кардинально нові шляхи розвитку піаністичних здібностей можемо знайти в педагогічних думках Р. Шумана, Ф. Шопена та Ф. Ліста.

Зовсім нові педагогічні правила, спрямовані на духовний розвиток особистості, пропонує Р. Шуман, у передмові до Альбому для юнацтва – наголошує дослідник його педагогічної творчості В. Натансон – основою яких стали етичні погляди педагога: «Закони моралі ті ж самі, що й закони мистецтва» [26, с. 5]. Для духовного розвитку автор пропонує учням більше спілкуватися з природою; знаходити прекрасне у навколишньому світі;

слухати багато «хорошої», тобто класичної музики та читати з листа; співати в хорі задля розвитку музичності; відпочивати від музичних занять за допомогою творів поетів; бути обізнаним – цікавитися піснями різних народів світу; обов'язково – знайомитися з творами композиторів-класиків, адже як казав педагог: «Час дорогий. Необхідно мати сто людських життів, задля ознайомлення тільки з усім гарним, що є на світі» [26, с. 3];

Основою педагогічних переконань Р. Шумана стали добре розвинені піаністичні навички, спрямовані на передачу художнього змісту твору. Задля цього він вводить знаменитий аплікатурний прийом (п'ятипала система; розподіл пасажів між двома руками). Відомий педагог вивів тогочасний піанізм їх глухого кута віртуозності й заклав основи нової, іншої фортепіанної методики. Його педагогічні принципи були спрямовані на розвиток, перш за все внутрішніх якостей особистості, а вже потім технічних. Саме такі педагогічні думки відомого композитора стали передумовою руйнування архаїчних поглядів щодо виховання музиканта. Як казав відомий музичний критик В. Стасов: «Афоризми Р. Шумана є золотими» [43, с. 97].

Дослідник педагогічної творчості Ф. Шопена – А. Ніколаєв стверджував, що зовсім протилежні, кардинально нові, педагогічні принципи виклав Ф. Шопен у своїх методичних нарисах «Поради піаністам», у яких автор висвітлює значущість композиторської поетики – саме тому вніс вагомий вклад у фортепіанну педагогіку, основу якої становив розвиток піаністичних навичок, проте не лише «заради техніки», тобто механічного виконання пасажів, а розвиток піаністичної техніки задля передання головних поетичних ідей, закладених композитором. А цього можна досягти лише завдяки повній свободі та вільності руки й зап'ястя (саме тому впроваджує «п'ятипалу постановку»: положення пальців на клавішах e, fis, gis, ais, h).

Методика націлена на врахування фізичних можливостей кожного пальця, задля донесення мелодичної думки (адже як казав великий педагог: «Існує стільки ж різних звучань, скільки пальців» [30, с. 54]); роботи над

звучом та фразуванням: дотримування *cantabile* у пасажах та осмислення мотивів; правильній аплікатурі. Значну увагу приділяв вмінню «співати» на фортепіано, володіти не лише гарним звучом, але й вокальним фразуванням. Педагогічні принципи Ф. Шопена сприяли переосмисленню піаністичних навичок, адже їх вдосконалення дозволило передавати всю поезику, закладену композитором.

Тогочасним проривом серед принципів гри на фортепіано можна вважати методикку Ф. Ліста, яка являє собою комплекс розвитку духовності особистості (здатності мислити, аналізувати та судити; вчитися цінувати прекрасне у всьому, що сприятиме розвитку уяви; розвивати почуття рівноваги між емоціями та розумом); психічних якостей (внутрішнього слуху) та технічних навичок, що підпорядковані законам музичності, адже, як казав видатний педагог: «Техніка народжується з духу, а не з механіки» – наголошує у своїй роботі Я. Мільштейн, дослідник педагогічної творчості Ф. Ліста [25, с. 104–105].

На відміну від лондонської та віденської фортепіанних шкіл, представники якої притримувалися педагогічних думок механістичного напрямку, методичні доробки Р. Шумана, Ф. Шопена та Ф. Ліста заклали основи передової педагогіки, основи якої становили: виховання, перш за все внутрішніх якостей особистості, її естетичний розвиток («спілкування» з природою та різноманітними жанрами мистецтва); вміння передати змістовність твору – як головну мету, а техніка є засобом, що служить їй, а також розвиток психічних якостей (розвиток слухової уваги та внутрішнього слуху).

Вчені відмічають, що фортепіанна методика досить довгий час дотримувалась думок, що основу навчання в себе включає фізіологія. Кожна праця педагогів-музикантів з фортепіанної педагогіки починалася з докладних фізіологічних передумов. Проте, починаючи з XIX століття, у музичній педагогіці виділяється новий напрямок – психотехнічний, котрий рішуче замінив первинно-фізіологічну установку первинно-психологічною (у

зв'язку з проривом у психологічних науках). На місце технічного навчання, котре йде від зовнішнього до внутрішнього, приходять навчання, котре йде від внутрішнього до зовнішнього. Представниками даного підходу були Ф. Бузоні, Й. Гофман та К. Мартінсен.

Девізом даних педагогічних принципів було «підсвідоме – через свідомість»: переосмислюється погляд на розвиток технічних навичок, так як її автори наголошують на утвореннях слухових уявлень, які перш за все виникають у психіці (чітке усвідомлення мети), а вже потім їх відтворення на інструменті (цілеспрямованість). Як говорив відомий композитор та педагог Й. Гофман: «Чіткість звукової уяви змушує пальці підпорядковуватися» [10, с. 16]. Це повністю переосмислює відношення дитини до звукоутворення.

Таким чином, можна виявити співіснування двох основних напрямків в музичній педагогіці – фізіологічний (І. Гуммель, М. Клементі, К. Черні), та психотехнічний (Ф. Бузоні, Й. Гофман, К. Мартінсен)

Ф. Бузоні створив систему виховання техніки, що базується на ясному усвідомленні мети та цілеспрямованості на неї – наголошує у своїй роботі Г. Коган, дослідник його педагогічної та виконавської майстерності, що дозволяє подолати технічні труднощі не лише за допомогою технічних вправ, але й за допомогою психічного уявлення щодо існуючої проблеми. Задля психічно ясного уявлення учнем завдання, Ф. Бузоні пропонує кардинально нові методи навчання:

- метод варіативної гри: артикуляційний, ритмічний, динамічний, фактурний (збирати гармонічні фігурації в акорди, а акорди – в інтервали);
- метод з'ясування будови пасажу (мотиви, секвенції, технічні формули);
- метод розчленування великих угруповань на більш дрібні, їх багаторазове повторення задля автоматизації [15, с. 84–86].

Тож, у подоланні труднощів, за педагогічними думками Ф. Бузоні, провідну роль відіграє свідомість, яка включає в себе чітку постановку мети

та цілеспрямованість її виконання. Раціоналізм є основою принципу його технічної системи.

Ще одним яскравим представником психотехнічного напрямку в педагогіці є К. Мартінсен, видатний німецький фортепіанний педагог, який виклав свої думки щодо ролі підсвідомості свідомості та про значення внутрішнього слуху в праці «Індивідуальна фортепіанна техніка». Педагог пропонує нове поняття «звукотворча воля», основу якої складає шлях від звукової уяви до звучання. За словами К. Мартінсена: «Найважливішим є постійно точно уявляти собі кожен звук, перш ніж взяти його» [23, с. 154].

За переконаннями відомого педагога ні тембр звучання, ні педалізація, ні моторна техніка піаніста не може будуватися на основі самого лише раціоналістичного розрахунку рухів, а є результатом підпорядкуванням тіла піаніста до його «звукотворчої волі», тобто до звукових уявлень та образів, що існують в уяві, психіці та душі.

Свої педагогічні принципи К. Мартінсен виводить зі споминів про маленького Моцарта, який мав приголомшенні успіхи у музичному навчанні, що дало змогу видатному педагогу стверджувати, що рушійною силою у ранньому музичному вихованні є не навчання, а слухові уявлення, що переходять у рух. У центрі свідомості знаходиться бажаний звук і «точка атаки» на клавіатурі чи грифі інструменту. Тобто, «звукотворча воля» – це комплекс, що представляє собою слухове уявлення, рух та звуковий результат та являється одним цілим.

Комплекс психофізичних функцій він називає «комплекс вундеркінда». Під терміном «вундеркінд» розуміється виключне явище, незвичайне дарування, що розвивається тільки за сприятливих умов мимовільно, минаючи спеціальне моторне навчання [23, с. 19]. Це й вирізняє його поміж існуючих до цього педагогічних принципів, основу яких становив розвиток рухової сторони, а вже потім розвиток слухо-рухових координацій.

Починаючи з другої половини ХІХ-го століття, зазнає змін і вітчизняна фортепіанна педагогіка, що базується на принципах західно-європейських

педагогів. Тут доцільним буде звернутися до методик таких педагогів, як Ф. Блуменфельд, О. Гольденвейзер, Л. Ніколаєв, Г. Нейгауз, А. Рубінштейн та ін., котрі виховали багато учнів зі світовим ім'ям. Дані методики розподілялися наступним чином: у зв'язку з проривом в психології – методики, спрямовані на розвиток психічних якостей (Ф. Блуменфельд, А. Алексєєв, Г. Ципін та ін.); комплексний розвиток особистості (Л. Ніколаєв).

За переконаннями видатного російського педагога Ф. Блуменфельда, основою музично-педагогічного процесу є розуміння музики. Зі слів Н. Растопчиної, девізом його педагогічний думок були такі слова: «Гарним музикантом слід вважати лише того, хто передчуває музику, у кого музика не тільки у пальцях, але й в голові та серці» [37, с. 66]. Саме тому, провідною роллю було виховання найвищої психічної властивості – музичного слуху (а точніше внутрішнього). На це була спрямована його методика, яка дозволяє розвивати слухові уявлення, увагу та мислення.

Л. Баренбойм писав, що вагомою складовою методики викладача було вміння дослухати учня до кінця, не перериваючи його гри на виказування зауважень, не відволікати його від гри своїми коментарями, при цьому не даючи учневі вслухатися в музичний твір та в себе [4, с. 78]. Ще однією з характерних рис методики Ф. Блуменфельда, пригадує Л. Баренбойм, було виховання ерудованого музиканта, котрий чудово знає твір, що виконує, інші твори автора, епоху в якій той творив та багато іншого [5, с. 14]. Обов'язковим було знайомлення учнів з іншими видами мистецтва: література, поезія, живопис та театр.

