

Г.І. Побережна

РИТМ ЯК СКЛАДОВА МУЗИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ

За умов сучасного масованого наступу на людину сумнівних цінностей масової культури естетичний смак стає категорією соціальною. Музичні ритми шлягерів, виступи поп-зірок впливають не тільки на зовнішній вигляд молоді, але й на її духовні пріоритети, спосіб мислення. Адже при тому, що музика є найскладнішим для розуміння мистецтвом, саме вона є найпривабливішою для юного покоління, що віддає захопленню нею значно більше часу й сил, ніж усім іншим видам мистецтва. Шкільний вчитель музики, є, таким чином, необхідною (а може, й найважливішою на цьому етапі) ланкою культурно-музичного життя: адже без освіченого слухацького шару не знайде попиту ані композиторська творчість, ані виконавство. Виховання ж слухача, що має потребу у систематичному «споживанні» доброякісної «музичної їжі», — справа тривала. Вчитель музики, фактично, не тільки формує сьогодишню і завтрашню аудиторію концертних залів, але й несе відповідальність за її моральне обличчя. При цьому він діє ніби на ворожій території, працює у ворожому оточенні: адже школярі сьогодні не мають змоги регулярно чути класичну музику (навіть ту, що не так давно мала назву «популярна») ні по радію, ні по телебаченню. Дуже малий процент їх відвідує музичні школи, основна ж маса, на жаль, назавжди залишається поза справжнім мистецтвом.

Чим же може бути забезпечений успіх естетичного виховання сучасних школярів — не як процес, до якого не так важко долучити спеціальні «міроприємства», а за результатом праці шкільного вчителя, колективу вчителів, загалом *системи* шкільної освіти?

Ясно, що цей успіх має забезпечити спеціальна безпрограшна стратегія, і на важливому, а тим паче, критичному рубежі суспільство завжди вдавалося до її розробки. Якими б довершеними не були ці розробки, їх реалізація може бути успішною лише при умові проходження найвідповідальнішого етапу музичного виховання — етапу молодшого шкільного віку.

Як відомо, є певний віковий психо-фізіологічний бар'єр, за межами якого формування чисто людських здібностей неможливе. До них відносяться не тільки мова, але й здатність сприймати естетичні враження. Те, що не було засвоєне в дитинстві, дуже важко, а часом і неможливо надолужити у зрілі роки.

Ті, хто не були навчені в дитинстві слухати гарну музику, не можуть розібратися в сучасному музичному потоці, йдуть за найменшим спротивом й

захлинаються естрадно-музичним брудом. Вони не здатні розрізняти справжній художній витвір від малохудожнього, але легкого для засвоєння.

Письменник Чингіз Айтматов назвав дитячі враження «золотим запасом пам'яті»: чого не було в дитинстві, того вже не буде ніколи. Сухомлинський цю саму думку висловив безпосередньо стосовно музики:

«Якщо в ранньому дитинстві донести до серця красу музичного твору, якщо в звуках дитина відчує багатогранні відтінки людських почуттів, вона підніметься на таку сходинку культури, якої не можна досягти жодними іншими засобами». Видатний педагог розглядав зустріч зі справжньою музикою в ранньому дитинстві як перший етап сходження до високої культури.

Дуже багато тут залежить від кваліфікації, професійного рівня вчителя музики. Показово, що теоретик музичної освіти Б.Яворський вважав, що краще взагалі ніякого вчителя музики, ніж некваліфікований вчитель: буде менше шкоди. Але чому?

Справа в тім, що педагог, який недостатньо вільно володіє матеріалом, мимоволі стає догматичним, а це руйнівним чином позначається на всьому музичному вихованні. Тільки велика ерудиція, висока загальна культура дозволить вчителю стати справжнім вихователем дітей, здійснювати всебічний розвиток особистості учня у єдності пізнавальних, виховних, моральних задач. І саме урок музики дає змогу підійти до особистості дитини цілісно, бо він спрямований на розвиток його внутрішнього світу, уяви, фантазії, здатності до емоційного переживання, творчого опанування дійсності.

