

## ОРХЕСТИКА ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ

*У статті розглянуто результати констатуючих дослідів керівництва у вихованні інтонаційного мислення молодших школярів за допомогою орхестики*

Керівництво у вихованні інтонаційного мислення молодших школярів за допомогою орхестики передбачає науково обгрунтовану організацію цього процесу.

Поняття "орхестика" виникло в стародавній Греції як метод вільної передачі в русі суті драматичного, поетичного або музичного твору. Т. Ліванова відзначає, що музика знаходилась "в нерозривному зв'язку з поезією (звідси – лірика), музика як неодмінна учасниця трагедії, музика і танець – такі характерні явища стародавньогрецького художнього життя" [2:6]. В кінці XIX сторіччя Еміль Жак-Далькроз повернувся до цього методу у вигляді музично-ритмічного виховання. Мета системи Е. Жак-Далькроза – за допомогою рухів розвинути музично-творчі здібності дитини [1:23]. Цю ідею розвивали Н. Олександрова, О. Конорова, С. Руднева, Т. Бирченко, М. Котляревська-Крафт, Г. Франію, І. Ліфіц та інші. Велику роль в розвитку орхестики відіграла система дитячого виховання Карла Орфа. Метод Орфа базувався на національному фольклорі: вивчались інтонації німецької мови, інтонації німецької народної музики, ритмічні формули та танцювальні рухи з використанням драматизації віршів, пісень, гри на різноманітних інструментах.

На сучасному етапі орхестичне виховання розглядається як інтеграційне виховання з ритміки, що базується на всотуванні емоційних ефектів інтонації слова, сталих інтонаційних моделей музики, ритмоформул у співі, танці, драматизації, на логопедичних вправах. При цьому суб'єкт-учень є самою дією, а суб'єкт-вчитель – співучасником пошуку. Метою орхестичного виховання є розвиток ладоінтонаційного мислення учнів.

Експеримент проводився у вигляді занять (колективних та індивідуальних), зміст систематизувався в послідовності і завдання обмежувались певним часом.

У статті подаються й описуються результати констатуючих дослідів, спрямованих на з'ясування особливостей творчості дітей у зв'язку з мовною, музичною, танцювальною, театральною практикою і в умовах першої їх зустрічі з творчими завданнями.

Дослідження проводились методом разової перевірки реакції дітей на нові завдання.

Діти виконували завдання в процесі різної діяльності. Кожне з них давалося в новій формі: діти повинні були самостійно прочитати уривок з дитячого вірша (1-й дослід – знайти вірну мовленнєву інтонацію); відтворити у жесті знайдену інтонацію (2-й дослід – рухова творчість); знайти театралізовані дії для виконання уривку (3-й дослід – імпровізація рухів у просторі приміщення); зімпровізувати танцювальні рухи в характері знайденої інтонації (4-й дослід – танцювальна творчість); проспівати власну мелодію, віднайдену в мовній інтонації (5-й дослід – пісенна творчість).

У дослідях подавались певні види педагогічного керівництва: повна самостійність (мовна інтонація, жест, рухова творчість, театралізована дія) та спільна творчість з дорослими (імпровізація мелодії).

Аналіз перелічених дій дозволяє в майбутньому створити в дитячій свідомості повний орхестичний словник.

Досліди проводились досвідченими педагогами з дітьми експериментальної групи, а також в прогімназії №11 (учитель Фесенко Т. В.), загальноосвітній школі № 21 м. Житомира (учитель Козачук Г.А.), загальноосвітній школі селища Танкове, Джанкойського району Кримської автономії (учитель Забродська А. В.), загальноосвітній школі № 3 м. Бердичева (учитель Лаліменко Т. В.). У цьому розділі узагальнені матеріали обстеження 230 дітей 1-3-х класів.

**Перший дослід.** Метою першого дослідів було вивчення особливостей орієнтування дітей у новій діяльності з вимогою діяти відразу після ознайомлення з поетичним уривком. Дитина повинна знайти потрібну мовну інтонацію, котра відповідає даному поетичному уривкові, та прочитати вголос. Дітям були запропоновані окремі поетичні уривки, різні за жанрами, характером, образністю і манерою виконання.