Отож, ознайомившись з методикою Ф. Блуменфельда, можна зазначити що найголовнішим завданням педагога було навчити учня вслуховуватися в музику для того, щоб її розуміти – метод активного слуху, котрий складається з трьох основних елементів: слухове сприйняття, переживання та осмислення.

Свою власну методику навчання гри на фортепіано, яка являє собою комплексний розвиток особистості, виклав засновник однієї з провідних російських та вітчизняних піаністичних шкіл – Л. Ніколаєв. Його методика базується на ретельному науковому аналізі причинності явищ піаністичного мистецтва, їх узагальнення та систематизація. Дана методика дозволяє розвивати піаністичні навички, особистісні якості та музичні здібності особистості.

Основою навчання гри на фортепіано, на думку автора, є виховання в учнів любові до музики, уважно відноситися до звуків та мелодії, вміння відкликатися на музичні враження. Тому дана методика спрямована на розвиток здібності розуміти виразність музики, вже починаючи з перших занять, та розвивати слухове сприймання музичної тканини (вміння вслуховуватися у звучання та тяжіти до правильного фразування мелодії при виконанні її з акомпанементом і т. д) [29, с. 5].

Методику, спрямовану на розвиток музичних здібностей учнів у ході їх навчання гри на фортепіано, запропонував Г. Ципін. Дана методика спрямована на розвиток музичного слуху, ритмічного відчуття, пам'яті та технічних здібностей, адже: навчання гри на фортепіано має підстави стати одним з найбільш доступних, а, головне, діючих засобів виховання та розвитку слуху у музиканта любої спеціальності, у тому числі і в учнів педагогічних навчальних закладів.

Таке навчання спрямоване практично на всі сторони музично-слухового комплексу (в залежності від специфіки інструменту формуються ті слухові якості, котрі проявляються по відношенню до багатоголосної фактури); виховання та розвиток слуху в класі фортепіано сприяє до активізації внутрішньо слухової функції, що забезпечує чіткість звукового образу, інтерпретаторського задуму; ретельний слуховий контроль за виконанням, тобто корекція гри та недопускання механічно-моторних форм відтворення музичного матеріалу [50, с. 51–52].

Задля розвитку психічних якостей учнів автором розроблені та впроваджені різноманітні вправи. Так, наприклад, задля розвитку звуковисотного слуху доречними будуть види роботи: відтворення голосом в початковий період навчання окремих звуків, котрі грає викладач (або сам учень) на інструменті; інтонування голосом невеликих гамоподібних послідовностей, а також ступенів гармонічних інтервалів та акордів; спів коротких мелодійних уривків; транспонування їх в межах доступного для учня діапазону; співати один з голосів двох-, трьох- або чотирьохголосної фактури з одночасним виконанням інших на фортепіано (для цього добре підходять твори Й. Баха); співати від початку до кінця основних, найбільш суттєвих тем та мотивів твору [50, с. 51–52].

Не менш важливим, на думку музиканта, є розвиток мелодичного слуху, який добре можна вдосконалити у про процесі роботи над фортепіанною кантиленою, при «вокалізації» інструментальних мелодичних ліній. Вдосконалення мелодичного слуху, його зведення у нову якість зумовлюється загальною активізацією музично-слухової діяльності учня, ступенем її напруженості, динамізму та ініціативності при заняттях фортепіанною грою.

Багатий досвід викладача постановив, що мелодичний слух у учня фортепіанного класу помітно покращується при виконанні кантиленної музики різноманітних жанрів та стилів; він стає витонченим, «окультурюється» в процесі художньої інтерпретації різнохарактерних тематичних ідей, саме тому, Г. Ципін пропонує ряд вправ, спрямованих на розвиток даної психічної властивості. Наприклад: необхідно програвати на інструменті мелодичний малюнок п'єси окремо від партії супроводу; виконувати на фортепіано окремо партії акомпанементу (звукового фону) та одночасно співати мелодію голосом; те ж саме, проте зі співом мелодії «про себе»; проводити максимально деталізовану роботу над фразуванням музичного твору, ретельне звукове «виділення» мелодичної фрази. Це

«професіоналізує» мелодичний слух та допомагає у вихованні деяких його важливих сторін [50, с. 57–58].

Не меншої уваги заслуговує розвиток поліфонічного слуху, що є передумовою розвитку інших психічних якостей таких як поліфонічне мислення, пам'ять і т.д. Для цього автор пропонує наступні методи роботи на уроках: програвати по черзі та по окремоті кожен з голосів поліфонічного твору (осмислення їх мелодичної самостійності); програвати окремі пари голосів (сопрано – бас, сопрано – тенор, бас – тенор и і т.д.); при цьому вимагати індивідуальну мелодико-тематичну характерність кожного голосу; проспівувати вголос або про себе одного з голосів поліфонічного твору, одночасно – гра інших на фортепіано; виконувати вокальним ансамблем (дуетом, тріо, квартетом) усіх голосів поліфонічного твору; програвати поліфонічний твір, при цьому концентруючись на якомусь одному голосі, підкреслювати його при надмірному приглушенні усіх інших голосів [50, с. 61–62].

Наступний вид музичного слуху, на думку дослідника, який теж обов'язково потребує розвитку, це гармонічний (зادля кращого розуміння твору, його гармонічної напруженості). Задля його успішного розвитку необхідно: програвати музичний твір в повільному темпі, який супроводжується інтенсивним вислуховуванням у гармонічні модифікації, чергування, зміни звукових структур; одночасно робити гармонічний аналіз матеріалу під час гри; видозмінювати фактурну основу при розучуванні твору зі збереженням її гармонічної основи; підбирати гармонічний супровід до різноманітних мелодій [50, с. 67].

І останньою складовою методики, що являється змістовним комплексом, є внутрішній слух, який розвивається через підбір музики по слуху; виконання музичного твору способом «пунктиру» (одна фраза грається «вголос», друга «про себе» – подумки, зберігаючи при цьому відчуття неперервності руху звукового потоку; беззвучної гри на клавіатурі інструменту (рухи, які ледь доторкаються клавіш) а також при слуханні

маловідомих творів у чужому виконанні (або у записі) і одночасно при цьому прочитувати відповідний нотний текст [50, с. 78–79].

Наступною важливою складовою структури музичних здібностей, за Г. Ципіним є відчуття ритму. На думку автора це є одна з найважливіших задач музичної педагогіки і в той же час, одна з найбільш складніших. За педагогічними переконаннями педагога слід багато часу присвячувати розвитку відчуття ритму, а на допомогу в цьому придуть наступні види роботи: рахувати музику, що виконується; креслити так звані ритмо-схем (змальовування графічних малюнків), які використовуються як допоміжний засіб задля наглядного уявлення того чи іншого складного для учня метро ритмічного візерунку; простукувати-прохлопувати метро-ритмічні структури (або їх складних частин); диригувати та грати в ансамблі (в фортепіанному класі, наприклад, в чотири руки, на двох інструментах) [50, с. 99–100].

Останньою складовою структури музичних здібностей, що підлягають розвитку, за Г. Ципіним є музична пам'ять. Для успішного її розвитку, педагог пропонує наступні види роботи: перед вивченням музичного твору слід розглянути його форму і залежно від цього переходити до диференційованого засвоєння її складових частин (рухатись від загального до часткового); виділяти так звані смислові опорні пункти, задля кращого запам'ятовування музичного твору; під час вивчення окремих фрагментів, їх можна співставляти з вже відомим з його минулого музичного матеріалу [50, с. 111–112].

На розвиток музичних здібностей направлена дуже змістовна методика доктора мистецтвознавства О. Алексєєва, що описується у роботі «Методика навчання гри на фортепіано», основу якої становлять більш «музичні» заняття з музичного інструменту: необхідно виховувати на художньому матеріалі, та розвивати вміння яскраво та всебічно розкривати зміст твору, що вивчається; слід сприяти тому, щоб учень більше слухав музику, і при тому у гарному виконанні. В даній книзі автор описує методи роботи на уроці, спрямовані на розвиток основних музичних здібностей учнів, таких як: мелодичний слух

(систематична робота над мелодіями різноманітних типів та протяжності – починаючи з коротких по співок до мелодичних контурів цілого твору); тембровий слух (слухати оркестр та грати в ансамблі; застосування на уроках тембрових порівнянь викладачем та привчання учнів до «оркестрового звучання» фортепіанних творів); внутрішній слух (транспозиція по пам'яті знайомих творів, підбір та гра по слуху, а також складати музику (не тільки за роялем, але й без нього) та імпровізація) [2, с. 32–33].

Методика О. Алексєєва наряду з розвитком музичного слуху спрямована й на розвиток ритмічного відчуття, так як ритм – одна з найважливіших виразних елементів музичної мови. Основою методики є виховання ритмічної гнучкості, так як вона надає твору життєздатності; виховання «живого», художньо-виконавського ритму; привчання учня добре відчувати розмір п'єси, а також сильних долей, так як вони у багатьох творах є кульмінаційними звуками мотивів та інших, більш великих побудов. Для цього слід привчати виконувати твір не «по тактам», а «по фразам», тобто виходячи з музично осмисленої форми [2, с. 34].

Методика О. Алексєєва спрямована на розвиток такої складової музичних здібностей, як музична пам'ять та її різновидів: логічної (пов'язана з розумінням змісту твору, закономірностей розвитку думки композитора), рухової та зорової пам'яті. Тут автор викладає зовсім нові принципи розвитку музичної пам'яті, які становлять собою комплекс: відкладення п'єси і «в пальці», «до голови» та «на слух», що є кардинально новим по відношенню до вже існуючих методик (п'єса, перш за все, вкладалася «в пальці», а не у «вуха» та «до голови»). Саме тому методичною основою розвитку музичної пам'яті на уроках є інтелектуальна активність (адже чим більш глибоко виконавець проникає у саму суть образу, в логіку мелодичного, ладо гармонічного та поліфонічного розвитку – тим краще він запам'ятає твір) а також емоційне переживання адже як казав О. Алексєєв: «Краще почути музику – означає краще її запам'ятати» [2, с. 36].

Комплексу методик, основу якої складає розвиток музичних здібностей, розробили А. Каузова та А. Ніколаєва. Дана методика спрямована на стимулювання слухової уваги, «енергії вислуховування»; активізацію музично-слухових уявлень та корекцію внутрішнього слуху; виховання інтонаційної чуйності, розуміння логіки розвитку та форми твору, а також введення в навчальний процес теоретичних відомостей з ціллю розвитку «слуху, що думає»; співвідношення поставлених слухових задач з певними виконавськими прийомами їх досягнення; стимулювання самостійних пошуків та творчого підходу до інтерпретації твору, що вивчається [13, с. 69 – 70].