Ця дійсність швидкими кроками йде вперед. Треба вміти за нею встигати. Сьогодні вчитель, що отримав спеціальність, просто не може залишатися на рівні, що засвідчений його дипломом. Щоби бути справжнім викладачем і вихователем, він повинен впевнено відчувати себе в сфері своєї науки, бути взірцем в очах учнів та їхніх батьків, повинен постійно вчитись сам.

Ні середня, ні вища школа не забезпечують музичної підготовки, яка необхідна для освоєння багатой класичної спадщини, досягнень сучасного мистецтва. Причина навіть не в тому, що на уроки музики у шкільному розкладі відводиться обмаль часу. В повсякденній шкільній практиці головний акцент у викладанні робиться на емоційному сприйнятті, а до переміщення його на інтонаційно-аналітичний рівень справа, як правило, не доходить. Ось і виходить, що на найпростішому, первісному рівні музичного сприйняття все зупиняється.

Доведено, що сприйняття музики залежить від рівня звуковисотного й поліфонічного музичного слуху, голосового апарату, знання й слухового засвоєння основних елементів музичної мови. Тому про повноцінне музичне

сприйняття музичних творів можна говорити лише тоді, коли образне мислення відбувається паралельно з усвідомленням логіки художньої форми й ідейно-естетичного змісту музичних образів. Саме музичне мислення запезпечує рівень художніх емоцій. Щоби повноцінно сприймати музику, треба вміти слідкувати за її розвитком, тобто вміти відмітити повтор, контрастне зіставлення матеріалу, варіації, прослідкувати тематичний розвиток.

Такий висновок має своє науково-дослідницьке підґрунття. Освоєння змісту музики вимагає здатності розрізняти засоби й усвідомлювати їх виразне значення. Кожен з компонентів музичної виразності (лад, гармонія, ритм, мелодія, темп, динаміка й т.д.) отримує своє місце в специфічній музичній логіці, що конструктивно організує виразові засоби в цілісному музичному творі. Саме організація форми й логіка ведуть слухача лабіринтом музичних образів.

В зв'язку з тим, що музичний твір розгортається у часі, і сприйняття його потребує утримання в пам'яті всіх фаз музичного розвитку, виконання означених дій є досить складним завданням, яке може бути вирішене завдяки наявності необхідних навичок й умінь. Отже, засвоєння теоретичних знань про специфіку музичних засобів є обов'язковим. Розвиток емоційно-усвідомленого сприймання музики (не тільки через зовнішній, фізичний бік музичної форми, а й через внутрішній, мовний) не може відбутися стихійно. Цьому треба навчатися. Тому стратегія музичного виховання будується на поступовому ослабленні предметних понять у трактуванні творів мистецтва та посиленні сприйняття їх духовного шару, підтексту. Лише за розвиненої здатності художнього світосприймання людина може досягти й повноти відчуття життя, а значить, цінувати й берегти його.

Дослідження показали, що психологічні особливості молодшого шкільного віку найбільш сприятливі для розвитку якостей, необхідних для повноцінного музичного сприйняття. Адже відомо, що у дітей швидко збільшується об'єм пам'яті, максимальними темпами розвивається переключення й вибірковість уваги, а це є важливим для своєчасного формування музичного сприйняття.

При роботі з молодшим шкільним віком немає нічого другорядного. Моменти, що здаються малозначущими, можуть часом вирости до визначальних. І в цьому простому, загальновідомому вчитель часом терпить поразку. Адже прекрасне в людині можна виховати тільки прекрасним. Малюки приходять до школи в очікуванні чогось незвичного, не просто цікавого, а саме незвичного. Такою є особливість дитячої психології, яку вчитель має враховувати. Світ казки, фантазії, мрії надзвичайно близький розумінню дитини,

навіть звичайні явища реального життя сприймаються нею як дещо незвичне. Адже для малюка, що вперше прийшов до школи, все нове, все незнане. Але звичка робить свою чорну справу і все згодом фарбує у сіре. Проте з уроку музики казка не повинна піти. Урок музики має бути завжди святом для дитини. Все навкруги (починаючи від оформлення кабінету) повинно нагадувати про інший, прекрасний світ, увійти в який дитина мусить прагнути й чекати зустрічі з ним на протязі всього тижня.