Відразу ж виявилась якість ставлення дітей до завдання. Діти, яких слід би віднести умовно до групи А (49 %), залюбки виконали уривки, їм вдалося передати всю різноманітність мовної інтонації, читали піднесено, грайливо, відразу емоційно входячи в образ.

Діти умовної групи Б (37 %) також позитивно виконали запропоноване, вірно реагували на текст, виявляючи емоції, проте не вистачало піднесеності, скупіші були інтонації, поводити себе учні більш стримано.

Діти умовної групи В (10,9 %) не були натхненними, завдання виконали як механічну вправу, не переживаючи внутрішнього образу, обмежившись лише вигуками або деякими формальними притишеннями голосу. Механічність виконання вправи свідчить про відсутність у дітей повноцінних емоцій, що виявились у представників груп А та Б.

До умовної групи Г (3,1 %) ми віднесли тих дітей, котрі за своїм меланхолійним темпераментом не справились вчасно із завданням. Висновок: всім дітям доступна ця діяльність, хоча і якоюсь мірою неоднакова якість виконання, і це є першою складовою частиною в самостійних пошуках усвідомлення орхестичного словника.

Наступний дослід спрямований на те, щоб виявити попередньо отримані мовні інтонації (образи та емоції) діти висловили та закріпили в жесті. Для цього дитина має самостійно відтворити знайомі рухи у нових співвідношеннях (рухи головою, руками, ногами, всім тулубом), котрі відповідали б змістові виконаного нею уривку.

У **другому досліді** виділяються два оціночних моменти: а) повноцінність сприйняття поетичного уривку в жести; б) творче використання знайомих елементарних рухів в певній послідовності та їхній відповідності даному змістові.

Як виявилось, 80 % дітей зуміли віднайти жести, що повноцінно відтворили зміст поетичного уривку. За спостереженнями об'єктивно визначилось три аспекти: 1) діти вірно реагували на підвищення та пониження інтонацій рухами вгору та вниз; 2) діти показували точні рухи у відображенні вербальних дій ("лізе рак по стіні", "налетіли журавлі", "зайчик вушками тріп-тріп" тощо); 3) діти знаходили асоціативні жести у відображенні певних предметів та явищ ("стелиться туман" – ніби розстеляється простирadlo; "Коза-Дерева – півбока луплена" – дитина скобочується й тягне ніжку; "з роси вам та води – будьте здорові" – в долоньки набирає росу й бризкає поперед себе тощо).

Діти імпровізували жести, керуючись характерними особливостями поетичного уривку, при цьому 30 % з них виявили неабиякі творчі нахили, асоціюючи себе з тими або іншими предметами та явищами. Наприклад: при декламації рядків "Тосі-тосі, коні в горосі" Каріна К. помахами кінчика власної косички зобразила стріпування кінської гривки; Леся П. зобразила "Зорю-зоряницю, красну дівицю" розчепіреними пальчиками навколо власної голови; Валя К. при виконанні щедрівки "Павочка ходить" уявила себе павою, яка вищипує з себе і розкидає, ніби даруючи, своє пір'ячко. Отже, ці дані свідчать про можливість виконання рухових творчих завдань, які однак ще не характеризують всієї дитячої творчості в цілому, але є другим щаблем в орхестичному вихованні.

Метою **третього дослідю** є доведення наявності в кожній дитини схильності до театральної (сценічної) дії. Дослід поділявся на три етапи: 1) обґрунтування даних ім поетичних уривків особисто, виходячи із своєї фантазії; 2) використання сторонніх предметів (ляльковий театр); 3) залучення сторонніх осіб.

92% дітей успішно, із зацікавленістю виконали поставлені перед ними завдання. При об'єктивному спостереженні неабиякий інтерес викликав той факт, що при поетапному виконанні завдання змінювалося ставлення дітей до пошуку більш яскравих мовних інтонацій. Наприклад, при першому виконанні уривків діти ще виходили з напрацьованих у попередніх завданнях інтонацій, а при 2 та 3 виконаннях діти вже шукали і знаходили такі тембральні багатства, що їхні мовні інтонації вже наближалися до мелодики, до співу (звертаючись до ляльки, Анжела С. змінювала регістр голосу; звертаючись до партнера, Костик Б. робив голосом глісандо, зображуючи плін річки). Через виконання подібних завдань активізується процес навчання, але тут ще не можна говорити про сформованість знань та навичок. Це досягається лише постійною й копіткою роботою над сталими орхестичними формулами, щоб вони засвоювалися дітьми не відокремлено один від одного, а в комплексі.