Автори виділяють нові види слуху та пропонують сукупність методів, що спрямовані на їх розвиток, серед яких: розвиток «горизонтального» слуху, що має здатність проникати слухом далеко вперед, поєднувати «арками» музичні сполучення. Основними методами, запропонованими педагогами, спрямованими на розвиток горизонтального слуху є наступні:

- сприйняття та відтворення мелодичного цілого, що включає в себе наступні види роботи: уявляти внутрішнім слухом цілісність звучання мелодії, організовувати «великі хвилі звучання»; робота над фразами (виявити «внутрішню енергію» фрази, з'ясувати її конфігурацію – початок, підйом, кульмінацію, спад; виявити характер співвідношення фраз поміж собою, встановити принципи їх об'єднання у мелодичне ціле);
- слухового виділення мелодії з контексту (вміння виконувати її випукло, диференційовано; виявлення динамічних, артикуляційних, ритмічних характеристик голосу та їх піаністична реалізація);
- графічного зображення мелодичного малюнку [13, с. 71–72].

Дана методика направлена на розвиток:

- гармонічного слуху, який спрямований на сприйняття характеру звучання вертикалі, а також відчуття ладових функцій акордів, наступними методами: повільним програванням твору (прослуховуючи усі гармонічні модифікації та зміни гармонічних структур); гри твору і одночасного

гармонічного аналізу його гармонічних структур, що дає можливість усвідомлення логіки модуляцій, чергування тональностей, закономірностей гармонічного руху та гармонічної структури;

- поліфонічного слуху такими методами, як: спів вголос або про себе одного з голосів поліфонічного твору, одночасно – гра інших на фортепіано; програванням окремих пар голосів (сопрано – бас, сопрано – тенор, бас – тенор і т. д.) при цьому треба вимагати індивідуальну мелодико-тематичну характерність кожного голосу; гра по черзі та по окремоті кожного з голосів поліфонічного твору; осмислення їх мелодичної самостійності; гра спільно на одному або двох інструментах (учень – вчитель, або два учні) поліфонічного твору по голосам, по парі голосів [13, с. 87–88].

Методика А. Каузової та А. Ніколаєвої спрямована на розвиток музичного ритму, що є однією зі складових структури музичних здібностей. У своїй праці педагоги викладають прийоми та методи роботи, що мають безпосередній вплив на розвиток музично-ритмічної свідомості учнів, серед яких: рахування під час виконання музики; складання ритмічних схем (графічно записаних часових структур твору або його частин), що допомагає учню конкретизувати та відобразити музичний час у просторі, отримати наочний приклад про той чи інший ритмічний малюнок твору; простукувати або прохлопувати метро-ритмічні структури твору, що допомагає учневі відчутти характер музики; диригувати (сприяє контролю логіки розвитку музичного матеріалу, запобігає ритмічній деформації та дозволяє закріпити відчуття музичного часу); уникати дефектів темпу (виконувати твір ритмічно стабільно, уникати сповільнень та прискорень) [13, с. 96–103].

Задля розвитку музичної пам'яті автори вважають доцільним метод цілісного аналізу твору, що застосовується при розучуванні музичного репертуару та включає в себе: аналіз форми музичного твору, з'ясування його структури і композиційно-драматургічного плану; з'ясування основних інтонаційних особливостей твору, які виникають із своєрідності музичної

мови композитора; встановлення конкретних смислових зв'язків між структурою цілого твору та окремими частинами; визначення особливостей та взаємозв'язків основних засобів художньої виразності, що присутні у творі. Даний метод дозволяє глибоко усвідомити зміст, структуру, засоби виразності твору, що вивчається, що у свою чергу впливає на розвиток логічної пам'яті [13, с. 107].

Вершиною у розвитку фортепіанної педагогіки початку ХХ-го століття стали педагогічні принципи Л. Баренбойма, які включають в себе традиції світової педагогіки музичного виховання та її найкращі сучасні досягнення, а також створені задля покращення практики музичного навчання та виховання.

Основу його педагогічних принципів становив гуманізм, розуміння взаємозв'язку між естетичним та етичним, що базується на всебічності знань про людину, мистецтво та музику. Вклад Л. Баренбойма в систему загального музичного навчання базується на втіленні ним ідеї гармонійно розвиненої особистості за допомогою музичного мистецтва. Він один з перших наголошував на рівноцінності уроку музичного мистецтва з різними іншими навчальними дисциплінами. Задля формування гармонічної особистості існує необхідність створювати на уроках атмосферу «зацікавленості» (використовувати для цього різноманітний репертуар та використання певних методів). Фундаментом його педагогічних ідей є принципи, які базуються на традиціях російської фортепіанної педагогіки та корелюються з висхідними положеннями організації навчально-виховного процесу в сучасній середній та вищих школах:

- активізації духовно-творчого начала в музичному навчанні;
- домінуюча роль художнього змісту у вивченні музичного твору;
- індивідуальний підхід та дотримання принципів педагогіки співпраці;
- моральний напрям процесу навчання [4, с. 15–25].

Таким чином, розглянувши розвиток педагогічних та методичних думок ХІХ століття щодо навчання гри на фортепіано, можемо стверджувати, що їх специфікою була вузькопрофільність: направленість на розвиток піаністичних здібностей (І. Гуммель, М. Клементі, К. Черні та ін.); духовний розвиток особистості (Р. Шумана), створення нового піаністичного стилю (Ф. Ліст), висвітлення композиторської поетики (Ф. Шопен); розвиток технічних навичок (Ф. Бузоні, К. Мартінсен).

Вагомий вклад у розвиток методичної думки внесли такі видатні музиканти як А. Алексєєв, Л. Баринбойм, Ф. Blumenфельд, Л. Ніколаєв, А. Рубінштейн та ін., які заклали фундаментальні основи музичної педагогіки. У даних методиках повністю переосмислюється становлення особистості, неповторності, індивідуальності, розкриття творчого потенціалу.

Вважаємо розглянуті методики обов'язковими для вивчення молодих педагогів, що розпочинають своє педагогічне життя, так як вони увібрали в себе кращі традиції та й досі залишаються актуальними.

2.2. Методика В. Макарова як фундаментальна складова вітчизняної музичної педагогіки

Вагомий внесок у методіку музичного виховання привніс заслужений діяч мистецтв, професор Віктор Леонідович Макаров, котрий виховав більш ніж 20 лауреатів міжнародних конкурсів. Він – автор власної фортепіанної методики з навчання юних музикантів – «Методика навчання гри на фортепіано у підготовчому відділенні та навчальній школі» [21], яка є однією з фундаментальніших методик сьогодення.

В. Макаров був переконаний, що задачі музичної педагогіки та методи їх реалізації потребують суттєвого переосмислення. Так як на той час думки щодо гармонічного розвитку особистості учнів були вже не в новинку, автор запропонував свою комплексну структуру навчально-виховного процесу, основу якого становили:

1) духовний розвиток (спілкування з природою; вплив мистецтва та літератури; розвиток творчих здібностей: формування художньої інтуїції, уяви, фантазії; виховання особистісних якостей: формування волі та наполегливості; сумлінності та акуратності; реалістичності у самооцінці; рішучості та здатності ризикувати; уміння мобілізувати свої резерви та здібності у самоконтролі; впевненість у своїх силах; почуття гумору; чуйність до аналізу проблеми; схильність до самоаналізу; адекватне відношення до критики; емпатійне відношення до людей).

2) розвиток уваги, пам'яті, мислення (увага – об'єм, стійкість, концентрація, розподіл, переключення; пам'ять – оперативна, довготривала, зорова, асоціативна; мислення – дивергентне (швидкість, гнучкість, оригінальність, точність), аналітичне, логічне, продуктивне, просторове);

3) розвиток професійних навичок (психомоторика – організація піаністичного апарату, координація, моторика; ритм – темпо-ритм, метро-ритм, музично-художній ритм; слух – звуковисотний, мелодійний, поліфонічний, гармонічний, тембро-динамічний, внутрішній).

Як бачимо, методика представляє собою комплекс, що дозволяє розвинути всебічно розвинену особистість. Автор наголошує на нерозривності цих трьох складових структури та логічності саме такої їх послідовності. Духовний розвиток знаходиться на першому щаблі, тому що саме ця сфера виховання робить людину людиною, і, незалежно від майбутньої професії, сприяє становленню інтелігентної особистості.

Не менш важливим, на думку музиканта, є розвиток уваги, пам'яті та мислення, адже саме вони суттєво впливають на діяльність індивіда. Не дивлячись на те, що професійні навички знаходяться на найнижчому щаблі, вони не є менш важливими від цього, просто вони залежать від перших двох напрямків у навчанні. За переконаннями В. Макарова, саме завдяки даній методиці і можна розвинути усі складові гармонічно розвиненої особистості – переконаний вчений [21, с. 3–4].

Одним із основних принципів, викладених у методиці В. Макаровим, є обізнаність викладача в такій науці як психологія задля того, щоб виявити та диференціювати особистість дитини (це необхідно задля успішного виховання, так як усі діти різняться між собою). Для цього слід орієнтуватися на теорію Л. Виготського, яка включає в себе такі поняття як зона актуального розвитку – ЗАР та зона найближчого розвитку – ЗНР. За Виготським – зона актуального розвитку – це психічні функції дитини, а також його вміння та навички, котрі сформувалися самі при виконанні задач, без допомоги дорослих; зона найближчого розвитку – це відмінності між рівнем актуального розвитку (функції, котрі дитина формує сама) та рівня потенційного розвитку (функції, котрі формуються за допомогою дорослих або своїх однолітків) [21, с. 84]. Майстерність педагога заключається у тому, щоб, по-перше, виявити рівень навчальної задачі для кожної дитини (вона повинна бути не вище ЗНР, але й не нижче ЗАР), і, по-друге, разом з учнем пройти ЗНР та вивести його на новий рівень ЗАР.

Наступний принцип успішного виховання включає розвиток мотивації учня до навчальної діяльності (з цією задачею найкраще справиться особистісно-гуманний підхід: доброзичливість та компетентність вчителя до дитини) а також ігрове навчання (так як багатьма психологами доведено, що ігрова діяльність несе у собі величезний потенціал для розвитку творчих здібностей учнів). Враховуючи все це, автор наводить прикладі проведення уроків гри на фортепіано (знайомства з інструментом; вивчення назв нот та їх висоти), які включають в себе методи, а також наглядні приклади вправ, що сприятимуть розвитку всебічно-розвиненої особистості [21, с. 5–7].