Як важливо, як необхідно вчителю вміти підтримати це прагнення, не дати йому згаснути. Як обережно треба входити в крихкий світ дитячої уяви, аби не зруйнувати його суворого регламентацією, педантизмом, прагненням створити ділову атмосферу на уроці. Вчителю самому треба стати дитиною, дивитися на все очима своїх учнів.

Вчитель повинен слідкувати за тим, щоб знайомство дітей з музичними творами було природним і ненав'язливим, щоб не було схематичності й обов'язковості в навчальному процесі. Діти більш вимогливі до музики, ніж дорослі. Вони нецікаве, нудне відкинуть одразу і виключать себе, тобто своє сприйняття. А саме його виховує вчитель, і таким чином він втрачає об'єкт свого впливу.

В дитяче серце є тільки одна дорога — через інтерес. І якщо дитині на уроці музики не цікаво, вчителю треба шукати причину в собі. Більше творчої активності! Саме її треба пробуджувати в дітях. Урок музики має бути творчим за своєю сутністю, за виховною спрямованістю, за духом. Все, що творчо засвоєне школярами, стає їхнім міцним надбанням. Вчитель мусить вміти розгледіти під маскою старанної слухняності байдужість, і відреагувати на неї. Розвинути потребу музичних вражень в дитячі роки — головне завдання вчителя музики. На допомогу йому тут може прийти найфундаментальніший засіб музики — ритм.

Часова природа музичного мистецтва укорінена в самому способі існування музичного звуку, що тягнеться, власне — в природі затухаючого коливного процесу. Ця плинна стихія музики дуже жорстко організована за допомогою одиниці виміру музичного часу — так званої лічильної долі. Музичне полотно завдяки цьому розгортається перед слухачем у часі, і, в кінцевому підсумку, сприймається як процес. Реальний час звучання музичного твору, тобто часовий відрізок, що ним охоплюється, з останнім звуком, що замовкає, перетворюється ... у простір — оскільки цілісно охоплюється нашою свідомістю, як пройдений і залишений позаду шлях. «Озирнувшись» на нього, ми бачимо «територію», заповнену струнками звуковими «забудовами», які цілком можуть бути уподіблені архітектурним.

Чіткі констуктивні норми компенсують тут процесуальність та абстрактність музичного матеріалу, полегшуючи його сприйняття. В музиці відбувається органічне взаємопроникнення й взаємоперетворення часу і простору — цих двох основних категорій буття. Тим самим музика у чуттєвій формі нібито долучає нас до великої таємниці вічності й безконечності, тобто до того, що абстрактно-логічним шляхом намагається обґрунтувати для нас теорія А.Ейнштейна. «Музика — це дихання статуй,...мовчання картин... Музика — це час, що став вертикально до биття серця», — писав поет Р.М.Рільке. Дійсно, лише поетичний образ здатен на вербальному рівні трохи відкрити нам чудо музичного перетворення.

На сьогодні визнано педагогічно актуальним усвідомлення ролі ритму в створенні сінестезійних ефектів, що базуються на здатності наших органів чуття до резонансної співдії — співвідчуття. Ритм, що відбиває часову природу музичного мистецтва, взагалі відіграє вирішальну роль у сінестезії і здатен відбивати аналогічну процесуальну сторону буття (і людського сприйняття) через показ динамічних явищ засобами інших видів мистецтва. В музиці на цій підставі народжується зображальність як втілення пластики руху, який можна... побачити (!).

