

ДВНЗ «ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА»

На правах рукопису

ГУСАР ДЗВІНА ОЛЕКСІЇВНА

УДК: 78.2;78.15;78.38

**ФЕНОМЕН ТВОРЧОСТІ ВАСИЛЯ КУФЛЮКА У КОНТЕКСТІ
ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ АБСОЛЮТНОГО СЛУХУ
МУЗИКАНТА-ПРОФЕСІОНАЛА**

Спеціальність – 17.00.03 – музичне мистецтво

**Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата
мистецтвознавства**

Науковий керівник:
кандидат мистецтвознавства, доцент
Опарик Лариса Миколаївна

Івано-Франківськ – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1 АБСОЛЮТНИЙ СЛУХ ЯК СФЕРА МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ДИСКУРСУ	10
1.1. Становлення проблематики та генезис абсолютного слуху	10
1.2. Психологічна природа та різновиди абсолютного слуху	26
1.3. Методико-педагогічні аспекти абсолютного слуху	48
Висновки до Розділу 1	71
РОЗДІЛ 2 МЕТОДИКА В. КУФЛЮКА ЯК СИСТЕМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МУЗИЧНОГО СЛУХУ	73
2.1. Педагогічні новації В. Куфлюка у світлі вітчизняних та зарубіжних концепцій музично-слухового виховання	73
2.2. Теоретичне обґрунтування методики В. Куфлюка	95
2.3. Практичні результати методики розвитку абсолютного слуху	119
Висновки до Розділу 2	133
РОЗДІЛ 3 ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ В. КУФЛЮКА У СВІТЛІ КОНЦЕПТУ «GENIUS LOCI»	137
3.1. Формування особистості галицького педагога-музиканта у дзеркалі європейських тенденцій розвитку національної культури	139
3.2. Видинівський феномен В. Куфлюка: музичний genius loci Покуття	168
Висновки до Розділу 3	183
ВИСНОВКИ	185
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	188
ДОДАТКИ	213

ВСТУП

Актуальність теми. На шляху європейського поступу сучасної української держави особливої актуальності набуває творення пантеону імен визначних українців, які складають гордість нації, утверджують її самодостатність і високий інноваційний потенціал. Світові надбання українського мистецтва наперекір непростим геополітичним обставинам здебільшого породжували пасіонарії, сповнені духовної наснаженості, творчої енергії і самовідданості, що нерідко граничила із життєвим подвигом. Імена багатьох із них дотепер чекають на гідне представлення, а творчі досягнення потребують введення в актуальний науковий дискурс. Серед видатних діячів української музичної культури чимало музикантів-педагогів, здобутки яких несуть у собі не тільки професійний, але й значний духовний потенціал.

До цієї когорти належить Василь Олексійович Куфлюк (1912–1999), західноукраїнський музикант-педагог, уродженець с. Видинів Снятинського району на Івано-Франківщині, випускник Коломийської української гімназії, Варшавського університету (природничо-математичний факультет) та Варшавської консерваторії (вчительський факультет), вихователь та учитель співів у варшавському будинку сиріт «Наш дім» (1933–1939), очолюваному видатним польським педагогом-гуманістом Янушем Корчаком, згодом – фундатор, багаторічний директор і учитель музики видинівської «школи-дому».

Творча діяльність В. Куфлюка зумовила виникнення свого роду Видинівського феномена – зростання в особливій аурі сільської музичної школи-студії десятків юних талантів. Чимало учнів В. Куфлюка стали відомими музикантами-професіоналами, серед них видатні діячі сучасного українського мистецтва ☐ Г. Гаврилець, І. Мойсяк, Б. Фроляк та багато інших.

Інноваційні ідеї Василя Куфлюка поєднують кращі здобутки європейської освіти та традиційно народний, закорінений у фольклорі підхід до виховання та навчання дитини. Вони стали основою оригінальної методики музично-слухового розвитку, спрямованої на формування абсолютного слуху.

Ефективність методики В. Куфлюка перевірена майже півстолітнім відрізком часу, в результаті її успішного застосування абсолютний слух став дієвим інструментом професійної самореалізації багатьох поколінь музикантів.

Новаторські підходи В. Куфлюка до музично-слухового виховання містять чимало відповідей на дискусійні питання щодо місця і значення абсолютного слуху в системі сольфеджіо. Суперечливість трактування музичною наукою феномена абсолютного слуху пов'язана, насамперед, з відсутністю однозначних пояснень його генезису, психологічної природи та механізмів формування. Протягом останніх десятиріч на основі нових досягнень музичної психології, психолінгвістики, музичної акустики здійснюються спроби прояснити контраверсійні питання проблематики абсолютного слуху (К. Андрес , Е.-М. Гейде, А. Раковські, К. Міяцакі), а також розробити нові методи його цілеспрямованого формування (П. Бережанський Д. Дойч, М. Карасьова). Новітні наукові праці Н. Іванової, Л. Масльонкової, П. Сладкова, М. Старчеус відображають пошуки інноваційних підходів до розвитку професійного музичного слуху з позицій психології музичного сприйняття, що здійснюються в руслі міждисциплінарних досліджень нового напрямку музичної науки – когнітивного музикознавства. Когнітивна установка як складова музикології ґрунтується на єдності навчально-дослідного процесу і морально-етичних первнів. З цим пов'язана **актуальність** дослідження творчого доробку В. Куфлюка, вивчення якого відкриває перспективу залучення інноваційних методів формування абсолютного слуху до процесу традиційного для української мистецької освіти особистісно орієнтованого навчання та виховання музиканта-професіонала.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами.

Дисертацію виконано на кафедрі музичної україністики та народно-інструментального мистецтва ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника» відповідно до плану науково-дослідної роботи ВНЗ, згідно з темою № 0109V005255 «Етнорегіональні проблеми музичної україністики Галичини в історії та сучасності (музикознавчий аспект)». Тема

дослідження затверджена вченою радою ПНУ ім. В. Стефаника (протокол № 5 від 28.05.2013), уточнена (протокол № 11 від 01.12.2015).

Об'єктом дослідження є теоретичні та методичні засади формування абсолютного слуху музиканта-професіонала у викладанні сольфеджіо.

Предметом дослідження є творча діяльність В. Куфлюка як практичне втілення інноваційних методів формування абсолютного слуху.

Метою дисертації є теоретичне обґрунтування системних принципів формування абсолютного слуху на основі методико-педагогічного доробку В. Куфлюка.

Відповідно до поставленої мети в роботі вирішуються такі **завдання**:

- проаналізувати основні напрями і стан досліджень з проблематики абсолютного слуху;
- розкрити сутність новацій В. Куфлюка у світлі українських та зарубіжних концепцій музично-слухового виховання;
- визначити практичні результати застосування методики розвитку абсолютного слуху шляхом експериментального дослідження;
- запропонувати напрям впровадження методики В. Куфлюка у сучасну практику слухового виховання музиканта-професіонала;
- висвітлити творчу діяльність В. Куфлюка у світлі концепту «genius loci».

Методологічну основу дослідження становить комплексний підхід до вивчення цілісного феномена творчої діяльності В. Куфлюка у взаємозв'язку його виховних та методичних аспектів, що охоплює ряд окремих принципів і методів, серед яких: *компаративний* – у проекції положень наукових і методичних праць з проблематики абсолютного слуху та концепцій музично-слухового виховання на інноваційні методи В. Куфлюка; *теоретичний* – при узагальненні досліджуваного матеріалу; *когнітивний* – у міждисциплінарних розвідках психологічної природи абсолютного слуху, а також при концептуальному осмисленні особистості та творчої діяльності В. Куфлюка; *системний* – у всебічному обґрунтуванні методики В. Куфлюка як системи

розвитку абсолютного слуху; *експериментальний* – при проведенні анкетування та лабораторних досліджень; *історико-біографічний* – у висвітленні соціокультурного контексту формування особистості галицького педагога-музиканта.

Джерельною базою дослідження є архівні матеріали з кімнати-музею Видинівської школи, рукописи нотних зразків і методичних заміток В. Куфлюка, автобіографічні спогади та методичні настанови, записані автором дисертації під час усних бесід з В. О. Куфлюком, публікації у періодичних виданнях (С. Майданська, О. Стрілець, Х. Сорохтей), неопубліковані спогади колишніх учнів (Г. Гаврилець, Б. Фроляк, Г. Грицюк, В. Олексієнко) та сучасників (М. Аронець, М. Попадюк, О. Козаренко), документальний фільм «Маестро з Покуття» виробництва телестудії «Кредо», присвячений В. Куфлюку.

Теоретичною базою дослідження є праці з:

– філософії та культурології А. Бортникової, П. Вайля, А. Воронцова, Л. Гумільова, Т. Казначеевої, Є. Кожем'якіна, Т. Сергеевої, Г. Сковороди, П. Сорокіна, П. Чижевського;

– музичної психології та психолінгвістики О. Абрагама, К. Андреса, П. Бережанського, В. Варда, А. Веллека, П. Гальперіна, Е. - М. Гейде, Л. Гурні-Шлегель, Д. Дойч, Ж. А. Зігель, В. Зігеля, М. Карасьової, Д. Кірнарської, Д. Левітіна, А. Леонтьєва, А. Лянга, С. Мальцева, К. Мальцевої, К. Міяцакі, М. Моравської-Бинглер, Г. де ля Мотте-Габер, Є. Назайкінського, М. Переверзева, В. Петрушина, Г. Ревеша, А. Соловійова, М. Старчеус, Б. Теплова, К. Штумпфа;

– музичної акустики А. Бахема, П. Брадї, М. Гарбузова, Г. Гельмгольца, Л. Кузнєцова, А. Раковскі;

– музичної теорії в напрямку музичного сприйняття і музично-слухового виховання Б. Асаф'єва, Ю. Бичкова, В. Брайніна, П. Вейса, І. Гейнрікса, С. Гребельника, О. Давидової, Е. Жак-Далькроза, С. Карузо, В. Кірюшина, В. Коваліва, Ф. Колесси, М. Леонтовича, С. Людкевича, Л. Масльонкової,

О. Михайличенка, А. М'ясоєдова, А. Островського, Ю. Поплавської-Мельниченко, О. Ростовського, І. Способіна, С. Судзукі, Е. Тайнель, Н. та Р. Танеда, Ю. Тюліна, Б. Уткіна, Ю. Холопова, Б. Яворського;

– педагогіки В. Колесникової, Я. Корчака, В. Кукушина, І. Курляк, І. Мерцан, С. Русової, Б. Ступарика, В. Сухомлинського, О. Титової;

– історії музики У. Граб, А. Мухи, Л. Кияновської, О. Козаренка, С. Процика, М. Ржевської, Б. Сюті, Є. Федотова, А. Хоменка, О. Цалай-Якименко, М. Черепанина, Л. Шаповалової;

– етнорегіоналістики С. Андріїшина, М. Ільницького, О. Кавунник, М. Кочержук, С. Майданської, М. Попадюка, Х. Сорохтей, О. Стрілець.