Ще одним принципом даної методики становить виховання вчителем оптимістичної «Я» - концепції та самоповаги у дитині (так як це є найважливішою з основ розвитку особистості та являється ефективним засобом у підтриманні інтересу до навчання). «Я» - концепція – це невелике утворення, котре інтегрує увесь досвід учня та включає в себе образ його

фізичного та соціального «Я», а також образ його реального та ідеального «Я». Саме ці образи формують основу самопізнання дитини [21, с. 12–13].

Наступним принципом, який включає в себе методика В. Макарова, є співпраця з батьками (адже саме вони навчають дитину). Автор наголошує на присутності батьків на уроках зі спеціальності, так як саме вони можуть детально фіксувати навчальні завдання, методи їх виконання та психологічно підтримувати дитину.

Як вже вище було зазначено, для гармонічного розвитку особистості В. Макаров виділяв комплекс складових, у який входять:

Духовний розвиток (під яким розуміється морально-етичний, релігійний та естетичний досвід людини), за мету становить виховання у дитині доброти, порядності, здатності цінувати красу та природу. Для кращого досягнення поставленої мети необхідно забезпечити спілкування дитини з природою, що сприятиме розкриттю самих сокровених граней душі дитини, вихованню духовної ніжності та вишуканості (багато часу проводити на природі, спілкуватися з нею, прислуховуватися до неї).

Такі види роботи сприятимуть подальшому розвитку асоціативного ряду дитини, що забезпечує її музичність (Додаток А); забезпечить спілкування дитини з різними видами мистецтва, що сприятиме розвитку духовності та образного мислення.

Для досягнення поставленої мети, В. Макаров вважає необхідним застосовувати відповідні методичні прийоми, які наводить у своїй книзі: за допомогою творів образотворчого мистецтва формувати образне мислення (Додаток Б); розвивати творчі здібності (уява, фантазія, здатність висловлювати оригінальні ідеї, сприймати естетичні цінності).

За допомогою цих методів можна сформувати художню інтуїцію у дитини, що є необхідною якістю для музиканта та творчої діяльності взагалі, так як сприяє його пізнавальній активності, а також продуктивності мислення. Не менш важливу роль у вихованні художньої інтуїції відіграє масштаб розвитку уяви та глибина здатності фантазувати.

Все це необхідно для подальшого розвитку музично розвиненої особистості. Автор наводить приклади методів для розвинення необхідних психічних якостей дитини (Додаток В); виховання особистісних якостей дитини (темпераменту і характеру). Під темпераментом він розуміє особливості вроджених та спадкових реакцій, котрих охоплює ту сферу особистості, котра виявляється у інстинктивних, емоційних, рефлексивних реакціях.

На відміну від темпераменту, характер у дітей формується під впливом надбаних реакцій. Тут же педагог розглядає 4 типи темпераментів (дитина-сангвінік, дитина-флегматик, дитина-холерик, дитина-меланхолік, спираючись на роботу К. Корнілова [17], дослідника психології темпераменту, так як темпераменти дітей різняться, отже необхідно враховувати їх особливості та підбирати відповідні методи й види роботи.

Розвиток музичних здібностей. Так як специфіка діяльності музиканта обумовлена мовою музики, пов'язана з технікою гри на музичному інструменті, необхідністю вивчати та виконувати напам'ять, утримувати у свідомості велику кількість музичної та теоретичної інформації, тому необхідним є розвиток музичної пам'яті та застосування відповідних методичних прийомів для її розвитку. Щоб оволодіти тим широким спектром музичної діяльності учням необхідно розвивати оперативну, довготривалу, зорову та асоціативну пам'ять.

Для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку характерно мислити музичними образами (саме за допомогою них дитина легше запам'ятовує). Тому видатний педагог наводить наступні цікаві форми роботи для більш інтенсивного закарбовування музичного образу, що складаються з різноманітних ігор.

Гра «Вигадник історій», матеріалом для якої послугує написані або сказані слова. Має такі правила: слід запропонувати дитині обрати навмання дві картки, на яких написані слова, потім допомогти зіставити речення зі слів, які написані на картках, а також допоміжних. У подальшій практиці

кількість слів можна збільшувати та перейти до етапу, коли цей ряд слів буде утворювати історію, яка складатиметься із списку слів, котрий може включати в себе імена композиторів, міста, пов'язані з їх діяльністю і т.д.

Наступна гра є «Казкар», матеріалом для якої послуговують кольорові олівці або фломастери. На першому етапі слід просити дитину обрати один колір та асоціювати його з твариною, птахом, фруктом, явищем природи і т. д. Наступний етап – скласти речення з двох кольорів (асоціацій), котрі яскраво виکارбуються в дитячій уяві. Поступово необхідно збільшувати кількість кольорових предметів, стараючись, щоб дитина вигадувала якомога більше асоціацій. Після того, як через деякий час учень буде з легкістю вигадувати історії та казки, необхідно перед ним розкласти декілька фломастерів у будь-якому порядку та запропонувати вигадати історію, не проговорюючи її вголос. Потім дитина відвертається від столу і, повторюючи вигадану історію про себе, називає кольори фломастерів у тому порядку, в якому вони були розкладені [21, с. 45–46].

В. Макаров зазначає, що для успішної музичної діяльності є необхідним розвиток мислення, саме таких його видів: дивергентного (швидкість, гнучкість, оригінальність, точність), аналітичного, логічного, продуктивного та просторового мислення та наводить яскраві приклади методик для його розвитку. Вивчивши відповідну літературу, педагог наголошує на розвитку дивергентного (швидкість, гнучкість, оригінальність, точність), аналітичного, логічного, продуктивного та просторового мислення та наводить яскраві методи його розвитку.

Задля розвитку дивергентного мислення, у формі гри, на прикладі п'єси «Лека» автор наводить завдання, притаманні його розвитку: наприклад, уявити, що пес плаче та зобразити це у партії лівої руки; виконати п'єсу так, ніби пес співає її вночі, а потім вдень [21, с. 48–49].

Для розвитку аналітичного та логічного мислення автор пропонує наступні ігрові методи роботи:

У грі «Зайве слово», вчитель диктує учневі підібрати декілька слів (4 – 5), котрі об'єднуються спільним поняттям; слід у цей ряд включити одне слово з іншим поняттям та запропонувати дитині назвати це саме слово.

Наступна гра «Глумачення прислів'я», відрізняється тим, що вчитель пропонує учневі прочитати різноманітні прислів'я та пояснити її.

Гра «Підбери риму», у якій вчитель зачитує учневі маленький вірш, у якому пропущене слово, а дитині слід доповнити його, слід підбирати вірші, які будуть зрозумілими для віку дитини.

Також можна використовувати різноманітні завдання на розвиток кмітливості, кругозору дитини: кросворди, загадки, ребуси, приказки та ін. [21, с. 49–54].

Задля розвитку просторового мислення, В. Макаров пропонує вчителям звертатися до книги Б. Нікітіна «Сходинки творчості або розвиваючі ігри» [31], котра містить методичні рекомендації та ігри, на які спирається й сам великий педагог.

Розвиток професійних навичок: психомоторика (ряд важливих компонентів, котрі складають те, що називають піанізмом); зв'язок різноманітних психічних процесів з руховою діяльністю (визначення І. Сеченова) [40, с. 142]. До психомоторики, на думку В. Макарова, входять такі найважливіші складові: організація піаністичного апарату, координація та моторика. Однією з найважливіших задач вчителя є допомога учням знайти контакт з фортепіанною клавіатурою, розвинути техніку дитини, зберігаючи при цьому природну свободу піаністичного апарату.

Для цього педагог Макаров розробляє методи, направлені на формування навичок диференційованого володіння ігровим апаратом; навчання основним формам піаністичних рухів, пов'язаних з розвитком чіпкості, швидкості та чуйності пальців, округлості кисті, рухливості зап'ястя, першого пальця; виховання навичок вагової гри.

Задля полегшення досягнення поставленої мети вчителем (допомогти учням знайти контакт з фортепіанною клавіатурою, розвинути техніку

дитини, зберігаючи при цьому природну свободу піаністичного апарату), педагог-методист розробляє ряд методів та ігор, направлених на вирішення поставлених цілей та наводить їх у своїй роботі «Методика навчання гри на фортепіано» [21, с. 56].

Ритм: виховати в учня музичний ритм є однією з головніших та найскладніших задач фортепіанної педагогіки, від вирішення якої залежить професійний розвиток юного музиканта. На думку автора метро-ритм, темп-ритм та музично-художній ритм це ті категорії, які в сукупності складають сутність музичного ритму. Для допомоги вчителям у вивченні ритму з дітьми на уроках, В. Макаров розробляє методи, котрі включають в себе різноманітні ігри та види діяльності: виконання п'єс з лічбою у слух; виконання ритмічних диктантів; проговорювати ритм п'єс, котрі дитина виконує; виконувати ритмічний акомпанемент, використовуючи при цьому шумові інструменти (бубен, брязкальця та ін.).

Слух: В. Макаров наголошує на розвитку комплексу слуху, який включає в себе наступні види: звуковисотний, мелодичний, поліфонічний, гармонічний, тембродинамічний та внутрішній. Розвиток кожного виду слуху потребує своєї власної методики і у своїй праці наводить приклади вправ, спрямованих на це. Наприклад, вправами задля розвитку звуковисотного слуху є наступні. Особливостями вправи №1 є: вчитель грає на фортепіано звуки, а учневі слід їх відтворити. Особливостями вправи №2 є: вчитель грає найпростіший музичний диктант, а учень його відтворює.

Зовсім іншими є вправи, спрямовані на розвиток мелодичного слуху, особливостями яких є: виразне сольфеджування мелодії п'єс, котрі вивчає дитина; виразний спів мелодичного голосу п'єси у супроводі акомпанементу, а також шліфовка фрази, тобто, багатократне повторення музичної фрази з усвідомленням її структури (підйом до вершини, сама вершина, спад).

Прикладами вправ, спрямованих на розвиток поліфонічного слуху є наступні. Особливостями вправи №1 є: виконання п'єси зі спеціальним підкресленням не мелодичного голосу; особливостями вправи №2 є:

виконання п'єс поліфонічного складу партії лівої руки нюансом форте (права грає піано).