В **четвертому досліді** ритм вірша в танці розглядався як ритмо-інтонації не тільки в структурному, але й в змістовному аспекті. Перш, ніж виконати завдання, дітям нагадали значення коротких і довгих тривалостей (вісімок та четвертих). Перше завдання - визначення та відтворення ритмічного малюнку поетичного уривку ногами. Дитина промовляла вірш і слідувала за зміною тривалостей (вісімки виконувались ходом "навшипиньки", чверті – простим кроком). Друге завдання – самостійно викласти ритмічний малюнок за допомогою наочностей (карток з тривалостями). Третє завдання – відчутти сильну частку і затанцювати даний уривок.

Результати дослідів подано в таблиці 1:

Таблиця 1

	Завдання 1	Завдання 2	Завдання 3
Група А	94%	96%	61%
Група Б	91%	83%	50%
Група В	80%	50%	40%
Група Г	15%	10%	0%

Складність першого завдання пояснюється тим, що діти легко відтворюють ритмічний малюнок руками, а коли потрібно подібне завдання відтворити ногами, виявляється невідпрацьованість моторики ходіння.

Ритмічні малюнки типу "дві чверті" або "дві половинні" діти відтворюють безпомилково, але якщо зустрічаються ритмоформули з використанням вісімок (тобто точний відлік тривалостей), вони правильно відчують та відтворюють зупинку на чверті, а на вісімках (навіть, коли пебрід завданням точно відтворені ритмічні малюнки плесканням) – дріботять ніжками, не орієнтуючись в кількості тривалостей. Найбільш складно зорієнтуватися в ритмічному малюнку "чверть-дві вісімки" – інерція руху заважає їм вчасно зупинитися.

Тому результати дослідів невисокі. Слід звернути увагу на останні частки – в основному діти їх протягували, та не могли у другому завданні визначити їх тривалість.

У **п'ятому досліді** створення мелодій обмежили трьома звуками різної висоти (III – V – VI ступенями мажорного ладу). Завдання поділено на два етапи:

а) намалювати графічно рух інтонації вірша на папері;

б) за графічною схемою знайти вірну інтонацію, тобто рух ступеней. Завдання виконувалось після настройки голосу дитини на ступені мажорного ладу та показу цих ступеней на металофоні (так званий "препарований металофон", де підготовані тільки три пластинки з визначеними ступенями). Результати дослідю оформлено у вигляді таблиці:

Таблиця 2

	Завдання 1	Завдання 2
Група А	100%	100%
Група Б	95%	95%
Група В	84%	84%
Група Г	0%	0%

Висновки дослідження показали, що за допомогою орхестики практично кожну дитину можна навчити тонко відчувати інтонацію слова і музики та розвинути в ній можливість імпровізування музики, тобто композиторських навичок. Процес складання мелодії пісні за допомогою орхестики не знижує безпосередність вираження їхніх почуттів, не гальмує діяльність творчої уяви, а навпаки - дає поштовх для подальшого пошуку більш цікавих інтонаційних та ритмічних відкриттів.

Формування творчості – це важкий, багатоетапний акт. Взаємозв'язки багатьох ліній розвитку повинні доповнювати один одного, концентруватися на кінцевому результаті (провідному завданні), розв'язання якого можливе на певному рівні формування творчої діяльності в орхестичному вихованні.

\*\*\*\*\*

1. Дорн В. Метод Жак-Далькроза. Інститут Ритмической гимнастики Жак-Далькроза. – Гелерау, близ Дрездена. – М., 1912.
2. Ливанова Т. История западноевропейской музыки до 1789 г. – М.: Музыка, 1986. – 630 с.

Матеріал надійшов до редакції 11.09.03 р.

***Плющик Е.В. Орхестика как способ воспитания интонационного мышления.***

*В статье рассмотрены результаты констатирующего эксперимента управления в воспитании интонационного мышления младших школьников с помощью орхестики.*

***Plustchik E.V. Arshistics as the means of upbringing of intonation thinking.***

*The results of a control experiment in guiding the junior pupils for upbringing of intonational thinking by means of orchestrics are discussed.*