Наукова новизна одержаних результатів дисертації, що є **першим** в українському музикознавстві комплексним дослідженням творчої спадщини В. Куфлюка, полягає у:

– введенні в музикознавчий та міждисциплінарний дискурс творчого доробку В. Куфлюка;

– узагальненні світової наукової думки щодо проблеми абсолютного слуху;

– теоретичному обґрунтуванні моноладотонального принципу та психологічних механізмів формування абсолютного слуху на прикладі методики В. Куфлюка;

– розширенні предметної сфери музичної україністики Галичини.

Практичне значення. Результати дослідження суттєво поповнюють науково-методичну і практичну базу сольфеджіо, матеріали та основні положення дисертації можуть бути використані у дослідженнях із музичної регіоналістики, подальших музикознавчих дослідженнях, присвячених ролі особистості музиканта в розвитку професійної музичної традиції, у курсі з філософії музики для магістрів і аспірантів, а також у курсах з музичної психології, методики викладання сольфеджіо, методики викладання фахових дисциплін вищих навчальних закладів мистецтва.

Особистий внесок здобувача: введено в науковий обіг творчий доробок В.Куфлюка, а також здійснено теоретичне обґрунтування механізмів формування абсолютного слуху на основі пісенної моноладотональної методики. Дисертація є самостійною науковою працею, всі публікації здобувача одноосібні.

Апробація результатів дослідження. Дисертація обговорювалася на засіданнях кафедри музичної україністики та народно-інструментального мистецтва Інституту мистецтв ДВНЗ «ПНУ ім. В. Стефаника». Окремі теоретичні та методичні положення також були представлені на всеукраїнських та міжнародних конференціях: Всеукраїнській науково-практичній конференції «Мистецька освіта та мистецтво освіти в контексті формування сталого суспільства» (Київ, 12–13 травня 2005 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» Мукачеве, 22–23 березня 2012 р.); Міжнародній науковій конференції «Януш Корчак in memoriam» (Львів, 17–18 січня 2013 р.); III Всеукраїнській науково-практичній конференції «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» (Мукачеве 13–14 березня 2014 р.); 2nd European Conference on Education and Applied Psychology. 14. 05. 2014. «East – West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna, 2014.

Публікації. Основні теоретичні положення та практичні результати дослідження відображені у монографії та семи одноосібних публікаціях, з яких чотири надруковані у спеціалізованих фахових виданнях, затверджених МОН ДАК України, та дві опубліковані у спеціалізованих закордонних виданнях.

Основні положення дисертації висвітлено в таких **публікаціях:**

1. Гусар Д. Музично-педагогічна діяльність В. О. Куфлюка в контексті дискусії про природу абсолютного слуху / Д. Гусар // Вісник Прикарпатського університету. – Мистецтвознавство. : зб. наук. статей. – Івано-Франківськ: Плай, 2006. – Вип. ІХ. – С. 69–75.

2. Гусар Д. Музично-психологічна проблематика абсолютного слуху / Д. Гусар // Музикознавчі студії : збірка статей. – Львів: Сполом, 2007. – Вип. 16. – С. 158–168. – (Наукові збірки ЛНМА ім. М. Лисенка).
3. Гусар Д. Музично-педагогічна спадщина Василя Куфлюка в контексті європейського гуманітарного дискурсу ХХ ст. / Д. Гусар // Музикознавчі студії інституту мистецтв Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки та НМА України ім. П. І. Чайковського : зб. наук. пр. / Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2014. – Вип. 13. – С. 124–135.
4. Гусар Д. Видинівський феномен Василя Куфлюка крізь призму концепту «genius loci» / Д. Гусар // Вісник Прикарпатського університету. – Мистецтвознавство: зб. наук. статей. – Івано-Франківськ: Фоліант, 2015. – Вип. 30–31. – Ч. 2. – С. 117–123.
5. Husar D. Das Phänomen der Wasyl Kufljuks Schaffung: zur Erlernbarkeit des absoluten Gehörs / D. Husar // European Applied Sciences. – Study of art. – Stuttgart, 2016. – № 11. – P. 11–13.
6. Husar D. Theoretische Begründung der praktischen Erfahrung von Wasyl Kufljuk: zur Erlernbarkeit des absoluten Gehörs / D. Husar // European Journal of Humanities and Social Sciences. – Study of art. – Vienna, 2017. – №1. – P. 11–13
7. Гусар Д. Видинівський феномен Василя Куфлюка / Д. Гусар. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2012. – 146 с.
8. Husar D. Fenomen z Wydynowa – Wasyl Kuflyuk (do 100-j rocznicy urodzin) / D. Husar // Lwowsko-Rzeszowskie zeszyty naukowe. – Lwow-Rzeszyow, 2013, – Numer 1. – S. 21–27.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг становить 234 сторінок, з них 187 основного тексту. Список використаних джерел становить 254 позиції, з них 63 німецькою, англійською та польською мовами.

РОЗДІЛ 1

АБСОЛЮТНИЙ СЛУХ ЯК НАУКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Становлення проблематики та генезис абсолютного слуху

Мета теоретичного обґрунтування оригінальної методики¹ Василя Олексійовича Куфлюка, спрямованої на професійне становлення учнів через послідовне формування в них абсолютного слуху, передбачає насамперед хронологічне висвітлення етапів наукового дослідження абсолютного слуху, окреслення основних аспектів проблематики, аналіз ключових положень найновіших досліджень музичних психологів, нейрофізіологів, музичних акустиків, психолінгвістів тощо.

З-поміж усіх досліджуваних музичних здібностей² такий специфічний прояв музичного слуху, як абсолютний слух, належить до числа найменш вивчених. У музикознавчій та музично-педагогічній літературі основна увага присвячується питанням розвитку відносного слуху на релятивній або абсолютній основі. Абсолютний слух переважно розглядається як нетиповий прояв музичного слуху, що має нев'язану природу.

Часто абсолютний слух визначають тільки у вузькому розумінні, зокрема, як здатність впізнавати або відтворювати висоту окремих звуків, що не співвідносяться з іншими, висота яких відома. Відтак «розрізняють два види абсолютного слуху: 1) пасивний абсолютний слух, який дає можливість впізнавати висоту звуків, але не відтворювати їх по заданій висоті та 2) активний абсолютний слух, який дає можливість як впізнавати висоту звуків, так і відтворювати їх по заданій висоті» [171, с. 120]. Аналогічної диференціації

¹ Методика (грец. *μεθοδικά*) – 1) Розділ педагогіки, що вивчає і складає правила і методи викладання певного навчального предмета. 2) Узагальнення досвіду, способів, прийомів доцільного здійснення будь-якого завдання [155, с. 536]. Методика – сукупність прийомів, методів викладання [40, с. 18].

² Здібності – індивідуальні особливості, які не зводяться до наявних навиків, умінь чи знань, але які можуть пояснити легкість і швидкість набуття цих знань і навиків [170, с. 16] У структурі музичних здібностей Б. Теплов виділяє три основні здібності: ладове відчуття, музично-слухові уявлення, музично-ритмічне відчуття.

абсолютного слуху дотримуються О. Давидова, С. Гребельник, М. Карасьова, П. Бережанський, М. Старчеус та ін.

Якщо ж розглядати абсолютний слух не тільки як здатність до відгадування звуків, а як особливу музичну здібність, що відкладає відбиток і на музично-педагогічний процес, і на виконавську та композиторську діяльність музикантів-«абсолютників», то впливає широкий діапазон аспектів проблематики, в свою чергу, тісно пов'язаних між собою. Цей підрозділ побудовано саме за принципом виділення низки проблемних питань у дослідженні абсолютного слуху та співвіднесення їх з методикою В. Куфлюка.

Сам термін «абсолютний слух» для позначення явища було знайдено не відразу. За часів тріумфальних концертів юного В. А. Моцарта, писав О. Ян, коли анонсувалась його надзвичайна здібність до впізнавання висоти всіх звуків, «які тільки можна відтворити на фортепіано чи на будь-яких інших інструментах: дзвонах, склянках, годинниках і т. п.», його слух називали «ідеальним», «феноменальним», «істинним» [9, с. 4].

У перших авторів, які описували це явище, зустрічаємо такі визначення, як «цілком своєрідна та ізольована особлива чутливість слуху» [244, S. 242], «абсолютна звукова пам'ять» [193, S. 1], «абсолютне звуковідчуття» (226, S. 420]. Вперше про «абсолютний слух» пише Й. Кріс [215]. У подальшому термін «абсолютний слух» використовується переважно, коли мова йде про ідентифікацію чи відтворення абсолютної висоти окремих звуків або тональностей, у тому числі – відчуття тональності, кольоровий слух.