Прикладами вправ, спрямованих на розвиток гармонічного слуху є наступні: вправа №1, особливістю якої є виконання п'єси у дуже повільному темпі, уважно вслухуючись у кожную гармонію та її перехід в наступну; вправа №2, особливістю якої становить підбір по слуху акомпанементу до мелодій; вправа №3, особливістю якої є збір розкладених гармоній в акорди та виконання п'єс гармонічними послідовностями, уважно вслухуючись в кожную гармонію та її перехід в наступну [19, с. 83–85].

Особливостями вправ для розвитку тембро-динамічного слуху є: виконання п'єс від імені різноманітних тварин, явищ природи і т.д.; виконання п'єс з одночасним співом мелодії у різних настройах; виконання голосів п'єс, котрі дитина вивчає, уявляючи інструменти симфонічного оркестру.

Вправами, що сприяють розвитку внутрішнього слуху є наступні. Особливостями вправи №1 є виконання п'єс внутрішнім слухом, уявляючи клавіатуру. Особливостями вправи №2 є слухання музики по нотах в аудіо записі; підбір музики по слуху [21, с. 83–85].

Отож, ми вважаємо, що методика В. Макарова є однією з кращих та апробованих методик, що існують на сьогодні. Ця методика представляє собою комплекс гармонічного та всебічного розвитку дитини, що складається з трьох найвагоміших та нерозривних складових, що базуються на духовному розвитку особистості; розвитку уваги, пам'яті та мислення; розвитку професійних навичок. На духовний розвиток особистості має вплив спілкування дитини з природою, знайомство з іншими творами мистецтва (література, живопис), розвиток особистісних якостей (формування волі та наполегливості, впевненості у собі та у своїх силах, рішучості, емпатії до людей), а також, розвиток творчих здібностей (формування художньої інтуїції, уяви, здатність фантазувати).

В. Макаров наголошує на необхідності розвитку таких якостей, як: увага (збільшення її об'єму, стійкості, концентрації, розподіл та переключення); пам'яті (оперативна, довгострокова, зорова та асоціативна); мислення (аналітичне, логічне, продуктивне і просторове). Під професійними навичками автор методики розуміє розвиток моторики (піаністичного апарату, координації та моторики); ритму (темпоритму, метроритму) та слуху (звуковисотного, гармонічного, поліфонічного та ін.). Проте обов'язковими правилами є: диференційовано розвивати особистісну структуру учнів (у комплексі); використовувати принцип розвитку мотивації учнів, а особливо навчання за допомогою ігор, завдяки яким прищепити дитині інтерес до пізнання та продуктивної діяльності; спиратися на основи психології розвитку дітей задля того, щоб максимально розкрити здібності дитини та виховати гідну особистість; застосовувати метод активного інформаційного впливу, котрий впливає на формування пізнавального, ціннісного, творчого, комунікативного та художнього потенціалів, а також активізації самостійної діяльності учня, можливо здійснювати не тільки надзвичайно інтенсивний професійний розвиток дитини, але перш за все, його духовний, інтелектуальний та особистісний розвиток.

На нашу думку, дана методика може бути використана в дитячих музичних та середніх спеціальних музичних школах, адже вона не тільки асимілювала весь накопичений досвід світової педагогічної думки, але й проклала шлях до глибокого вивчення особливостей музичної свідомості маленьких музикантів та оснащення їх необхідними професійними навичками для успішної музичної діяльності.

2.3. Розвиток музичних здібностей в сучасних методиках

Існування широкого кола методичних праць, традицій та досвіду, можна спостерігати виникнення різноманітних проблем, викликаних сучасними умовами та життям. Питання організації навчання в класі

фортепіано залишається актуальним впродовж багатьох десятиліть, так як саме завдяки цим урокам можна всебічно розвинути особистість як духовно так і психічно, адже саме творчий процес покращує роботу пам'яті та мислення, сприяє активності, розвиває логіку, інтуїцію, спостережливість. Під плином часу змінюються й погляди на вступ дітей до музичної школи – тепер там навчаються діти різного рівня обдарованості та підготовки. Саме через це виникла необхідність зміни методів музичного навчання.

Починаючи з другої половини ХХ століття основною складовою методики навчання гри на фортепіано стало перш за все розвиток музичності і музичного мислення, перетворення навчання в захоплення, зацікавлення учня музикою та підвищення особистісного зацікавлення до занять музикою. Також це допоможе закріпити інтерес дитини до музики після завершення навчання у школі. Саме тому, ми вважаємо доцільним, ознайомитися з новими методиками гри на фортепіано, спрямованих на вирішення проблем, що були сформовані останніми десятиліттями.

Аналіз сучасних методик дає можливість стверджувати, що в області музичного навчання домінують дві тенденції: впровадження педагогічних інновацій та наслідування традиційним установкам. Серед провідних сучасних фортепіанних методик можна визначити методики, що спрямовані на розвиток творчого потенціалу особистості (С. Альтерман); направлені на зацікавлення учнів музикою, її кращими прикладами, які включають в себе кращі класичні твори, з полегшеною, доступною для дітей фактурою (І. Візна, О. Геталова, Т. Юдовіна-Гальперіна та ін.); направлені на розвиток музичних здібностей (Г. Шатковський); методики, спрямовані на подолання піаністичних труднощів: артикуляційних, аплікатурних (С. Альтерман, Є. Туркіна, А. Шмідт-Шкловська), методики, що використовують і академічне навчання, й елементи імпровізації, композиції, джазового матеріалу (В. Булаєва, О. Геталова М. Смірнова, В. Чернова та ін.).

Таким чином, проведене дослідження дозволяє говорити про те, що розвиток музичних здібностей залишається однією з актуальних та відкритих

проблем (про що говорить і Т. Черніговська), успішність цього процесу залежить від методики гри на інструменті. Дуже важливо впроваджувати тільки ті, що сприяють удосконаленню музичного навчання, несуть у собі високі гуманістичні принципи, направлені на цілісність індивідуального розвитку особистості а також її творчого потенціалу, поєднують у собі весь досвід музично-педагогічної культури.

Методиками, що наслідують традиції, а також мають теоретичні основи, котрі присвячені питанням організації заняття – «Про виховання піаністичних навичок» А. Шмідт-Шкловської [56], в якій авторкою розглянуто технічні вправи, призначені для подолання різноманітних піаністичних труднощів (артикуляційних, аплікатурних); Є. Туркіної «Кошеня на клавішах» [47], у якій розглянуто вправи, призначені на відпрацювання штрихів, динамічних відтінків та аплікатурних прийомів (все це представлено через казки, картинки та вірші); Л. Старовойтової «Чарівний рояль» [42] на відпрацювання піаністичних навичок; С. Альтермана «Сорок уроків початкового навчання дітей музиці» [2], у якому представлені методи навчання гри на фортепіано з розвитком творчої ініціативи маленького музиканта.

Методики, спрямовані на розвиток творчого початку особистості, пропонують В. Чернова у своєму підручнику «Вчимося імпровізувати» [52] та О. Булаєва «Вчуся імпровізувати» [7]. Дані методики базуються на вивченні джазової гармонії, основах джазової імпровізації, видах фактури і т.д. Автор пропонує багато музичного матеріалу, що можна назвати класикою даного жанру музики.

На нашу думку, уваги заслуговує психолог, педагог та методист Т. Смирнова, яка більше 30 років працювала над методикою «Виховання мистецтвом» – одна з найуспішніших методик раннього розвитку дітей сьогодення, основним принципом якої є взаємозв'язок інтелектуального та емоційного початків, а також комплексний підхід до розвитку особистості. Паралельно з методикою «Виховання мистецтвом» автором розроблялася

методика під назвою «Вільне фортепіано», що спрямована на вихованні грі на фортепіано з задоволенням, поринаючи в це емоційно та інтелектуально. «Вільне фортепіано» – це абсолютно нова форма заняття з дітьми, метою якої є вільне оволодіння клавіатурою інструменту за допомогою слуху, вільно почувати себе за інструментом та не залежати від нот.

Окрім розроблених методик, Т. Смирнова є автором книги «Виховання мистецтвом або мистецтво виховання», посібника «Інтенсивний курс по фортепіано, навчального посібника «ALLEGRO», які користуються популярністю в багатьох країнах світу, адже є методично укомплектованими, систематизованими матеріалами, які є необхідними задля виконання навчально-виховних завдань, що поставлені перед дитячими музичними школами, школами мистецтв, музичними студіями та іншими навчальними закладами музичного профілю [41].

Дані методичні посібники спрямовані на загальний музичний розвиток дітей, адже базуються на кращих зразках російської та зарубіжної музики, на основі яких формуються естетичні смаки та вподобання, а також розвиваються творчі задатки. За переконаннями автора, на класичній музиці дітей можна навчити емпатії (співпереживанню): в даному випадку музика стає зрозумілою та простою. В ранньому початковому віці важливо починати з розвитку емоційного світу дитини, розвиток через гру. Для розвитку глибокого розуміння класичної музики автором використовуються різні прийоми (наприклад розповідь казок)

Навчаючи грі на інструменті, розвивається сукупність важливих творчих навичок (вміння розучувати музичний твір по нотах, грати на слух, читати з листа, транспонувати, грати в ансамблі, співати, акомпанувати, імпровізувати та багато іншого). Саме такому комплексу задач в повній мірі відповідає методичний посібник «ALLEGRO», у якому п'єси вистроєні певною послідовністю задля розвитку поставлених задач. Наприклад, перша частина посібника представляє собою методичну частину, що описує основи методики інтенсивного навчання; постановку руки, посадку за інструментом;

методи знайомства з клавіатурою; графічне сприйняття нотної грамоти; методи роботи над технікою читки з листа; методи роботи над інтонуванням та вокальною імпровізацією; імпровізація у грі на фортепіано; підбір по слуху та робота над виразним виконанням. Друга частина навчального посібника складається з п'єс, ансамблів, матеріалів аранжування та імпровізації, що написані самим педагогом спеціально у двадцяти музичних зошитах, які побудовані на популярному матеріалі. В даному посібнику зібрано все, щоб навчити людину володіти інструментом (класика, як популярна, так і маловідома; естрадна музика та пісні; гама та вправи), що також дає змогу людині оволодіти підбором, транспонуванням [41].

Вважаємо доцільним, звернути увагу викладачам з основного музичного інструменту на книгу Т. Смирнової «Інтерпретація з додатком» (аудіокасета та збірник віршів), що включає в себе 19 музичних зошитів, які спрямовані на розвиток дітей, починаючи з молодшого шкільного віку. Ще однією особливістю даних зошитів, є наявність CD дисків до кожного, на яких записи виконання творів, що вивчаються, що сприяє розвитку слухових уявлень а також дає змогу працювати над звуком та чергується репертуаром: від кращих прикладів класичної музики до нової джазової.