Яскравим прикладом може слугувати тема лебедів з «Лебединого озера» П.Чайковського: її графічний малюнок — закруглений, плавний — ніби вимальовує обриси прекрасного птаха, утворюючи динамічне зображення руху лебединих крил. Уявлення утворюється настільки яскраве, музичне «зображення» настільки реальне, що дає змогу вчителю запропонувати дітям підрахувати кількість взмахів цих крил, охарактеризувати їхню динаміку: помах плавний, різкий, схвильований. Далі можна прослідкувати і сам політ: повільне набирання висоти, паріння, кружляння, подолання вершини. Те, що можна почути й побачити, тут виявляються злитими воедино.

Але головне, що повинен завжди мати на увазі вчитель, це внутрішню виразність, якій підпорядковане будь-яке музичне «зображення». Воно є лише засобом передачі конкретного емоційного стану. У вихованні музичного сприйняття дитини важливо дати орієнтацію на те, що музичне мистецтво орієнтоване на втілення не зовнішнього боку речей, а їхньої узагальненої сутності, яка ніколи НЕ МОЖЕ БУТИ ЗВЕДЕНОЮ ДО ПОВЕРХОВОЇ ОПИСОВОСТІ БАЧЕНОГО. Навіть у своїх найбільш конкретних «зображеннях» (а на них звичайно робиться найбільший акцент в молодших класах) музика розкриває найзагальніший характер явищ дійсності¹ й робить це

¹ Узагальненість змісту та його неконкретність споріднює музику з математикою. Вони, власне, (оскільки оперують значеннями, що звільнені від предметної конкретики) утворюють паралель в двох основних сферах

емоційно і динамічно.

Універсалізм ритму проявляється в тому, що він може бути поділений на «часовий» і «просторовий». Тоді його елементами можуть стати також не лише музичні тривалості, але й частини архітектурної споруди, лінії та кольори картини тощо. Якщо зазирнути в історію слова «ритм», то можна переконатися, що спочатку воно стосувалось усіх видів мистецтва, а його переважне використання в музиці й поезії закріпилося пізніше.

Часовий і просторовий ритм у своїй сутності один. Взаємозумовлене співвідношення лежить в його основі, і в залежності від способу існування утворюючих його елементів ритм ніби розмежує час і простір у нашому сприйнятті. В художній літературі зустрічаються чудові спостереження за цим, як, наприклад, в романі О.Гріна «Та, що біжить по хвилях»:

«День минає швидко на кораблі. Він здається довгим спершу; при сході сонця над океаном змішуєш простір з часом». Неможливість сприйняти рух (через відсутність роздільності, розчленування процесу), а значить, відсутність ритму, виявляє дійсну нерозривність «часо-простору». Отже, поза рухом немає ритму.

Вміння відчувати цей рух, а значить ритмічну організацію, в будь-якому творі мистецтва — там, де вона сприяє ефекту переживання його цілісності, — повинен цілеспрямовано виховувати у своїх учнів вчитель музики.

Виразну уяву про ритмічно-змістовну інтерпретацію дає порівняння вокальних творів, написаних на один поетичний текст. Композитори здатні порізному «прочитати» зміст вірша саме через його ритм.

У дитячих піснях музика найчастіше йде слідом за поетичним ритмом. У більш складних творах (романсах, аріях і т.п.) композитор на базі поетичного створює свій власний, «зустрічний» ритм. Він проявляється в іншому групуванні акцентів, розподілі цезур. Вчителеві слід практикувати аналіз вокальних творів на один поетичний текст, звертаючи увагу на нові відтінки образного змісту або зміну його. Можна порекомендувати порівняння виконання народної пісні та її професійної обробки (наприклад, із збірника Л.Ревуцького «Сонечко»).

Не слід залишати поза увагою й художню прозу, тим більше, що це дає змогу використовувати багаті межпредметні зв'язки у викладанні музики. Чим же утворюється ритм прози? Безперечно — чергуванням синтаксичних одиниць — фраз, речень, періодів. Саме синтаксичний ритм, його специфічне «дихання» зумовлює характеристику мовлення — схвильованого, збудженого або

спокійного, оповідного.