На кінець ХХ століття генезис і природа абсолютного слуху все ще не були виявлені до кінця, тому незаперечним можна вважати хіба що визначення Альфреда Лянга, котре носить характер констатування: «Абсолютний слух – це здатність називати або відтворювати абсолютну висоту ізольованих звуків без жодного порівняння» [217, S. 558].

За А. Лянгом, процес підпорядкування висоти звуків відповідним назвам проходить такі етапи: а) ідентифікація звуків у формі перцептивного чи когнітивного поділу на категорії; б) співставлення почутого звуку із

внутрішньою системою звукових уявлень; с) підпорядкування звуку певній назві, що зафіксована у пам'яті; d) проголошення відповідної назви [217, S. 558–559]. Особливість такої здатності полягає в тому, що підпорядкування є довготривалим, не зникає з часом і не потребує порівняння з іншими звуками, як при відносному слухові.

Діагностувати (констатувати) здатність деяких людей до утримування в пам'яті абсолютної висоти звуків стало можливим з того часу, як у музичних колах Європи почали запроваджувати єдину висоту настройки музичних інструментів, тобто музиканти вже розвивалися і працювали в середовищі приблизно сталої висоти музичного строю.

Про необхідність впорядкування висоти настройки писав ще у 1619 р. М. Преторіус, аргументуючи це труднощами ансамблевого музикування на інструментах з різною висотою настройки [208, S. 7]. Винайдення в 1711 р. камертона стало, за словами Р. Вальтера, «передумовою для встановлення єдиного тону настройки» [245, S. 907–908]. Однак протягом століть у питанні висоти настройки не було одностайності, існувала дилема: з одного боку, вище звучання додавало струнним і мідним духовим інструментам оркестру виразності і блиску, а при будівництві органів економилося дороге олово, з іншого боку, висока настройка викликала надмірний тяг струн і часті поломки струнних інструментів, а також негативно позначалася на якості вокального виконання та здоров'ї співаків [205, S. 102].

З часів В. А. Моцарта і до Д. Верді традиційною була настройка $c' = 256$ Гц, або $a' = 427-430$ Гц. В. А. Моцарт виходив із того, що початком і основою розвитку музики був спів, який розвивався в процесі декламації поезії з часів ведичних гімнів біля 6000 років тому. В. А. Моцарт відкрив, що сопрано та тенори найприродніше і найпростіше здійснюють зміну регістру на певній висоті, яка при настройці $c' = 256$ Гц припадає на fis' . А оскільки музичні інструменти трактувалися як імітатори різних голосів, їх настройка підпорядковувалася зручності для співу [254, S. 18–23].

Однак тенденція до підвищення тону настройки в подальші роки взяла верх, особливо «швидке підвищення почалося з другої чверті XIX століття, коли в оркестрі стали більше і частіше застосовуватися духові інструменти. Розігрівання останніх під час гри примушувало <...> вище настроювати й інші інструменти оркестру» [117, с. 224]. У 1834 р. на зібранні німецьких дослідників-природознавців та лікарів камертон було вперше офіційно визнано еталоном звуку a' з частотою коливань 440 Гц. У 1885 р. на Віденському міжнародному конгресі з питань настройки в зв'язку з протестами вокалістів міжнародним еталоном висоти звуку a' встановлено 435 Гц. У XX столітті висота настройки $ля'$ була все ж піднята до 440 Гц. Дискусії з приводу настройки тривають донині [225].

Саме у другій половині XIX століття, коли камертон став офіційно визнаним еталоном висоти звуку «ля», а значить з'явилася можливість за допомогою приладу точно фіксувати висоту звуку, стало можливим експериментально довести наявність у деяких людей здатності до утримування в пам'яті абсолютної висоти звуків.

Перші спроби дослідження осіб з абсолютним слухом датуються так само кінцем XIX століття. Активізації інтересу до цього виду слуху сприяли також наукові тенденції того часу: ідея абсолютності (досконалості) стояла на передньому плані в різних галузях знань. Наукова думка спрямовувалась переважно аналітично і диференційовано, характерним був підхід з позицій психологічного атомізму, коли «в системі, утвореній простими і більш складними формами психічних процесів, пріоритет віддавався першим, які розглядалися по відношенню до других як вихідні, основні» [125, с. 20].

Про такий підхід свідчить акустико-фізіологічний погляд на сприйняття музичних звуків Г. Гельмгольца, який у своїй праці «Наука про сприйняття звуків як фізіологічна основа теорії музики» (1863) робить спробу пояснити сприйняття музичних звуків суто фізичними процесами з їх абсолютними величинами вимірювання. Він диференціює в простому звуці силу, висоту та

тембр, відповідно підпорядковуючи їх фізичним величинам – амплітуді коливань, частоті коливань та звуковому спектру [207].

У галузі музичної естетики в той час поширюється ідея «абсолютної музики». Зокрема, у своїй праці «Про музично-прекрасне. Спроба ревізування естетики звукового мистецтва» (1854) Е. Ганслік виходить із теорії «абсолютної краси», що панує не лише в музиці, але й у живописі та поезії [208, S. 8]. З цими ідеями пов'язуються безпосередньо уявлення про так звану геніальність, і в цьому контексті абсолютний слух як передбачувана передумова виняткового музичного таланту викликає до себе активний інтерес.

Відтоді у світовій науковій літературі накопичується чималий доробок досліджень на тему абсолютного слуху. У різні часи висувались різноманітні гіпотези щодо його походження. Причину його появи шукали у суто фізіологічних особливостях слухових органів осіб, що впізнають абсолютну висоту, досліджувались різні вікові категорії, особи різної статі, патологічні випадки (наприклад, слух сліпих), слух тварин. Результати цих досліджень дали змогу зробити певні узагальнення, зокрема, про ослаблення гостроти абсолютного слуху з віком, про загостреність слуху у сліпих людей, про існування обмежених проявів абсолютної ідентифікації висоти звуків не тільки у людей, а й у деяких тварин і т. д. Однак вони не відповіли на основне запитання: чому деякі особи можуть ідентифікувати або репродукувати абсолютну висоту звуків, а інші – ні. У зв'язку з цим виникла точка зору про особливе музичне обдарування, яке виражається у феномені так званого абсолютного слуху.

Із розвитком психологічних теорій пам'яті, а також, зважаючи на деякі успішні спроби покращення якісних параметрів абсолютного слуху шляхом навчання, стає очевидним, що суть абсолютного слуху полягає не у фізіологічних особливостях чи у феноменальному обдаруванні, а має пояснюватися пізнавально-психологічними теоріями.

Починаючи від фундаментальної двотомної праці одного з основоположників музичної психології, німецького акустика і психолога

К. Штумпфа «Тонпсихологія» (1883, 1890), абсолютний слух разом з іншими аспектами психології сприйняття музичних звуків досліджується як музично-психологічна проблема. Серед перших дослідників – Р. Валлашек, Й. Кріс, М. Планк, М. Мейер, О. Абрагам, Г. Альтманн. Хоча дослідження ведуться, як правило, вже не з акустико-фізіологічних (за Г. Гельмгольцом), а з музично-психологічних позицій (за К. Штумпфом), об'єктом дослідження в більшості випадків є відносно прості елементи, вивчаються одиничні тони та їх поєднання (інтервали, акорди) – все під загальною назвою «тонпсихологія», яка утвердилася за експериментальною психологією слуху того часу завдяки праці К. Штумпфа.

Далі в першій половині ХХ століття розвивалася тенденція до підвищення систематичності та об'єктивності методики досліджень через збільшення числа та варіювання складу груп досліджуваних осіб, а також через деталізацію описів експериментів та їх оцінки. Естафету продовжили Г. Ревеш, В. Келер, К. Мальцева А. Веллек, А. Бахем, які займаються питаннями музичної обдарованості¹ дітей, вивченням взаємозв'язку між абсолютним слухом та «музикальністю».

З середини ХХ століття здійснюються численні дослідження абсолютного слуху в галузі психології пам'яті. У центрі уваги постають когнітивні процеси, такі як категоризація (поділ на категорії), нагромадження і обробка інформації, здійснюються спроби перевірки можливості вироблення абсолютного слуху шляхом вправлення. Його досліджували В. Бард, Л. Кадді, Б. Й. Зігель та В. Зігель, а також науковці Інституту психології Бернського університету у Швейцарії – Л. Гурні-Шлегель, А. Лянґ, К. Андрес. На новому рівні здійснюються акустичні (Р. Піклер) та фізіологічні дослідження (К. Емде, Й. Профіта та Т. Біддер).

З 80-х років з'являються дослідження абсолютного слуху в контексті психологічних аспектів музичного розвитку дитини в зв'язку з її оточенням

¹ Музична обдарованість – якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість успішного заняття музичною діяльністю [171, с. 24].

А. Ценатті, М. Моравської-Бинглер і А. Раковскі, Е.-М. Гейде, К. Міяцакі, Д. Левітіна, Д. Дойч, К. Дулі та інші.

Серед радянських та пострадянських науковців питання абсолютного слуху торкалися В. Кауфман, Б. Теплов, М. Гарбузов, С Гребельник, Є.Назайкінський, А. Соловйов, М. Карасьова, П. Бережанський, Д. Кірнарська, М. Старчеус та ін.

Проблематика питань, що розглядаються, стосується як психологічних, так і музикознавчих аспектів явища, таких, як генезис абсолютного слуху, суть і психологічна природа абсолютного слуху, проблема типології, критерії істинності та методи оцінки абсолютного слуху, значення абсолютного слуху для музичної практики.