Наприклад, зошит 1 має назву «Початківцю» і включає в себе найкращі приклади класичного матеріалу у легкому викладенні, призначений для початківців. Зошит 2 має назву «Продовжуємо» і включає в себе приклади класичного матеріалу, вже трохи ускладненого, призначеного для молодших класів.

Зошит 3 називається «Танцюємо та співаємо» та різниться кращими класичними й сучасними прикладами джазового та вокального матеріалу, призначеним для молодших класів. Зошит 4 має вже трохи ускладнений класичний репертуар та призначений для учнів середніх класів. Зошит 5 призначений для середніх класів та включає в себе кращі зразки класичної музики.

Зошит 6 призначений для середніх класів і включає в себе кращий джазовий репертуар. Зошити 7 та 8 призначені для старших класів і ґрунтуються на більш ускладненому, класичному матеріалі. Зошит 9 включає в себе джазовий репертуар, призначений для старших класів. Різняться з поміж усіх раніше сказаних зошитів, зошити 10, що спрямовані на розвиток навичок читки з листа; зошити 11-1 під назвою «Вчимося акомпанувати», спрямовані на розвиток навичок акомпанування; зошити 11-2 під назвою «Золоті теми джазу», що включають в себе нові джазові твори, написані Т. Смирновою, в тому числі.

Зошит 12 «Святковий вечір», призначений на розвиток особистісних якостей дитини таких як, впевненість, незалежність, самостійність, та включає в себе п'єси, призначені для сольного виконання. Зошити 13-1 «Завжди з тобою» та 13-2 «Завжди з тобою» будуються на основі аранжувань популярних естрадних мелодій зарубіжних та вітчизняних композиторів. Зошит 14 характеризується наявністю вокального репертуару.

Зошит 15 «Слухаємо та граємо» – фрагментами з творів світової музичної класики, призначена для молодших та середніх класів; Зошит 16 «Джазові мелодії» дозволяє дітям познайомитися з різноманітними стилями джазової музики, включає в себе концертні п'єси та навчальний матеріал з аранжування і імпровізації; Зошит 17 включає в себе твори, призначені для концертів та екзаменів; Зошит 18 «В дві, чотири, шість рук» відрізняється наявністю п'єс для ансамблів; Зошит 19 «Музична подорож» включає в себе фортепіанні ансамблі композиторів усього світу [41].

Більш детально увагу хотілося б звернути на особливості кожної з методик. В основі методики «Виховання мистецтвом» лежить авторський підхід виховання дитини. Основний уклін робиться на розвиток особистості різноманітними видами мистецтва: танець, музика, література та театр. Методика спрямована на розвиток мислення дитини (як здатності аналізувати, робити усвідомлений вибір); емоцій та почуттів (здатності до співпереживання, зацікавленості у навчанні, вміння справлятися з власними

почуттями); особистісних якостей характеру дитини (життєрадісність, лідерство, відповідальність, активність, креативність, впевненість, незалежність та ін.).

Не менше уваги заслуговує методика Т. Смирнової під назвою «Вільне фортепіано», яка розкриває методи, спрямовані на зацікавлення дітей музичною діяльністю, поєднує в собі процес музичного навчання з процесом виховання особистості, а також, методи, спрямовані на пробудження у дітей почуття відповідальності, самостійності (розвиток особистісних якостей). Дана методика являє собою цілу конструкцію з педагогічних прийомів та психологічних знань, що дають змогу моделювати творчу особистість.

Основними складовими методики «Вільне фортепіано» є:

- виховувати в дитині навички «передслухання» – музика звучить у свідомості дитини і вона її відтворює, а не читає з нот;
- розвиток довготривалої пам'яті – складової навичок «передслухання»;
- з перших уроків виховувати у дитини гармонічне мислення – гармонічний аналіз музичного тексту та розуміння його структури;
- розвиток гармонічного слуху;
- принцип наступності – вивчення від малих п'єс до більших за об'ємом;
- навчання базується на трьох «китах» музичної діяльності – музичний слух, пам'ять та увага;
- виховувати графічне сприйняття нотного тексту, а не його «завчення»;
- виховування у виконавстві емоційної свободи (вчитель не нав'язує своє бачення того чи іншого твору, дитина інтерпретує твір через призму своїх емоцій);
- формування музичного смаку дитини за допомогою відео- та аудіо матеріалів;

- взаємодія та співпраця вчителя і батьків (батьки організують вдома процес занять за музичним інструментом);
- обов'язковий вид роботи – імпровізація [41].

Тож, як можемо спостерігати, соціальний розвиток, сприяє абсолютно іншому баченню методик навчання гри на музичному інструменті. Підтвердженням цього є методика відомого педагога в даній області – Т. Смирнової, котра повністю переоцінює її складові. На нинішній час, авторка переконана, що дитині слід давати повну свободу у виконанні п'єс, чим можна привити їй інтерес до музичного інструменту та гри на ньому. Вчитель є другом, котрий допомагає, а не підпорядковує учня під своє бачення музики. Переосмислюється значення знання нотної грамоти – тепер це не зовсім обов'язково на перших стадіях навчання. Найголовнішим завданням для дитини стає навчитися чути музику та вміння відтворити її.

Процес навчання дітей гри на фортепіано пройшов багато етапів і у наш час являє собою комплекс складових, серед яких, перш за все, виховується повноцінна, обізнана особистість, а потім вже – первинні навички гри на музичному інструменті та музичні здібності. Сучасна музично-педагогічна практика має безліч різноманітних методик та посібників різних авторів, котрі несуть в собі завдання творчого характеру, національний компонент, багато ілюстрацій та музичний матеріал, котрий зрозумілий дітям та базується на тому, що зустрічається дитині протягом життя. На даний час, єдиною проблемою для вчителя являється вибір методичного посібника, котрий слугуватиме найефективнішому вихованню особистості музиканта-початківця.

Цікаву, інноваційну методику пропонує Т. Юдовіна-Гальперіна, у своєму методичному посібнику «Велика музика – маленькому музиканту» [57], котрий авторка створила спираючись на недосконалість методів навчання музикуванню, котрі не завжди відповідають музичним смакам дітей, а також їх піаністичним можливостям. На думку педагога, для того щоб не «відбити» бажання дитини займатися грою на інструменті, слід

спиратися на її музичні смаки. Саме тому, присвятивши цьому більш ніж 40 років життя, Тетяна Борисівна складає методичні посібники, у яких в облегшеному перекладенні написані найвидатніші твори таких композиторів, як: Й. Бах, В. Моцарт, Л. Бетховен, Р. Шуман, П. Чайковський, С. Рахманінов.

Серії посібників «Велика музика – маленькому музиканту» покликана на пробудження у дітей слухати та грати гарну музику, адже саме легкі перекладення дають змогу дітям прочитати нотний текст насолодитися чудовою музикою. З цією ціллю, Т. Юдовіна-Гальперіна викладає п'єси в більш легкій тональності, спрощує фактуру, в ряду випадків наводяться лише невеликі фрагменти творів. Знайомство з творчістю композиторів, педагог доповнює короткою біографією, котра включає в себе цікаві факти з життя того чи іншого композитора. Саме таким чином авторка хоче захопити юних музикантів у світ великих імен та стоячих за ними відомих творів.

Видатний педагог переконана, що саме перша зустріч з найвідомішими класичними творами у доступній для дітей формі має пробудити бажання у подальшому зіграти їх в оригіналі або ж послухати у виконанні інших музикантів і переконана, що саме її інтерпретації п'єс допоможуть у цьому. [57, с. 3–4].

Не меншої уваги, на нашу думку, заслуговує методика О. Геталової та І. Візної – «В музику з радістю» [9], створена для систематизації процесу оволодіння навичками гри на фортепіано доступною для дитини мовою. Дана методика викладена в методичному посібнику, особливістю якого є перший розділ, котрий створений по принципу підручника з обов'язковим вивченням запропонованих п'єс (багато з них спрощені) у певній послідовності.

За переконаннями авторів, саме така послідовність допоможе організувати піаністичний апарат дитини, навчити правильним прийомам гри на інструменті та закладе основи технічної свободи виконання та швидкості пальців. Не меншою особливістю розділу є синтез музики з іншими видами мистецтва: літературою та образотворчим мистецтвом. Другий розділ даного

методичного доробку являє собою хрестоматію з набором найліпших зразків фортепіанної музики для дітей.

Методику, спрямовану на розвиток музичних здібностей пропонує Г. Шатковський у роботі «Розвиток музичного слуху та навичок творчого музикування» [54]. Дана розробка призначена для занять в класі сольфеджіо, проте має універсальний характер і рекомендована до роботи в класі спеціальності (фортепіано). Характерною педагогічною рисою даної розробки є високий теоретичний рівень навчання. Дана методика представляє собою системний підхід до навчання (програми з сольфеджіо та спеціальності повинні бути узгодженими: те, знаємо та чуємо – граємо на уроках спеціальності, те, що граємо на спеціальності – пояснюємо та аналізуємо на уроках сольфеджіо).

Тож, на даний момент можемо спостерігати різноманіття фортепіанних методик двох видів: ті, що базуються на основах, закладених у ХХ столітті, та кардинально нові, спрямовані на розвиток творчого начала особистості. Нові ж методики розділяють на: ті, що спрямовані на розвиток творчого потенціалу особистості (С. Альтерман); направлені на зацікавлення учнів музикою, її кращими прикладами, які включають в себе кращі класичні твори, з полегшеною, доступною для дітей фактурою (І. Візна, О. Геталова, Т. Юдовіна-Гальперіна та ін.); направлені на розвиток музичних здібностей (Г. Шатковський); методики, спрямовані на подолання піаністичних труднощів: артикуляційних, аплікатурних (С. Альтерман, Є. Туркіна, А. Шмідт-Шкловська), методики, що використовують і академічне навчання, й елементи імпровізації, композиції, джазового матеріалу (В. Булаєва, О. Геталова, М. Смірнова, В. Чернова та ін.).

Висновки до розділу 2

Аналіз літератури дав можливість зазначити, що розквіт фортепіанних методик, спрямованих на розвиток музичних здібностей, припадає на кінець

XVIII століття. Дані фортепіанні методики відрізняються вузькопрофільністю: направленістю на розвиток піаністичних здібностей (І. Гуммель, М. Клементі, К. Черні та ін.); духовний розвиток особистості (Р. Шумана), створення нового піаністичного стилю (Ф. Ліст), висвітлення особливостей композиторської поетики (Ф. Шопен); розвиток технічних навичок (Ф. Бузоні, К. Мартінсен).