Синтаксичний ритм можливий і як прояв національних властивостей мови. В багатьох школах сьогодні з перших класів впроваджене вивчення англійської мови А для неї характерна розміреність мовлення, тобто швидкість промовлення залежить від кількості слів, що треба вмістити в рівні проміжки часу між смисловими наголосами речень. Нічого подібного немає в українській мові — її течія не скута в часі.

В художній прозі (уроки літератури) синтаксичний ритм виступає як стилістичне явище. Це яскраво проступає в порівнянні контрастних явищ — наприклад, прози Л.Толстого й А.Чехова. Можна зробити аналогічне співставлення двох фрагментів з творів видатних українських письменників:

В. Вінниченко:

«Здається неможливим, щоб в цьому подвір'ї, де так затишно і пишно ростуть... липа й бересток, де мирно стоять собі по кутках дві якісь сірі постаті, з чимсь блискучим на плечах, щоб в цьому подвір'ї, так чисто заметеному і гарно покритому довгою тінню стіни, було щось інше, крім любові, крім ласки природи, крім тихих мрій і мрійних бажань» («Темна сила»).

Г.Хоткевич:

«Три дні. Три дні блукали хлопці по безвихідних дебрах, по найпущих лісах. Забиралися іноді в таке, що не сподівалися й вилізти. Обдерлися, попробували й порозбивали постолі, одяга шматтями висіла з усіх боків. Вже втратили надію вибратися коли з лісів» («Довбуш»).

Найбільш вражає дітей використання ритмічних проявів у живописі. Ритм тут характеризується співвідношенням окремих компонентів зображення й проявляється в основних членуваннях картини, у співставленні величин відстаней між фігурами й предметами, в кольорових і світлових акцентах, навіть в системі накладення мазків. Саме ритм привертає увагу споглядача до найважливіших об'єктів зображення, створює в картині «центр уваги», якому підпорядковуються інші її частини, тобто ритм ніби встановлює порядок споглядання в межах живописного простору.

Не варто пропонувати дітям до розгляду картини, в яких ритмічну побудову важко виявити, де вона не має вирішального значення для розкриття художнього задуму. Слід використовувати, навпаки, такі твори, де ритм зумовлює всю композицію, все зорове сприйняття. Це такі картини, як «Місячна ніч» І.Левітана, «Червона кімната» А.Матісса, «Бульвар Монмартр у Парижі» та ін. Виразне враження справляють на дітей картини, де є «ритмічне» художнє завдання: змалювання походу, процесії, танцю або дружньої автоматичної роботи. Так, наприклад, в картині «Танець» Матісса відчуття стрімкого руху

досягається ритмічною рівномірною пульсацією в композиційній побудові полотна. Давньоруські художники-іконописці дуже часто звертались до ритму в сполученні ліній, силуетів.

В музичних творах, де рівномірна пульсація переважає, важливо донести до дітей принципову різницю між дводольними й тридольними розмірами. Дводольні розміри часто пов'язані з активною моторикою руху, зумовленою дводольністю людського кроку. Ця якість яскраво проступає в жанрах маршу, жвавого танцю. Тридольність же притаманна людському диханню: в спокійному стані видих майже вдвічі триваліший за вдих. І навпаки — у стані схвильованості. Це не дивує, якщо пригадати, що природа людського дихання має більш тісний зв'язок із внутрішньою, емоційною сутністю людини, ніж рух, який має, перш за все, зовнішній прояв. Тому варто на яскравих прикладах дати відчуття дітям (і довести, звичайно, до їхньої свідомості), що тридольність у музиці пов'язана із лірикою: саме в епоху романтизму дивовижного розповсюдження набув тридольний танець вальс, що став ніби символом ліричного світовідчуття.