Одним із найбільш дискусійних було і залишається питання про *генезис абсолютного слуху*. Досі ведуться суперечки про те, вроджена чи набута ця здібність. Уже перші автори розглядають абсолютний слух як такий, що виступає у всіх можливих проявах, що, на думку дослідників, пояснюється, з одного боку, впливом вроджених факторів, з іншого – роллю навколишнього оточення та навчання. Думки розділяються тільки стосовно погляду на питому вагу тих чи інших впливів, однак, той факт, що як ті, так і інші чинники мають значення, не піддається сумніву. Якщо музичному оточенню приписується вирішальне значення, то з іншого боку, тими ж авторами це і спростовується, оскільки пріоритет вроджених задатків все ж вважається незаперечним. Така позиція підкріплюється поглядом на абсолютний слух як на прояв музикальності взагалі, яка, за існуючою в той час точкою зору (великою мірою сформованою на основі прикладу родини Бахів), має спадковий характер.

Слід мати на увазі, що вчення про спадковість набуло особливої популярності саме в другій половині XIX століття, початок точної генетики припадає на 1865 рік, коли Й. Г. Мендель видав своє «Дослідження про рослинні гібриди», тому в той період ідея успадкування панує у всіх галузях передового наукового знання..

Однак різноманітні прояви абсолютного слуху, описані німецькими психологами К. Штумпфом (1883, 1890), О. Абрагамом (1901–1902, 1906–1907) та іншими дослідниками, підтверджують і вплив середовища. К. Штумпф, наприклад, опилює свої спостереження за вісімнадцятимісячним хлопчиком, який міг співати звук «до» точно в строї домашнього фортепіано [240, S. 555], а М. Планк підтверджує вплив музичного середовища на власному прикладі: завдяки сприйманню звуків різноманітної настройки він може досить добре уявити собі значно занижений або завищений звук «до», в той час як у дитинстві він був «повністю збитий з пантелику» єдиним інструментом, який він мав у своєму розпорядженні [226, S. 428].

Відзначаючи роль факторів впливу середовища, названі автори констатують також, що не всі музиканти, котрі протягом багатьох років перебувають у активному музичному середовищі, володіють абсолютним слухом, тому спадкові компоненти не можуть бути позбавлені ваги. При цьому дослідники беруть до уваги такі аспекти, як частота випадків абсолютного слуху у сім'ї або особливо ранній розвиток здібності у дитячому віці, загальні музичні здібності, рівень інструментально-виконавської і вокальної підготовки, будуються припущення про наявність фізіологічних або анатомічних передумов.

Щодо успадкування, то К. Штумпф і О. Абрагам пояснюють прояв абсолютного слуху також і індивідуальними особливостями. Посилаючись на випадок, коли у восьмирічної дівчинки в ході музичних занять розвинувся абсолютний слух, К. Штумпф вказує на можливий вплив спадкових факторів, бо родичі дитини так само володіли «здатністю упізнавати звуки за їх абсолютною висотою» [240, S. 554]. Однак О. Абрагаму не вдається це підтвердити в ході тестування (протестовано 100 осіб з абсолютним слухом [193, S. 2]), яке показало, що більша половина опитаних не вказує ні на наявність осіб з абсолютним слухом у сім'ї, ні взагалі на які-небудь особливі музичні здібності членів сім'ї. Крім того, Менделєєве вчення про спадковість переносить питання залежності абсолютного слуху від можливих анатомічних

передумов у попередні генерації (покоління). Це спонукає О. Абрагама до трактування спадковості як не надто важливого чинника виникнення абсолютного слуху, з іншого боку, пише він, «мусить бути певний індивідуальний фактор, який впливає на те, що певні люди без особливих вправ, інші шляхом вправляння, ще інші – зовсім не в змозі називати і уявляти висоту звуків» [193, S. 69].

Для Й. Кріса індивідуальні задатки¹ мають навпаки вирішальне значення [215, S. 261]. Як пояснення він приводить приклад музикантів, які попри інтенсивне навчання не можуть опанувати абсолютний слух, у той час як інші «тішать» нас ним вже у ранньому дитинстві. Щодо можливості розвитку абсолютного слуху через навчання, Й. Кріс засвідчує, що у нього самого завдяки вправам покращилася ідентифікація камертонового тону [215, S. 270]. Крім того, оскільки, щоб назвати висоту звуків, треба принаймні знати ці назви, певний рівень музичної освіти, вважає Й. Кріс, необхідний обов'язково [215, S. 260].

С. Ядассон пише про «задатки до абсолютної пам'яті на звуки», які, однак, по-різному виражаються у дітей і дорослих [211, S. 2]. Зважаючи на те, що перші дитячі враження дуже сильні, він робить висновок, що «якщо дитина в ранньому віці отримує уроки музики, то враження від звучання звуків у неї таке сильне, що вона починає відрізняти їх не тільки відносно інших звуків у мелодії чи гармонії, але і переважно надовго утримує в пам'яті їх висоту, причому незалежно від особливостей тембру інструмента» [211, S. 2]. За С. Ядассоном, фактор навчання грає теж важливу роль. Перевіряючи слухові здібності своїх учнів-піаністів, він дійшов висновку, що «у багатьох учнів, які мають добрі успіхи в навчанні, з'являється також пам'ять на абсолютну висоту звуків» [211, S. 3]. На його думку, «при нормальних задатках кожен вид пам'яті на звуки може бути розвинутий шляхом вправляння, але вчитель і учень мусять прагнути до розвитку задатків в процесі навчання» [211, S. 4].

¹ Задатки – анатомо-фізіологічні особливості <...>, що лежать в основі розвитку здібностей [170, с. 17].

Хоча автори не сходяться в оцінках ролі вроджених і набутих факторів, єдиною є думка, що мусять бути певні фізіологічні або анатомічні передумови, які уможливають прояв абсолютного слуху. О. Абрагам вважає можливим, що «у одного є в наявності частини мозку, які відповідають за абсолютний слух, у той час, як в іншого вони або відсутні або не здатні функціонувати» [193, S. 70]. Через кілька років Ф. Мюллер висуває теорію, що «очевидно завдяки повторюваним впливам у вушній раковині тому самому коливанню відповідає певна зміна, яка збуджує уявлення звуку цілком певної висоти» [224, S. 572], а Г. Альтманн «вроджену властивість» пояснює особливо високою якістю «внутрішнього слухового апарату» [194, S. 493]. Зрештою, Ф. Мюллер визнає можливу роль інших факторів: «Абсолютний слух (абсолютна пам'ять на звуки) може звичайно бути успадкована, а здатність пам'яті мусить бути розвинута вправами. У першу чергу стоїть питання, чи більшою мірою здібність є вроджена, а чи більше ця здібність розвинута в процесі вправлянь. У Моцарта вона була вже в ранньому дитинстві, у багатьох здібних людей здібність розвивається, але до певної межі, а деякі не здобувають її ніколи» [224, S. 57].

В цілому можна сказати, що у перших авторів вроджені фактори в будь-якому випадку вважаються передумовою, яка залежно від музичного оточення людини більше чи менше впливає і, за різними авторами, має різну вагу.

Модель пояснення абсолютного слуху, яка висуває на перший план вроджені задатки, займає чільне місце і в першій половині ХХ століття. У цей час абсолютний слух тісно пов'язують з музичними здібностями, музичною обдарованістю, які так само, зокрема В. Гакером та Т. Цігеном (1922), К. Сішором (1919), великою мірою вважалися спадковими. Ту ж думку відстоюють публікації про абсолютний слух популярного характеру, видані в середині ХХ століття.

Стан дискусії на кінець ХХ ст. було систематизовано в праці В. Варда та Е. Бурнса [246], де сформульовано чотири теорії генезису абсолютного слуху: 1) *теорія успадкування* (heredity theory), 2) *теорія навчання* (learning theory),

3) *теорія втрати навиків* (unlearning theory), 4) *теорія відображення* (imprinting theory). У цих теоріях більшою чи меншою мірою надається значення, з одного боку, ролі успадкованих, вроджених задатків, з іншого – факторам впливу навколишнього оточення та навчання.

До прихильників *теорії успадкування* автори відносять Г. Ревеша (праці 1913–1946 рр.) та А. Бахема (праці 1937–1955 рр.), які пояснюють абсолютний слух у першу чергу вродженими факторами, тобто, на їхню думку, цей вид слуху являє собою здібність, дану від народження деяким людям і повністю відсутню у інших. На підтвердження цієї думки висувуються такі докази: по-перше, абсолютний слух проявляється спонтанно, нерідко у людей доволі далеких від музики; по-друге, відомі випадки, коли абсолютний слух, до того ж, у доволі досконалій формі, виявляється в ранньому віці (Г. Ревеш, наприклад, констатував наявність такого абсолютного слуху у трирічного хлопчика); по-третє, доволі часто ця здібність спостерігається у кількох близьких родичів, що розглядається як непряма вказівка на її зв'язок із спадковістю. Аргументуючи тим, що абсолютний слух проявляється вже в ранньому дитинстві, а шляхом вправлення у старших людей ніколи не може бути розвинений в такій мірі, як він розвинений у людей з «вродженим абсолютним слухом» вони доводять вроджений характер цієї здібності. Автори, що представляють теорію успадкування, переважно самі володіють абсолютним слухом.

Проти цієї теорії, пишуть В. Вард та Е. Бурнс, виступають автори без абсолютного слуху, які підтримують *теорію навчання*. Це – М. Мейер, Л. Браммер, Д. М. Ней, В. Ф. Оукс. Представники цього погляду розглядають абсолютний слух як просто високий рівень розвитку звуковисотного слуху, відповідне вправлення приносить певні покращення результатів, а значить ця здібність може бути вироблена у кожного. На їх думку, між особами, що мають абсолютний слух і тими, що не мають його, різниця тільки кількісна. Такий висновок було зроблено за результатами дослідів, у яких виявлена висока кореляція між результатами в завданні називання звуків і тривалістю занять музикою. Частка людей із абсолютним слухом зростала з ростом рівня

професійної кваліфікації. Крім того, в тому ж дослідженні було показано, що рівень професійних досягнень у свою чергу виявляється тим вищий, чим раніше було розпочато заняття музикою.