Особливе місце займає методика К. Мартінсена, тому що запропонований ним «комплекс вундеркінда» залишається базовою установкою для успішного розвитку музичних здібностей. Вагомий вклад у розвиток методичної думки внесли такі видатні музиканти як А. Рубінштейн, Ф. Блуменфельд, Л. Ніколаєв, О. Гольденвейзер, Г. Нейгауз та ін., які заклали фундаментальні основи музичної педагогіки. У даних методиках повністю переосмислюється становлення особистості, неповторності, індивідуальності, розкриття творчого потенціалу.

Серед провідних сучасних, ми вважаємо методику В. Макарова, яка стала своєрідним проривом у фортепіанній педагогіці і пропонує комплексний розвиток дитини, що складається з трьох найвагоміших та нерозривних складових, які базуються на: 1) духовному розвитку особистості; 2) розвитку уваги, пам'яті та мислення; 3) розвитку професійних навичок. В. Макаров наголошує на необхідності розвитку таких якостей, як: увага (збільшення її об'єму, стійкості, концентрації, розподіл та переключення); пам'ять (оперативна, довгострокова, зорова та асоціативна); мислення (аналітичне, логічне, продуктивне і просторове).

Під професійними навичками автор методики розуміє розвиток моторики (піаністичного апарату, координації та моторики); ритму (темпоритму, метроритму) та слуху (звуковисотного, гармонічного, поліфонічного та ін.). Методику відрізняє глибина та масштабність, чітка структурованість та доступність, розуміння психологічних основ виконавського процесу, використання найкращих надбань та традицій вітчизняної піаністичної школи.

Аналіз сучасних методик дає можливість стверджувати, що в області музичного навчання домінують дві тенденції: впровадження педагогічних інновацій та наслідування традиційним установкам. Серед провідних сучасних фортепіанних методик можна визначити методики, що спрямовані на розвиток творчого потенціалу особистості (Т. Смирнова, Г. Шатковський та ін.); направлені на зацікавлення учнів музикою, її кращими прикладами, які включають в себе кращі класичні твори, з полегшеною, доступною для дітей фактурою (І. Візна, О. Геталова, Т. Юдовіна-Гальперіна та ін.); методики, спрямовані на подолання піаністичних труднощів: артикуляційних, аплікатурних (А. Шмідт-Шкловська), методики, що використовують і академічне навчання, й елементи імпровізації, композиції, джазового матеріалу (В. Булаєва, О. Геталова, М. Смирнова, В. Чернова та ін.).

Таким чином, проведене дослідження дозволяє говорити про те, що розвиток музичних здібностей залишається однією з актуальних та відкритих проблем (про що говорить і Т. Черніговська), успішність цього процесу залежить від методики гри на інструменті. Дуже важливо впроваджувати ті праці, що сприяють удосконаленню музичного навчання, несуть у собі високі гуманістичні принципи, направлені на цілісність індивідуального розвитку особистості а також її творчого потенціалу, поєднують у собі весь досвід музично-педагогічної культури.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало можливість виявити складність, багатоаспектність та невичерпність проблеми розвитку музичних здібностей. Маючи глибокі історичні корені, постійно викликаючи інтерес в різних галузях науки і мистецтва, даний феномен потребує постійного оновлення шляхів вивчення.

Перші звернення до поняття «музичних здібностей» знаходять в працях, написаних ще за часів Античності, але рубіжним стає саме XVIII століття, з якого розпочинаються активні дослідження і зарубіжними, й вітчизняними психологами. Фундаментальна теоретична та практична розробка теорії здібностей у вітчизняній психології пов'язана з іменами Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Б. Теплова; В. Дружиніна, В. Козубовського, В. Макарова, В. Шадрікова та ін.

Як важлива складова загальних здібностей, музичні здібності являють собою багатоаспектний комплекс, необхідний для успішного виконання музичної діяльності, що виникає та розвивається лише за умов активної діяльності (Б. Теплов).

Сучасна теорія музичних здібностей має два основних підходи, а саме – діяльнісний (А. Крутецький, Н. Лейтес, В. Мерлін, К. Платонов) та функціональний (Б. Ананьєв, В. Козубовський, Б. Теплов, В. Шадріков); серед їх класифікації виділяють особистісно-діяльнісний та функціонально-генетичний (Є. Ільїн, Г. Овсянкіна, Б. Теплов, Ю. Цагареллі, В. Шадріков).

Особливе місце, як одна з найбільш складних проблем, що породжує різноманітні думки, займає проблема класифікації музичних здібностей. Ми приєднуємося до структури музичних здібностей, запропонованої Б. Тепловим, до якої входять: сенсорні здібності (тобто пов'язані з відчуттям), які включають в себе музичний слух, відчуття ритму та інтелектуальні здібності, що включають музичну пам'ять, музичний інтелект а також музичну уяву.

Аналіз досліджень виявив суперечності між західними та вітчизняними вченими, що стосуються відношення до феномену пам'яті. З одного боку, особливістю музичної пам'яті є те, що вона є властивістю нервової системи зберігати в психіці та відтворювати досвід взаємодії саме з музичними образами (Г. Овсянкіна); з іншого – сучасні дослідження постійно відкривають її нові складові, такі як: емоційну, образну, зорову, тактильну, смакову, словесно-логічну (Ю. Цагареллі); особливе місце займає компоненти – музично-продуктивна здатність (Д. Кірнарська), що є складовою музичного таланту та музичний інтелект (притаманний композиторськи обдарованій людині).

Таким чином, феномен музичних здібностей являє собою складну багатоаспектну структуру, яка, є одночасно, і множинною системою й нероздільним цілим, де кожен елемент відрізняється не меншою множинністю.

На активний розвиток музичних здібностей направлена методична думка, починаючи з XVIII століття й до сьогоднішнього дня. Досвід праць є енциклопедичним (І. Гуммель, М. Клементі, К. Черні, Ф. Ліст, Ф. Шопен, Ф. Бузоні, К. Мартінсен), що створило серйозне підґрунтя для нового етапу розвитку у XX-XXI столітті. Вагоме місце займає продовжує займати методика К. Мартінсена, безцінним вкладом є праці Ф. Блуменфельда, О. Гольденвейзера, Л. Ніколаєва, Г. Нейгауза, А. Рубінштейна та ін., які направлені на гармонічний духовний та професійний розвиток особистості, неповторність, індивідуальність, розкриття творчого потенціалу.

Серед вітчизняних праць найбільш вагомою є методика В. Макарова, що пропонує комплексний розвиток дитини, відрізняється глибиною та масштабністю, чіткою структурованістю та художністю, розумінням психологічних основ виконавського процесу, використанням найкращих надбань та традицій вітчизняної піаністичної школи.

Серед сучасних фортепіанних методик можна визначити методики, що спрямовані на розвиток творчого потенціалу особистості (Т. Смирнова та

ін.); зацікавленість учнів музикою, (Т. Юдовіна-Гальперіна, О. Геталова, І. Візна та ін.); спрямовані на подолання різноманітних піаністичних труднощів (А. Шмідт-Шкловська), що використовують і академічне навчання, й елементи імпровізації, композиції, джазового матеріалу (В. Булаєва, О. Геталова, М. Смірнова, В. Чернова та ін.).

Таким чином, на сьогоднішній день ми маємо великий досвід у сфері розвитку музичних здібностей на прикладі різноманітних методичних підходів, педагогічних систем та поглядів, тому важливим залишається не тільки вибір найкращих методик, що несуть у собі високі гуманістичні принципи, направлені на цілісність індивідуального розвитку особистості, її творчого потенціалу та поєднують у собі весь досвід музично-педагогічної культури, але й глибоке розуміння особливостей психологічного розвитку дитини, майбутнього музиканта.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / Александр Дмитриевич Алексеев. – Москва : Музыка, 1978. – 283 с.
2. Альтерман С. С. Сорок уроков начального обучения музыке детей 4 – 6 лет / София Самуиловна Альтерман. – Санкт-Петербург : Композитор, 2000. – 99 с.
3. Ананьев Б. Г. Очерки психологии / Борис Герасимович Ананьев. – Ленинград : Лениздат, 1945. – 160 с.
4. Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Лев Аронович Баренбойм. – Ленинград : Музыка, 1969. – 288 с.
5. Баренбойм Л. А. Размышления о музыкальной педагогике / Лев Аронович Баренбойм. – Ленинград : Сов. музыка, 1967. – 115 с.
6. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Леонид Львович Бочкарёв. – Москва : Ин-т психологии, 1997. – 350 с.
7. Булаева О. В. Учусь импровизировать и сочинять / Ольга Владимировна Булаева. – Санкт-Петербург : Композитор, 2003. – 20 с.
8. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Наталья Алексеевна Ветлугина. – Москва : Просвещение, 1968. – 416 с.
9. Геталова. О. Д. В музыку с радостью / И. В. Визная, О. Д. Геталова. – Санкт-Петербург : Композитор, 2005. – 162 с.
10. Гофман И. Фортепианная игра / Иосиф Гофман. – Москва : Государственное музыкальное издательство, 1961. – 247 с.
11. Грохотов С. В. И. Н. Гуммель и фортепианное искусство первой трети XIX века : автореф. дис. ... канд. иск. / С. В. Грохотов. – Ленинград, 1990. – 25 с.
12. Журавська Н. С. Методика навчання і виховання / Ніна Станіславівна Журавська. – Київ : 2012. – 162 с.