Враховуючи емоційну різницю первісного значення основних формульних ритмів, можна практикувати створення учнями ритмічного акомпанементу до заданої мелодії і навпаки — виконати імпровізацію наспіву на заданий ритмічний мотив. Добре сприймається дітьми і сольмізація тексту в заданому ритмі.

Таким чином, через ритм відкривається шлях для створення синтетичної методології, що здавна цікавила вчених і практиків.

В реальному навчанні теоретичні і практичні аспекти ритмічного виховання мають бути нерозривними. Розвиток відчуття ритму повинен спиратися на чіткі теоретичні уявлення про часову організацію музичного процесу й паралельно — простору живописного полотна, бути не тільки підсвідомим, але й усвідомленим прагненням. Теоретичні ж положення вчитель має підкріпити ясними слуховими образами, конкретними психофізіологічними відчуттями.

Важливо побудувати чітку класифікацію відповідних уявлень, створити їх типологію. Відштовхуватись тут можна від універсальних положень про чотири базових елементи світу, що співпадають з чотирма основними станами речовини (твердий, рідинний, газоподібний та плазменний) або чотирма так званими «стихіями»: земля, вода, повітря і вогонь,.

«Вогонь» у живописних і музичних «зображеннях» передбачає домінування контрастів і динаміки, драматизм і стихійність, виразну відкритість (екстравертність), великий енергетичний потенціал і експресію. Приклади:

«Баба Яга» з «Дитячого альбому» Чайковського, «Дев'ятий вал» Айвазовського.

«Повітря» насичує живописний і музичний простір прозорістю й легкою рухливістю, спонукає до спокійної споглядальності, роздумів. Це завжди виразний ментальний акцент у сприйнятті, що пригашує відкритую емоційність. Природа часто (можна долучати зразки художньої фотографії) несе відбиток людської присутності (штучні ландшафти, тип естетизації природного середовища за східною традицією). Приклади: «Вранішній роздум» з «Дитячого альбому» Чайковського, живопис імпресіоністів.

«Земля» передбачає предметну конкретність, стале, спокійне зображення. Воно часто немовби залите сонячним світлом, що сприяє відчуттю затишку. Простота, реалістичність, повнота й природність життя — типові прояви «земних» музичних і живописних творів. Приклади: «Шарманщик співає» з «Дитячого альбому» Чайковського, пейзажі Шишкіна.

«Вода» — «відверто-музичний» елемент будь-якого мистецького витвору. Її присутність психологізує художній вираз, надає йому одухотвореність і ніжність, сентиментальність й ліричну проникненість. У живописних картинах художник часто звертається до зображення глухих й затемнених куточків природи, відтворення почуття самотності, покинутості, суму. В творах-картинах можуть бути присутні і живі істоти, що пробуджують співчутливе, зворушливе ставлення до себе. Емоційна домінанта — головне для «водних» творів мистецтва. Приклади: «Хвороба ляльки» з «Дитячого альбому» Чайковського, «Мокрий луг» В.Васильєва.

Від чіткого усвідомлення цих базових принципів можна потім, у середньому шкільному віці, перейти до сприйняття їх поєднання у мистецьких творах, до виховання відчуття їх синтезу. Але на всіх етапах головною має бути орієнтація на ритм як компонент художнього тексту, що утворює цілісність тканини. Відчуття специфічної ритмічної пульсації твору дає можливість пережити той цілісний психічний стан, що передував створенню митцем свого твору. Адже він відбиває в ньому перш за все ритм життя, його пульс.