Так звана *теорія втрати навиків* опирається на постулати О. Абрагама, який, відповідаючи на питання чому окремі люди мають абсолютний слух, але більшість – ні, пояснював цю здібність, з одного боку, вродженими фізіологічними передумовами, з іншого – особливо спрямованим на розвиток абсолютного слуху навчанням звичайної музично здібної людини [193, 61–64]. Він відстоював виховуваність цієї здібності у всіх людей, і сам давав поради щодо навчання. Передумовою для появи здатності упізнавати звуки автор виділяв наявність таких критеріїв, як часте сприймання та посилена увага до абсолютної висоти звуків.

О. Абрагам вважав, що фактор вправління відіграє дуже важливу роль. Доказом цього, на його думку, є здатність майже всіх людей утримувати в пам'яті тембр звуку завдяки постійному вправлянню в щоденному житті. Він пише про перші музичні враження дитини, яка переважно вивчає пісні без звернення уваги на абсолютну висоту, бо мати сама не має абсолютного слуху. Крім того, розповсюджені в педагогічній практиці релятивні системи музичного виховання перешкоджають, вважає О. Абрагам, розвитку абсолютної пам'яті на звуки: «Власне, системою музичного виховання зроблено все, щоб розвиток абсолютного слуху загальмувати» [193, S. 62]. При цьому він критикує релятивні системи розвитку слуху (англійську Tonic – Solfa – System та німецьку Tonica – Do – Methode), у яких назви тонів (до, ре, мі...) співаються на різній висоті як ступені тональностей, що заважає сформувати в пам'яті відповідність абсолютної висоти і назви звуку, а з віком навик до абсолютного розрізнення висоти втрачається.

Теорія *відображення або імпринтингу*¹, яку підтримували Е. Копп, Л. Джеффресс, являє собою свого роду компроміс між двома полярними

¹ Імпринтинг (від англ. imprint – відбивати) – вид набутого досвіду, що займає проміжне положення між навчанням та вродженими реакціями; одна з форм пам'яті [154].

поглядами. Вона враховує дві вищезгадувані обставини: 1) трудність вироблення абсолютного слуху в дорослому віці; 2) факт зв'язку наявності цього виду слуху з раннім початком занять музикою. Для пояснення природи абсолютного слуху тут застосовується механізм імпринтингу. Цей спосіб засвоєння навиків займає як би проміжне положення між вродженими формами поведінки (безумовні рефлекси та інстинкти) і формами, що набуваються в індивідуальному досвіді (умовні рефлекси і навикі). Суть імпринтингу полягає в тому, що в ранньому періоді розвитку організм виявляється особливо чутливим до деяких вражень, які надзвичайно легко закріплюються та зв'язуються з відповідними реакціями. З віком ця здатність зникає, а вироблення зв'язків між сенсорними подразниками і відповідними реакціями організму вже потребує багаторазових повторень і постійного підкріплення. Таким чином, схильність до утворення певних сенсомоторних зв'язків і сам період її дії виявляються генетично запрограмованими, хоча для їх реалізації необхідна наявність відповідних зовнішніх вражень [212]. Якщо засвоєння по типу імпринтингу дійсно правильне щодо абсолютного слуху, то стає зрозумілою складність вироблення його у дорослих та зазначений вже зв'язок цієї здібності з раннім початком навчання музиці.

Однак сам В. Вард у 1999 р. пише, що класифікація теорій генезису абсолютного слуху є дуже схематичною, в першу чергу тому, що насправді жоден автор не є прихильником лише однієї тези, крім того, їх обґрунтування непереконливі і спираються на не менш суперечливі висновки [247, Р. 282].

Про слабкість доказової бази цих гіпотез писала також австрійський психолог Л. Гурні-Шлегель. «Якщо, наприклад, представники теорії успадкування приводять як докази приклад малих дітей, то ці описи рідко спираються на прямі безпосередні спостереження, а переважно – на розповіді заднім числом або на опитування батьків. Крім того, ці діти, як правило, дістали ранню музичну освіту, так що навряд чи можна відділити вплив на абсолютний слух успадкованих рис від впливу навчання» [209, S. 9].

Пізніше, коли поряд з цими занадто традиційними методами опитування застосовують нові системні способи дослідження, означена В. Вардом класична антитеза «вроджене – набуте» не втримується. Крім того, на практиці не так легко розмежувати теорію відображення і теорію успадкування або теорію навчання від теорії втрати навиків. «По суті, – пише Л. Гурні-Шлегель, – теорія успадкування і теорія навчання обґрунтовують теорію відображення. А теорія навчання і теорія втрати навиків обидві виходять із того, що кожна людина певною мірою може володіти абсолютним слухом» [209, S. 161].

У широких мистецьких сферах все ж довший час існувала, а іноді існує ще й досі точка зору, що абсолютний слух пов'язаний з винятковим вродженим музичним обдаруванням, яке спирається на специфічні звукові характеристики, доступні тільки особам з абсолютним слухом. Так Б. Теплов вважав його «елементарною здібністю, обумовленою наявністю якихось невідомих нам вроджених задатків» [171, с. 86–87]. У тій же праці, однак, зазначивши, що всяка здібність розвивається в процесі відповідної діяльності, автор писав, що абсолютний слух формується у ранньому дитячому віці в процесі вивчення назв нот.

Майже через 40 років тезу Б. Теплового підтримує у своєму музично-педагогічному дослідженні А. Ценатті (1981 р.), яка розглядає абсолютний слух у контексті психологічних аспектів музичного розвитку дитини в зв'язку з її оточенням. Вона припускає благотворний вплив ранніх соціокультурних вражень на загальний розвиток музичних здібностей, а особливо на розвиток абсолютного слуху [253].

У своєму фундаментальному музично-психологічному дослідженні «Що таке абсолютний слух?» Е.-М. Гейде виділяє два типи формування абсолютного слуху. Найбільш яскравий його прояв – «так званий абсолютний слух раннього дитинства» [208, S. 379–380], який розвивається майже непомітно, без спеціальних вправ, тільки завдяки особливій чутливості слухової сфери дитини. Дитині з такими задатками достатньо кількох, можливо навіть випадкових, занять, де їй вкажуть назви нот, і пам'ять зафіксує відповідність цих назв

абсолютній висоті звуків. Такий тип абсолютного слуху психологи порівнюють з процесом вивчення рідної мови, коли в пам'яті формуються категорії, які відповідають певним явищам та поняттям. Але, зауважує Е.-М. Гейде, абсолютний слух може формуватися й іншим шляхом, шляхом, який можна порівняти з процесом вивчення іноземної мови, тобто поступового утворення в пам'яті асоціацій щодо абсолютної висоти певних звуків.

Американський психолог Д. Дойч також висловлює думку про існуючу в ранньому дитинстві сприйнятливості до абсолютної висоти звуків, так само як і до вивчення другої мови, яку дитина, на відміну від дорослого, засвоює без акценту, абсолютно відтворюючи звуковисотні і темброві нюанси мовних фонем [202, Р. 3–4]. Однак, резюмує автор, механізм цього формування до кінця невідомий.

Зазначимо, що зв'язок мовленнєвої та музичної інтонації розглядали в своїх працях багато дослідників. Так Б. Асаф'єв у праці «Мовленнєва інтонація» відслідковує процес переходу від першої (інтонаційної, повзучої) до другої (інтервальної, ступінчатої) і виступає за поступовий перехід в інтонаційно-слухових вправах від слухання, співу та оцінки мовленнєвої інтонації через мелодекламаційні, речитативні та пісенні мелодії до власне музичного інтонування [4]. На цю тему згодом писали Б. Теплов [171], Є. Назайкінський [125, с. 303–312] та інші.

Розглядаючи перенесення мовленнєвого досвіду на сприйняття музики і навпаки – використання музичних побудов під час вивчення іноземної мови, Ю. Поплавська-Мельниченко приходять до висновку, що «музика може стати одним із найсильніших дієвих засобів, котрі допоможуть дитині не лише розвинути лінгвістичні здібності, але й природно сприймати чужу мову навіть у ранньому віці» [137, с. 9]. Таким чином, ще раз підтверджується відзначена раніше особлива чутливість слухової сфери дитини і можливість активного навчання у ранньому віці.

У 1980-х роках, незважаючи на переважання погляду на абсолютний слух як на здібність, що розвивається в процесі музичної практики, психіатри

Й. Профіта та Т. Г. Біддер (1985) з Каліфорнії пробують довести, що абсолютний слух – таки спадкова здібність. Вони слідують за А. Бахемом, який понад сорок років перед тим склав генеалогічне дерево особи з абсолютним слухом, в якому трапляються предки з цією здібністю. Дослідники тестують близьких родичів 19-и осіб з абсолютним слухом і встановлюють, що більше, ніж половина з обдарованих цією здібністю мають щонайменше одного родича, який так чи інакше чує абсолютну висоту звуків. Це, на їх думку, доводить спадковість цієї здібності, хоча неминучим відзначається й вплив оточення, оскільки, як правило, ці родини належать до музикантських кіл [228].

На межі тисячоліть все ще немає одностайного погляду на походження абсолютного слуху. Не дивлячись на доволі стійку тенденцію багатьох дослідників до пошуку вроджених чи успадкованих задатків абсолютного слуху, щоразу напрошується думка про те, що, які б не були музичні задатки, прояв абсолютного слуху у вигляді упізнавання нот вимагає все ж певного, хоча б і не цілеспрямованого навчання, яке дозволить дитині ознайомитися з системою організації звуків, сформованою музичною культурою людства. У підручнику «Музичної психологія» (1997 р.) В. І. Петрушин все ж відносить абсолютний слух до «вроджених задатків, які можуть залишатися на високому рівні протягом всього життя і без занять музикою» [135, с. 219]. Інші автори (М. Карасьова, Д. Дойч, Д. Кірнарська), торкаючись у своїх дослідженнях абсолютного слуху, підтверджують відсутність одностайної точки зору про його походження. Так, М. Карасьова пише: «Дослідження в цій галузі ведуться вже більше ста років, однак, незважаючи на безліч досліджень, що проводилися музикознавцями, акустиками і фізіологами (див., напр., Веллек А., Гребельник С., Гейде Е.-М., Левітін Д.), феномен абсолютного слуху залишається досить загадковим» [59, с. 110].