13. Каузова А. Г. Теория и методика обучения игре на фортепиано / А. Н. Николаева. – Москва : Владос, 2001. – 368 с.
14. Кирнарская Д. К. Музыкальные способности / Дина Константиновна Кирнарская. – Москва : Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
15. Коган Г. М. Ферруччо Бузони / Григорий Михайлович Коган. – Москва : Советский композитор, 1971. – 232 с.
16. Козубовский В. М. Общая психология / Валентин Михайлович Козубовский. – Минск, 2008. – 312 с.
17. Корнилов К. Н. Учение о реакциях человека с психологической точки зрения / Константин Николаевич Корнилов. – Москва, 1922. – 228 с.
18. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / Вадим Андреевич Крутецкий. – Москва : Институт практической психологии, 1998. – 416 с.
19. Лейтес Н. С. Способности / Натан Семёнович Лейтес. – Москва : Учпедгиз, 1962. – 260 с.
20. Майкапар С. М. Музыкальный слух, его значение, природа и особенности и метод правильного развития / Самуил Моисеевич Майкапар. – Москва : ЛКИ, 2013. – 250 с.
21. Макаров В. Л. Методика обучения игры на фортепиано в подготовительном отделении и начальной школе / Виктор Леонидович Макаров. – Харьков : ХГИИ, 1997. – 120 с.
22. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посібник / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – Київ : МАУП, 2000. – 256 с.
23. Мартинсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника / Карл Адольф Мартинсен. – Москва : Музыка, 1966. – 221 с.
24. Мерлин В. С. Очерк психологи личности / Вольф Соломонович Мерлин. – Пермь : Пермское книжное издательство, 1959. – 278 с.
25. Мильштейн Я. И. Ференц Лист : у 2 т. / Яков Исаакович Мильштейн. – Москва : Государственное музыкальное издательство, 1956. – Т. I. – 1956. – 540 с.

26. Натансон В. Р. Шуман – педагог / Владимир Александрович Натансон. – Москва, 1973. – 208 с.
27. Науменко С. И. Индивидуально-психологические особенности музыкальности / Светлана Ивановна Науменко. – Москва, 1981. – 232 с.
28. Немов Р. С. Психология : у 3 т. / Роберт Семёнович Немов. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – Т. I. – 2003. – 688 с.
29. Николаев А. А. М. Клементи / Алексей Александрович Николаев. – Москва, 1983. – 307 с.
30. Николаев В. А. Шопен – педагог / Виктор Александрович Николаев. – Москва, 1980. – 243 с.
31. Нікітін Б. П. Сходинки творчості або розвиваючі ігри / Борис Павлович Нікітін. – Київ : Радянська школа, 1991. – 144 с.
32. Обухова Л. Ф. Пиаже Жан. Теория, эксперименты, дискуссии / Л. Ф. Обухова. – Москва, 2001. – 235 с.
33. Овсянкина Г. П. Музыкальная психология / Галина Петровна Овсянкина. – Санкт-Петербург : Издательство Союз художников, 2007. – 240 с.
34. Остроменский В. Д. Формирование музыкального познания / Владимир Дмитриевич Остроменский. – Кишинев : Штиинца, 1988. – 154 с.
35. Петрюк П. Т. Слово об известном психологе Фрэнсисе Гальтоне / П. Т. Петрюк, А. П. Петрюк. – Москва, 2014. – 103 с.
36. Платонов К. К. Способности и характер / Константин Константинович Платонов. – Москва, 1974. – 274 с.
37. Растопчина Н. М. Феликс Михайлович Blumenfeld: монографический очерк / Наталья Марковна Растопчина. – Ленинград : Музыка, 1975. – 88 с.
38. Ревеш Г. Раннее проявление одаренности, ее узнавание: Современные проблемы / Геза Ревеш. – Москва, 1924. – 72 с.

39. Римский-Корсаков Н. А. Обязательное и добровольное обучение в музыкальном искусстве / Николай Андреевич Римский-Корсаков. – Санкт-Петербург, 1911. – 59 с.
40. Сеченов И. М. Элементы мысли / Иван Михайлович Сеченов. – Питер, 2001. – 416 с.
41. Смирнова Т. Свободное фортепиано [Электронный ресурс] / Татьяна Смирнова. – режим доступа: <https://clever-psy.com/tatyana-smrnova-vospitanie-iskusstvom/> – дата обращения (04. 11. 2019)
42. Старовойтова Л. В. Игра в игру на фортепиано / Людмила Валентиновна Старовойтова. – Москва, 2003. – 54 с.
43. Стасов В. В. Избранные сочинения в трех томах. Живопись, скульптура, музыка / Владимир Васильевич Стасов. – Москва : Искусство, 1952. – Т. III. – 1952. – 342 с.
44. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей / Кира Владимировна Тарасова. – Москва, 1981. – 173 с.
45. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей : в 2 т. / Борис Михайлович Теплов. – Москва : Избранные труды, 1985. – Т. I. – 1985. – 334 с.
46. Терентьева Н. А. Карл Черни и его этюды / Нонна Николаевна Терентьева. – Москва, 1978. – 68 с.
47. Туркина Е. В. Котёнок на клавишах. Фортепиано для самых маленьких / Елена Владимировна Туркина. – Санкт-Петербург : Композитор, 2000. – 92 с.
48. Фишман Н. Л. Бетховен о фортепианном исполнительстве и педагогике / Натан Львович Фишман. – Москва : 1963. – 372 с.
49. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : учебное пособие / Юрий Алексеевич Цагарелли. – Санкт-Петербург : Композитор, 2008. – 212 с.
50. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: учеб. пособие / Геннадий Моисеевич Цыпин. – Москва : Просвещение, 1984. – 176 с.

51. Черниговская Т. В. Мозг и творчество [Электронный ресурс] / Татьяна Владимировна Черниговская // Лекторий Прямая Речь. – режим доступа:
https://www.pryamaya.ru/tatyana_chernigovskaya_mozg_i_iskusstvennyy_intellekt – (дата обращения 12. 11. 2019)
52. Чернова В. И. Учимся импровизировать и подбирать на слух / В. И. Чернова. – Новосибирск : Оскаринна, 2003. – 68 с.
53. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие / Владимир Дмитриевич Шадриков. – Москва : Логос, 1996. – 320 с.
54. Шатковский Г. И. Как учить музыке одаренных детей / Григорий Иванович Шатковский. – Москва : Классика XXI, 2010. – 240 с.
55. Шихи Н. Сишор К. Психология: Биографический библиографический словарь / У. А. Конроя, Э. Дж. Чепмана, Н. Шихи. – Санкт-Петербург : Евразия, 1999. – 214 с.
56. Шмидт-Шкловская А. А. О воспитании пианистических навыков / Анна Абрамовна Шмидт-Шкловская. – Ленинград : Музыка, 1985. – 63 с.
57. Юдовина-Гальперина Т. Большая музыка – маленькому музыканту / Татьяна Борисовна Юдовина-Гальперина. – Санкт-Петербург : Композитор, 2004. – 52 с.
58. Hacker V. u Erbllichkeit der musikalischen Begabung / Hacker V. u Ziehen, T. Ueber d. – Zeits : Psychol, 1922. – 135 p.
59. Konig H. Ueber das musikalische Gedachtnis / Humberts König. – Zeits : Psychol, 1928. – 108 p.
60. Kreis J. Wer ist musikalisch Zeits / Jenner Kreis. – Berlin : Psychol, 1926. – 154 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Духовний розвиток дитини за методикою В. Макарова

«Музика літнього лісу»

Мета: слуховий та зоровий аналіз процесів, які відбуваються у лісі.

Рівень: пізнавально-аналітичний.

Діяльність: прогуляйтеся до лісу. Назвіть ознаки літнього лісу. Наприклад, зріле листя на деревах, спілі ягоди, гриби, висока трава, птахи, комахи. Прислухайтеся до лісових звуків. Розкажіть що ви почули. Можливо, щебетання птахів або шелест трави, дзижчання комах? Вдихніть аромат лісових трав та квітів. Намагайтеся запам'ятати цей запах. Придивіться, які у лісі ростуть дерева: товсті, тонкі, високі, низькі? Як вони коливаються, доторкаються кронами одне до одного? Якого кольору у них листя? Чи ростуть у лісі кущі? Чи є на них плоди? Поспостерігайте за білкою, якщо побачите її. Як вона стрибає з гілки на гілку? Швидко, повільно? Поспостерігайте за мурахами. Скажіть, ці комахи трудолюбиві?

Рівень: асоціативно-аналітичний.

Діяльність: подивіться на дерева. Порівняйте їх з людьми. Чим вони на нас схожі? Можливо, віком, характером, зовнішністю? Про що їх шелест? Про що вони мовчать? Чому вони тягнуться до сонця? Чи є у дерев діти? Чи можливо, дивлячись на дерева, дізнатися історію їх життя? Чи схоже життя дерева на життя людини? Поговоріть з деревами, придумайте, що вони можуть вам розповісти? Знайдіть у лісі рослини, тварин, комах, котрі своєю зовнішністю, поведінкою, характером були б схожі на музику, котру ви вивчаєте, або чули, на вірші, казки, міфи, легенди.

Додаток Б

Духовний розвиток дитини за методикою В. Макарова

«Вивчення живопису»:

Ціль: сформувати образне мислення учня в процесі вивчення репродукції живопису.

Матеріал: Репродукції картин К. Коровкіна «Мостик», В. Петрова «Тройка», В. Васнецова «Аленушка».

Рівень: пізнавальний.

Питання: Яка пора року зображена на картині? Який час доби? Яка місцевість? Яка погода? Які рослини? Чи зображені на картині люди? Якого вони віку? У що вдягнені? Що вони роблять? Чи зображені на картині тварини? Хто написав картину?

Рівень: пізнавально-логічний.

Питання та завдання: Чому картина має саме таку назву? **Доведи**, що на картині зображено саме ця пора року. Чому картина, на якій зображено чотири людини, називається «Тройка»? **ЩО** знаходиться у бочці, котру везуть діти?

Рівень: пізнавально-емоційний.

Питання: Який настрій у Аленушки, чому? У дітей, чому? Який настрій визиває в тебе погода, змальована на картині, пора року?

Рівень: пізнавально-асоціативний.

Питання: Героїв яких казок можна було б «поселити» в картину «Мостик»? На яку з картин І. Рєпіна (передбачається попереднє вивчення картини «Бурлаки на Волге») схожа картина «Тройка»? З якою п'єсою, котру ти граєш, або чув, можна порівняти ці картини?

Додаток В

Духовний розвиток дитини за методикою В. Макарова

«Подорож крапельки дощу»

Мета: стимулювати творчі здібності дитини завдяки активізації фантазії.

Приклад: ви розповідаєте дитині про те, що у величезній хмарі жила родина капель дощу. Крапля-тато, крапля-мама та крапля-дитина. Крапля-дитина багато чула про те, що на землі багато цікавого. І ось, одного разу маленька крапелька вирішила подивитися на землю. Вона непомітно змішалася з дорослими крапельками, які збиралися влаштувати для землі дощ. І полетіла вниз... Уяви, що ти – крапля дощу, говорите ви дитині

Питання: Які почуття ти відчув під час польоту? Що ти бачив навколо себе внизу? Про що з тобою говорили дорослі краплі? Куди ти приземлився? Кого зустрів? Які враження відчув? Яким чином повернувся назад до хмари?