Слід пам'ятати й про те, що відчуття ритму дуже важко піддається розвитку в тому випадку, якщо воно від початку ушкоджене. Психіці людини властива чітка система ритмічних відчуттів (на основі квадратності). Тому порушення, що можуть мати місце в цій сфері, мають дуже глибоке, фізіологічне коріння, дістатися якого без вправних, грамотних, доцільних зусиль практично неможливо. Тому раннє діагностування учнів з метою виявлення уродженої «ритмічної патології» — одна з найперших задач вчителя при знайомстві з групою. Діти з «хворим» відчуттям ритму мають бути під постійною увагою педагога, стати об'єктом докладання спеціальних

методичних зусиль. З.Кодаї не дарма вважав, що ритмічне виховання повинно передувати будь-якій музичній діяльності. Звернення до ритмічних проявів у зображальних видах мистецтва (і в житті також) допоможе скорегувати вади фізіології. Адже в систему ритмічних співвідношень можуть бути включені всі виразові засоби, в конкретній взаємодії яких будується й існує художня форма. Ритм визначає якісний бік співвідношення всіх її елементів, організує їх у цілісну єдність, переживання якої і є надзавданням художнього сприйняття.

Розкриття специфіки музичного мистецтва дітям не може бути обмежене окремим тематичним заняттям, але є результатом продуманої організації всієї системи музичних занять. Основним принципом її повинна стати орієнтація на унікальні можливості музичного мистецтва впливати на людську душу. Ці можливості слід реалізовувати постійно, на кожному уроці. Кожне заняття мусить не лише нести певну інформацію, але й хвилювати, емоційно збуджувати дитину.

Важливо уникати суворої обов'язковості та схематичності в навчальному процесі. Чим далі урок музики буде відхилятися від звичних норм, тим краще, і це повинно позначатися на всьому — і на обладнанні кабінету музики, і на розміщенні учнів в його просторі й під час уроку, у формах роботи та ін. Вчитель не повинен дозволяти собі проводити заняття у атмосфері недбалості, як зовнішній, так і внутрішній. Але при цьому й не слід боятися експериментів. При слуханні музики варто використовувати різні, навіть незвичні методи: від різноманітних рухів під музику, яких вимагає її ритм, до повної протилежності — слухання із заплющеними очима, в повній нерухомості (завмерши й затаївши подих) та ін., домагаючись кожного разу відповідного емоційного відгуку.

Варто залучати і творчі здібності дітей. Хай вони випробують себе у ролі композитора, диригента, виконавця, журі. Вчителеві музики слід частіше створювати атмосферу невимушеного творчого музикування на своїх уроках. Хай деякі з них перетворяться у справжню «казку», в «уроки-концерти», «уроки-свята». Слід взагалі виховувати в дітей чутливість до звукового вираження світу: розрізняти в ньому такі ж, як у музиці, музичні тони й шуми, паузи, зміни ритму й висоти, явище пульсації, наростання й спаду звукової хвилі.

А головне — не треба бачити в музиці лише ілюстрування дійсності (на ранньому етапі музичного виховання при використанні переважно програмних творів цього дуже важко уникнути). Не слід вважати достатнім виявлення такого ілюстрування в музичному творі. Обов'язково слід шукати за ним емоційно-виразний зміст. Адже музика звернена перш за все до духовного світу людини, і задача вчителя — донести до дітей духовний вантаж твору, хоч який

би він не був малий. Навіть за найпростішим «звукотображенням» треба вміти бачити прояв внутрішнього світу людини.

Не всі музичні твори рівноцінні у цьому відношенні. Вони обернені, по суті, до різних шарів людської психіки — від нижчих, що їх визначають переважно біологічні фактори, до найвищих, які включають інтелектуальний план сприйняття. Музичні твори, таким чином, розрізняються за своєю смисловою «вагою».

Наприклад, є музика, вплив якої найбільш сильний на фізіологічному рівні. Це пов'язане з тим, що клітини людського організму знаходяться в постійному коливному русі, але рух цей відбувається не синхронно, не упорядковано, а натомість автономно. Під час звучання музики чітка ритмічна пульсація (якщо вона має місце) організує ці клітинні коливання, що в суб'єктивному відчутті людини проявляється як підвищення (рідше — пригнічення) життєвого тону. Така музика, що характеризується яскраво вираженою моторикою, носить перш за все функціональний характер й часто її призначення — супроводжувати якусь фізичну дію людини: трудова пісня, похідний марш, танець, колискова та ін.