Підхід В. Куфлюка до розвитку абсолютного слуху певною мірою об'єднує полярні позиції дослідників генезису цієї здібності. Незважаючи на існуючу версію про вроджений чи спадковий характер абсолютного слуху, В. Куфлюк робить спробу його розвивати, причому залучає до свого

навчального експерименту звичайних сільських дітей. Протягом понад трьох десятиріч своєї музично-педагогічної діяльності він намагається формувати абсолютний слух у дітей різного віку і приходиться до висновку про найкращу ефективність ранньовікового навчання, хоча, на його думку, успіху можливо досягати також і з учнями шкільного віку, тільки досягнення результату в них потребує більшого часу. Таким чином, результати, яких досягав В. Куфлюк, частково підтверджують і теорію навчання, і теорію імпринтингу, і теорію втрати навиків. Крім того, думка вчених про взаємозв'язок мовленнєвого та музичного слуху так само знаходить своє відображення в його методиці.

1.2. Психологічна природа та різновиди абсолютного слуху

Яким же чином здійснюється ідентифікація та/ або репродукування абсолютної висоти звуку? Питання про *психологічну природу* абсолютного слуху довгий час залишалося відкритим. З однієї сторони, багато дослідників робили висновок, що здатність до упізнавання абсолютної висоти звуків є тільки *властивістю пам'яті*, тобто мнемонічною¹ функцією, пов'язаною із когнітивними процесами, з іншої – є висновки про абсолютний слух як про *особливість сприйняття звуків*, тобто про функцію сенсорну, засновану на перцептивних² процесах.

Ще К. Штумпф (1883) писав, що здатність чути абсолютну висоту звуків пов'язана з особливою *властивістю пам'яті* [239]. В кінці 20-х років були проведені дослідження, які розглядали особливі процеси пам'яті, зокрема, запам'ятовування та забування (Г. Ревеш, К. Сішор, О. Мальцева). Абсолютний слух розглядався тут з точки зору навчальної психології та психології пам'яті як зразок абсолютних оцінок, які можуть бути притаманні не лише слуховим, а й іншим процесам сприйняття, наприклад, розрізненню кольорів. Було встановлено, що абсолютний та відносний слух керуються відповідно

¹ Мнемоніка (від грец. μνημονικόν – мистецтво запам'ятовування) – система особливих прийомів, що полегшують запам'ятовування й збільшують обсяг пам'яті. Інша назва – мнемотехніка [155, с. 551].

² Перцепція – сприйняття, безпосереднє відображення дійсності органами відчуттів [154].

довготривалою та короткочасною пам'яттю. Більшість пізніших авторів, досліджують абсолютний слух саме з таких позицій. Так, В. Кауфман у своїй статті писав: «Абсолютний слух – не вид слухової чутливості, а процес слухової пам'яті» [9, с. 7].

У 70-ті роки великий внесок у вивчення суті абсолютного слуху з точки зору теорії пам'яті внесли американські дослідники Й. А. Зігель та В. Зігель. У дослідженні 1972 року Й. А. Зігель ставить запитання: що відрізняє осіб із абсолютним слухом від людей із відносним слухом. Авторка описує різні феномени: в першу чергу здатність особливо точно диференціювати звуки, так звану довготривалу пам'ять на звуки, можливість опори на внутрішній стандарт, тобто на внутрішні звукові точки орієнтації [236]. Крім того, В. Зігель досліджує аспекти психології пам'яті, спираючись на опубліковану у 1956 році Дж. Міллером теорію про те, що людська психіка здатна обробляти не більше 7 (плюс – мінус 2) категорій інформації [112]. Цим В. Зігель пояснює обмеженість можливості засвоєння абсолютної висоти звуків [238].

У 1974 році Й. А. Зігель намагається вивчити, що ж за особливі виняткові властивості має музична пам'ять людей, які можуть так точно ідентифікувати висоту звуків. У досліджах особам як із абсолютним, так і з відносним слухом дають для ідентифікації пари звуків, розділені сторонніми шумами і звуками. Якщо між першим і другим звуком різниця висоти складає 0,1 півтона, то респонденти з абсолютним слухом не демонструють кращих результатів, тобто «кодують сенсорно», як при відносному слухові. При різниці три чверті півтона особи з абсолютним слухом краще помічають відхилення, тобто «кодують вербально». При різниці у півтона особи з абсолютним слухом утримують у пам'яті висоту першого звуку більше 15 секунд, хоча цей час заповнений сторонніми звуками. Ці результати приводять Й. А. Зігель до гіпотези, що респонденти з абсолютним слухом демонструють кращі результати тоді, коли вони можуть пов'язати висоту звуків з певною назвою нот, тобто «етикетувати», «вербально кодувати» подавані звуки, застосовуючи свої попередні знання про музичну шкалу. Й. А. Зігель приходять до висновку,

що в осіб з абсолютним слухом наявне категорійне сприйняття, яке відповідає звуковій системі відповідної культури, оскільки особи з абсолютним слухом добре помічають тільки ті звукові відхилення, котрі мають своє лінгвістичне значення. Автор відзначає також вплив властивого для людини досвіду поєднання процесів слухання та мовлення, який набувається в ході вивчення мови. Таким чином Й. А. Зігель приходиться до висновку, що в процесі вивчення музичної грамоти в пам'яті у деяких людей формуються звуковисотні категорії, що відповідають певним фонетичним мовним або звуковисотним категоріям [236].

А. Раковський та М. Моравська-Бингелер понад шість років досліджують категорійне сприйняття висоти звуків при абсолютному слухові з точки зору «розподілу, точності, постійності, взаємозалежності та взаємовпливу на темперовану систему» [230, Р. 75]. Результати вказують у цілому на значну постійність звуковисотних уявлень у осіб з абсолютним слухом, причому кожен з них володіє індивідуальною кількістю найкраще засвоєних звукових стандартів. Автори зазначають, що найчастіше ці звукові стандарти співпадають з найбільш вживаними в музичній практиці звуками і тональностями. Спираючись на дослідження Й. А. Зігель та В. Зігель (1977), автори вбачають у своєму висновку підтвердження того, що «звуковисотні категорії в абсолютному слухові, подібно як інтервальні у відносному, розвиваються (здобуваються) в музичній практиці» [230, Р. 86].

У 70–80 рр. здійснено ряд досліджень абсолютного слуху в інституті психології Бернського університету у Швейцарії (Л. Гурні-Шлегель, А. Лянг, К. Андрес та ін.).

Так, Л. Гурні-Шлегель досліджує точність ідентифікації при неточній настройці звуку. Результати показують ефект адаптації у випадку загального завищення, особи з абсолютним слухом поступово починають диференціювати правильні і завищені звучання. Далі дослідниця приходиться до висновку, що мелодії, не зважаючи на їх більшу інформативність, при абсолютному слухові визначаються не краще, ніж звуки [209].

К. Андрес у своїй дисертації (1985) описує експеримент, у якому музично освічені особи без абсолютного слуху та ті, що ним володіли, повинні були відтворювати подавані звуки на звуковому генераторі [195]. Він приходить до висновку, що проблемою недосконалого абсолютного слуху є не стільки правильне підпорядкування назви звуку і частоти, тобто етикетування, а значно більшою мірою актуалізація висоти звуку, тобто його «закодування, утримування в пам'яті та/ або розкодування» [195, S. 56]. Подібним чином ця проблема проявляється і в інших випадках (наприклад, зустрівши знайомого, важко пригадати його ім'я). Отже, результати ідентифікації та/ або відтворення абсолютної висоти звуків, вважає К. Андрес, пов'язані з якістю функціонування довготривалої пам'яті на висоту звуків. В інших експериментах він випробовує пам'ять осіб із відносним та абсолютним слухом на здатність утримувати в пам'яті вихідну тональність модулюючої каденції. К. Андрес відзначає, що десять з дванадцяти осіб з абсолютним слухом відзначали для себе початкову тональність у нотному вираженні, тобто, вербально кодували, а тоді порівнювали з почутими кінцевими звуками каденції [195, S. 192]. Таким чином, наявність вербального кодування свідчить про культурну обумовленість абсолютного слуху як музичної здібності та заперечує суто фізіологічні чи фізико-акустичні фактори його формування.

У дослідженні Е.-М. Гейде [208] проводилися численні тестування осіб із абсолютним та відносним слухом на ідентифікацію окремих тонів і тональностей у різних варіантах: із точною настройкою, зі зміненою настройкою, зі звуковими перешкодами. Як свідчать результати, краще ідентифікуються не окремі тони, а тональності, що, на думку авторки, пояснюється переважаючим використанням у музичній практиці мелодій, тобто тонально-ладових побудов, а не поодиноких звуків.

Крім того, хоча, як пише Г. де ля Мотте-Габер, у характері тональності «в принципі не повинна проявлятися певна генералізуюча властивість» [223, S. 33], з результатів тестів Е.-М. Гейде випливає, що краще ідентифікуються найбільш вживані тональності, тобто «абсолютними» все ж відрізняють їх,

спираючись на власні асоціації чи виконавські звички (наприклад, залежно від інструмента, яким володіють). Е.-М. Гейде робить висновок, що вирішальним фактором при упізнаванні та відтворенні в осіб із абсолютним слухом є особливо стійка довготривала пам'ять на абсолютну висоту звуків. Інші ж здібності, такі, як тонка чутливість до змін настройки, легше ідентифікування тональностей, ніж окремих тонів (тональностями у музичній практиці оперуємо частіше), краще орієнтування в звичних тональностях (з малою кількістю знаків альтерації), легше сприйняття середнього регістру, ніж крайніх, тембру знайомого інструмента, ніж чужого, краща успішність при ранньому (3-5 річний вік) знайомстві з музичною грамотою та інше, не є притаманними тільки особам з абсолютним чи з відносним слухом [208, S. 377–392].

Думку про вирішальне значення довготривалої пам'яті при абсолютній ідентифікації висоти звуків підтримують пізніше Ю. Рагс (абсолютний слух – «особливий вид довготривалої пам'яті» [141, с. 103.]), Є. Назайкінський («щось на зразок фотографічної ейдейтичної пам'яті» [126, с. 68–69]) та інші автори.

Безперечно, абсолютний слух проявляється через упізнавання і відтворення, тобто через процеси пам'яті. Але питання суті абсолютного слуху такий висновок не розкриває. Б. Теплов писав: «Своєрідність осіб з абсолютним слухом не в тому, що вони *пам'ятають*, а в тому, *що* вони пам'ятають» [171, с. 148–149].

Саме собою зрозуміло, що будь-який музикант із більш-менш розвиненим слухом запам'ятовує значно більші об'єми музичної інформації, ніж 12 тонів. Але питання власне полягає в тому, *що* запам'ятати, *що* на відміну від осіб з відносним слухом вирізняють у звуці та запам'ятовують володарі абсолютного слуху? Адже такі загальновідомі якості музичного звуку, як висота, тембр, тривалість, сила, просторова локалізація цілком можуть розрізнити як особи з відносним, так і з абсолютним слухом. Тому вислів Б. Теплового – «абсолютний слух – це перш за все питання відчуття» [171, с. 14] – вказує нам, що шлях вивчення природи абсолютного слуху може пролягати через вивчення *сенсорних особливостей сприйняття звуку* особами з абсолютним слухом.

Слідом за Г. Гельмгольцом, який диференціював в окремому звуці висоту і тембр, протягом ХХ століття розвивалося вчення про два компоненти висоти звуку. Його представники М. Мейер, В. Келлер, а пізніше Б. Теплов дотримувались позиції, що зі зміною частоти коливань звуку змінюються тільки ці два компоненти: висота і тембр. При цьому важливішу роль у сприйнятті музичних звуків вони відводили висоті. «Відчуття висоти спочатку недиференційоване і вміщає нерозчленованими власне висотні і темброві моменти. Виокремлення висотних від тембрових моментів твориться в процесі музичної діяльності» – писав Б. Теплов [171, с. 89]. Він сформулював три ознаки виокремлення власне висоти від тембру: переживання руху в певному напрямку, переживання інтервалу і можливість інтонування звуку голосом. У осіб з відносним слухом відчуття музичної висоти, за Б. Тепловим, виникає тільки при сприйнятті звуковисотного руху, в ізольованих звуках музична висота для них поєднана з тембром.

Різницю між особами з відносним і абсолютним слухом Б. Теплов вбачає передусім у можливості останніх виділити висоту окремого звуку. «Якщо припустити можливість виробити абсолютний слух <...>, то шлях до цього – <...> знаходження музичної висоти в окремому звуці <...> через вироблення вміння відтворювати, а не впізнавати абсолютну висоту звуків. Це можна зробити тільки в процесі вирішення таких завдань, які по суті своїй з необхідністю потребують саме виокремлення музичної висоти. Таким, як ми знаємо, є завдання відтворення звуку голосом» [171, с. 150]. Різниця між пасивним і активним абсолютним слухом полягає, як вважає Б. Теплов, у більш повному виокремленні власне висоти при активному абсолютному слухові і більшій опорі на тембр при пасивному.

Проте, якби голосове відтворення висоти приводило до формування абсолютного слуху, то всі, хто більшою чи меншою мірою має справу зі співом, володіли б цією здібністю. Сам Б. Теплов вбачає суперечність у своїх висновках. «З іншого боку, величезна кількість музикантів, котрі мають хороший музичний слух і все життя мають справу зі сприйняттям звуків певної

висоти, жодною мірою не здобувають абсолютний слух, не дивлячись на наявність постійного тренування» [171, с. 151]. Отже, виокремлена висота не є тим компонентом висоти звуку, який допомагає особам з абсолютним слухом при ідентифікації.

Досліджуючи вплив змін обертової структури звуків на результати їх ідентифікації особами з абсолютним слухом, Г. Корпель приходять до висновку, що вони впізнають звук за коливаннями основного звуку, а не за сумою всіх обертонів, які складають його тембр, тобто тембр теж не є корисною ознакою при впізнаванні висоти звуків особами з абсолютним слухом [214]. Це наводить на припущення про існування якоїсь іншої розпізнавальної ознаки, що становить опору для абсолютної ідентифікації.

Повертаючись до двокомпонентної теорії висоти звуків, слід сказати, що ще спостереження перших дослідників наводили на думку про наявність у музичному звуці третьої властивості, котру виокремлюють тільки особи з абсолютним слухом. Ще О. Абрагам відзначав відсутність у осіб з абсолютним слухом півтонових помилок і доволі часті помилки на октаву. Й. Байрд також писав: «Одна з найбільш дивовижних особливостей наших результатів – явище, яке можна назвати *ілюзією октави*. Часто трапляється, що володар абсолютного слуху може правильно назвати ноту, але помиляється в означенні октави, до якої ця нота належить». «Октавні помилки <...> мають місце при впізнаванні звуків будь-якого тембру» [171, с. 123]. Тобто, крім лінійного підвищення або зниження висоти звуку, існує ще циклічне повторення певних параметрів звуку тієї ж назви у кожній октаві, і саме вони дають можливість особам з абсолютним слухом відрізнити цей звук від інших, нерідко опускаючи точне означення назви октави.

У 1907 році Ф. Brentano розширив двокомпонентну теорію, розчленувавши висоту ще на два компоненти – якість і світлість. Під якістю він розумів ту ознаку, яка відрізняє звуки в межах октави і об'єднує однойменні звуки при переході в інші октави. Тобто всі звуки, наприклад, *до* мають одну певну якість, а їх світлість (частота коливань) і тембр змінюються в різних

октавах. Таку точку зору підтримали Г. Ревеш та А. Бахем. Вони вважали, що для володарів «істинного абсолютного слуху», різні звуки мають різну «фізіономію» або властивість, внаслідок чого впізнати їх виявляється так само легко, як для людини з нормальним зором впізнавати кольори. Для означення цієї специфічної властивості американський психоакустик А. Бахем використовує термін «хрома». Вона, на його думку, споріднює, наприклад, усі звуки *ля* незалежно, буде це *ля* першої октави (440 Гц), *ля* другої октави (880 Гц) чи малої октави (220 Гц). Ця властивість існує незалежно від світлості, котра дозволяє розмістити всі звуки в безперервний ряд, починаючи від найнижчих і закінчуючи найвищими. Люди без «істинного абсолютного слуху» (за А. Бахемом) властивості «хрома» не виділяють, при визначенні висоти звуку вони спираються на світлість, оцінюючи відстань між даним звуком і вже відомим [197].

Музичний акустик і теоретик М. Гарбузов вносить доповнення до вище викладених думок своєю теорією про зонну природу людського слуху. У першому розділі праці «Зонна природа звуковисотного слуху» описуються експерименти з особами, що мають абсолютний слух. З допомогою електроакустичних приладів було встановлено, що похибки учасників експерименту складають у середньому регістрі 48–132 центи¹, а у великій та третій октаві – 120–232 центи. У своїх висновках М. Гарбузов пише: «Особи, що володіють абсолютним слухом, не можуть упізнавати *частоту* подаваного звуку і відтворювати звуки заданої *частоти*. Термін «абсолютний слух» не відповідає дійсності. Здібність, відому в науці під назвою «абсолютний слух», правильніше назвати «зонним слухом». Ширина зони абсолютного слуху є величина змінна і залежить від регістру, в якому подано звук, тембру та гучності звуку, індивідуальності учасника експерименту, його психічного стану» [27, с. 10]. Отже теорія М. Гарбузова пояснює явище адаптації абсолютного слуху при неточній настройці і вказує на те, що висота звуку (в

¹ Півтон вміщає 100 центів.

розумінні – частота коливань) не є корисною ознакою при абсолютній ідентифікації.

І знову про октавну схожість, тобто властивість музичного звуку, яка об'єднує всі однойменні звуки, заводить мову Ю. Тюлін: «Наш слух всю наявну в діапазоні шкалу оцінює відносно до одного октавного відрізка. Всілякі перестановки <...> мають лише колористичне значення і не змінюють логічного співвідношення тонів» [174, с. 27].

Отже, різні автори вказують на існування відмінності між акустичним і музичним сприйняттям абсолютної висоти звуку. В музичній акустиці висота звуку – це відображення в нашій свідомості частоти коливання тіла, що звучить, а в теорії музики висотою називаються місце даного звуку в прийнятій музично-звуковій системі. «Психоакустична шкала висоти не співпадає з музичною шкалою, виробленою людством», – пише В. Норсуленко [127, с. 30].

Про властивості музичних звуків читаємо у І. Способіна, який зазначає, що музичні звуки, на відміну від шуму, мають особливі властивості: вони відібрані і організовані в певну систему в процесі розвитку музичної культури, виховання музикальної людини. Таким чином, музичним звуком можна назвати тільки звук, «котрий є частиною системи (поєднання) звуків, виробленої в процесі багатовікового розвитку музичної культури, системи, яка виражає музичні думки, музичні образи» [161, с. 5].

Як відомо, ця система – музичний лад, адже в процесі історичного розвитку музичне мистецтво створювалось й існує як система ладової організації звуків. Відповідно, музичний слух людини формується в процесі сприймання внутрішньоладових тяжінь, тобто багаторазового емоційного переживання переходу звучання від нестійкості, а значить – напруження, гостроти емоції, до стійкості – відчуття гармонії та спокою.