Втім, більшість музичних творів орієнтована, в першу чергу, на емоційний відгук слухача. Фізіологічний рівень впливу тут також може бути виражений дуже яскраво, проте не він є визначальним. Музичний настрій твору, що нашаровується на індивідуальні переживання слухача, або підсилює їх, утворюючи з ними емоційний резонанс, або спрямовує їх по якомусь іншому руслу, в будь-якому випадку полегшуючи, очищуючи, облагороджуючи душу.

Більшість слухачів не підіймається вище цього рівня осягнення змісту музичного твору. Менша частина здатна піти далі.

Наступна сходинка пізнання музично-Прекрасного потребує інших установок сприйняття. Вона підводить до межі, за якою — пробудження вищих, духовних потенцій людини. Музика, здатна повести нас за цю межу, збуджує не тільки емоційний, поверхневий шар душі, але й змушує заглиблюватись у особливий, надособистісний стан і не просто проживати під музику свої індивідуальні настрої, а замислюватись над вічними питаннями буття, відчувати себе частинкою Всесвіту, відчувати пробудження в собі її величної таємниці. На цьому рівні слухач уже намагається зрозуміти логіку музичного розвитку, думку композитора, його прагнення. Така музика невідворотньо підштовхує нас до внутрішнього споглядання, примушує нашу душу торкнутися одвічних істин Світла й Добра, відчутти їх велич і силу. В цьому, власне, й полягає основний виховний ефект музики.

Тісний зв'язок музичного мистецтва з формуванням моральності людини

був помічений дуже давно. Ще Конфуцій підказував: «Якщо хочеш дізнатися, чи все гаразд з правлінням якоїсь країни й чи здорові її звичаї, то прислухайся до її музики».

Найзначнішу виховну й соціально-політичну роль відігравала музика в Стародавній Греції. Вважалось, що за допомогою музики можна свідомо формувати особистість. Не дивно, що вчителів музики мали високий суспільний авторитет. Прикладом може слугувати Дамон — вчитель музики Сократа, на якого часто посилаються в політичних і філософських питаннях у літературі того часу.

Показово, що музиканти у стародавні часи взагалі часто підносились вище державних чинів. Вважалось, що вони спілкуються з Богом. Аналогічне ставлення до музикантів було і в Україні, про що свідчить знаменита фреска Софійського собору в Києві, на якій зображені музиканти з інструментами.

«Музика для того, хто її не розуміє, в кращому випадку є тільки приємним шумом, в той час як для розуміючого вона є небесною мовою», — писав Антон Рубінштейн.

Що ж означає розуміти музику? Напевно, тільки одне: бути здатним насолоджуватись нею, емоційно й інтелектуально реагувати на неї.

Забуття високого, морально-формуючого призначення Вчителя в суспільстві, безперечно, сприяє духовній деградації останнього, а також занедбанню самої вчительської професії. В такому випадку утворюється порочне коло: немає кому вчити і немає кому вчитися. Це коло дуже важко розірвати. Для цього потрібні надзусилля.

Докладання їх вимагає від учителя певної усвідомленої жертвності. А вона починається з ясного усвідомлення величч, відповідальності й виключної складності вчительської місії. Антон Рубінштейн вважав, що служіння музиці вимагає присвячення їй «всіх думок, почуттів, всього часу, всієї сутності своєї». Дійсно, жодний інший вид мистецтва не примушує для професійного оволодіння ним витратити так багато енергетичних і часових затрат, повсякденного багаточасового усамітнення від самого раннього дитинства. Це — жертва, яку мають принести на вітвар мистецтва ті, хто хоче увійти до його храму, стати його служителем, вести за собою інших людей. Але й сила дарується справжньому Вчителю рідкісна. Допомогти іншим людям також набуті їй — головний сенс діяльності «посвячених».