«Засвоєння ладової функції – це практичне засвоєння всього різноманіття конкретних ролей, що виконуються тим чи іншим ступенем ладу в музичних умовах контексту...» [122, с. 70].

На сьогодні є аксіомою, що основу музичного слуху складають ладове відчуття (здатність емоційно переживати і сприймати ладові якості звуку) і ладові музично-слухові уявлення (здатність уявляти і відтворювати ладові якості звуку) [171, с. 182] [18, с. 73]. Тому, якщо корисна ознака, за якою ідентифікується звук при абсолютному слухові, не акустична висота (а зона звуку) і не тембр, то це, очевидно, саме ладове відчуття, що викликає в сприйнятті циклічні повторення, проектує всю звукову шкалу на один октавний відрізок (за Ю. Тюліним) і ріднить однойменні звуки, незалежно від їх октавного положення на звуковисотній музичній шкалі. Тобто, «абсолютники» не потребують пам'ятати висоту кожного із 88-и (на фортепіано) вживаних у музичній практиці звуків, їм достатньо обмежитися системою звуків, організованих у межах октави.

На жаль, Б. Теплов у своєму фундаментальному дослідженні не врахував висновки Ф. Брентано (1907) та Г. Ревеша (1913) про особливість явища «октавної схожості» [171, с. 79], а тому залишив абсолютний слух поза ладовою концепцією, про що свідчить навіть послідовність розгляду питань у книзі «Психологія музичних здібностей», а саме – чутливість до розрізнення висоти звуку (Гл. 3), абсолютний слух (Гл. 4), мелодичний слух і ладове відчуття (Гл. 5).

Структура новіших досліджень М. Старчеус [162], Д. Кірнарської [63], М. Карасьової [59] так само демонструє трактування авторами абсолютного слуху окремо від понять лад і ладове сприйняття. У М. Карасьової, наприклад, абсолютний слух – це особливість інтонаційного слуху, що проявляється у «сприйнятті і відтворенні висоти звуку» [59, с. 109–110]. Д. Кірнарською феномен абсолютного слуху розглядається в розділі «Аналітичний слух» і трактується як «надвисока здібність до розрізнення звуків і до слухової пам'яті» без зв'язку із поняттям ладового відчуття [63, с. 165].

У 2000 році П. Бережанський об'єднав в одне ціле «третій компонент» висоти і ладову властивість музичного звуку. Він пише: «Якістю, яка обумовлює в сприйнятті октавну схожість звуків, яка їх індивідуалізує, яка

визначає границі зон музичної якості звуків і викликає переживання інтервалів, є ладова якість звуків» [9, с. 7]. Таким чином, якістю окремого звуку, яку не виокремлює звичайний відносний слух, але яка сприймається володарями абсолютного слуху, не може бути ніяка інша, як «ладова якість. Усі інші якості окремого звуку сприймаються незалежно від абсолютного чи відносного чуття» [9, с. 10].

Однак, щоб навчитися однозначно і безпомилково сприймати і впізнавати абсолютну індивідуалізуючу якість кожного із 12 звуків, що весь час постають у різних іпостасях, треба спочатку закріпити в уявленні одного звуку лише одну його ладову якість. Це можливо лише при умові, коли звуки певний час не змінюють свого ладового обличчя, в умовах одного ладу і однієї тональності, тобто *моноладотональності*. П. Бережанський виділяє три умови формування здатності сприймати ладову якість окремого звуку і виховання абсолютного слуху. Перша – розвиток ладового ступеневого відчуття, друга – розвиток моноладового відчуття, третя – розвиток монотонального відчуття [9, с. 13–14].

Отже, на основі константного моноладотонального відчуття формується абсолютний слух, у той час, як аконстантне поліладотональне відчуття формує відносний слух.

«У всіх видах художньої діяльності, – пише П. Бережанський, – художник володіє як константним, так і аконстантним сприйняттям. Причому раніше формується константне сприйняття <...>. І лише в музичному мистецтві більшість музикантів мають однотипне аконстантне ладотональне сприйняття матеріалу музики – музичних звуків.» [9, с. 16]. Уся європейська практика музичного розвитку дитини побудована на відносному музикуванні, тому ладовий слух у таких умовах, як правило, формується як відносна система. Про практику відносного ладового музикування як причину втрати здатності до абсолютної ідентифікації писали різні автори, ще починаючи від О. Абрагама. Отже, пояснювати треба не те, чому в окремих осіб виявляється абсолютний слух, а те, чому основна маса людей ним не володіє.

Пасивний та активний абсолютний слух, за П. Бережанським, – це етапи розвитку абсолютного слуху. Пасивний – перцептивний рівень, він характеризується сформованістю моноладотонального ступеневого відчуття, але не розвиненістю моноладотональних ступеневих уявлень [9, с. 19]. Активний абсолютний слух – рівень репродуктивний, це здатність уявляти і відтворювати абсолютну висоту звуків.

Пояснення перебігу процесу П. Бережанський здійснює через вчення Л. Виготського та його послідовників про інтеріоризацію¹, яке розкриває наявність різниці між явищем і сутністю будь-якого психічного процесу. Істинний прояв психічних функцій, зазначає П. Гальперін, розкривається тільки в генезисі, коли вони остаточно сформовані, при цьому їх структура перестає бути явною, а «відходить вглиб, прикривається явищем зовсім іншого виду, природи і побудови» [26, с. 26]. Кожен психічний процес має не тільки явище, але і скриту за ним суть, яка не дана від початку, а твориться в процесі становлення. «Ця «суть» <...> являє собою характерну організацію інтеріоризованої згодом орієнтаційної діяльності, – організацію, яка продовжує функціонувати і після того, як виходить за кулісу сцени, що відкривається для самоспостереження» [26, с. 26]. Функцію організації та інтеріоризації певних видів діяльності беруть на себе прижиттєво сформовані «функціональні мозкові органи, що являють собою стійкі рефлекторні об'єднання або системи, яким властиві нові спеціальні відправлення» [94, с. 13]. Це дає змогу досягати в результаті навчання одночасного симультанного проходження процесу миттєвого впізнавання вже відомого.

«Вчення про інтеріоризацію, – пише П. Бережанський, – <...> розкриває відмінність між «суттю» абсолютного слуху – сприйняттям моноладотональної ступеневої якості окремих звуків і його «явищем» – пам'яттю на висоту звуків» [9, с. 18]. Саме невловимий, на перший погляд, перехід «суті» в «явище»

¹ Інтеріоризація (від лат. interior – той, що ближче до середини) – процес перетворення зовнішніх, реальних дій у внутрішні, ідеальні дії [155, с. 357].

протягом довгого часу не дозволяв дослідникам зрозуміти процес становлення абсолютного слуху.

«Інтеріоризація, – писав Є. Назайкінський, – <...> пояснює, чому, наприклад, при досягненні певного ступеня розвитку слуху навіть внутрішнє наспівування не є вже обов'язковою умовою адекватного відчуття висоти» [125, с. 52]. Те ж саме стосується й відчуття абсолютної висоти звуків, сформованого через інтеріоризацію певного ступеня розвитку моноладотонального відчуття і моноладотональних ступеневих уявлень.

Таким чином, умова формування абсолютного слуху – перебування дитини в моноладотональному середовищі на початковому етапі формування музичного слуху. В таких умовах ладові і абсолютні висотні характеристики звуків зливаються в єдине ціле та, інтеріоризувавшись, через функціональний мозковий орган симультанного дискретного сприйняття проявляються як пам'ять на абсолютну висоту звуків.

Тобто, можемо констатувати – здатність до упізнавання абсолютної висоти звуків за суттю є сенсорно-перцептивний процес, а за явищем як мнемічна функція пам'яті – процес когнітивний.

Якщо звернути увагу на спогади видатних музикантів з абсолютним слухом про свої перші музичні враження, то вони дивним чином схожі. У спогадах про дитинство Ш. Гуно, К. Сен-Сенса, Д. Мійо, С. Танєєва, Б. Асаф'єва та ін. [171, с. 136], [140, с. 170–172], [126] йдеться про підбір знайомих мелодій на фортепіано, перші вивчені назви нот і відповідних клавіш, вслухування в характер і тяжіння звуків мелодії (тобто ладу). І на якомусь етапі – упізнавання звуків як добрих знайомих за їх особливою характеристикою.

Отже, те, що формувало «певну фізіономію» звуків у С. Танєєва [171, с. 129], «кольоровий слух» і «відчуття тональності» М. Римського–Корсакова [143, с. 154], «особливу барву, неповторну якість» звуків для Б. Асаф'єва [126, с. 64] та інших музикантів з абсолютним слухом – є моноладотональне відчуття, вироблене у них на початковому етапі розвитку музичного слуху.

Таким чином, онтогенез музичного слуху «абсолютників», вважає П. Бережанський, виглядає так: формування на ранніх етапах дитячого сприйняття абсолютного слуху з подальшим (у процесі музичної освіти) розвитком всіх аспектів відносного слуху.

Музичний матеріал методики розвитку абсолютного слуху, створеної В. Куфлюком і успішно апробованої на десятках і десятках учнів ще задовго до висновків П. Бережанського, був побудований власне на моноладотональній основі (До-мажор). Таким чином, процес формування музичного слуху в учнів В. Куфлюка починався із абсолютних моноладових відчуттів (пасивний абсолютний слух) і уявлень (активний абсолютний слух) та розвивався в напрямку від абсолютного слуху до відносного.

Серед музикантів абсолютний слух зустрічається в дуже різноманітних проявах, тому для дослідників ця обставина породжує проблему *відмежування абсолютного слуху від відносного, складність визначення критеріїв істинності абсолютного слуху та методів оцінки результатів ідентифікації звуків*. Питання встановлення межі, яка вказувала б, де закінчується відносна ідентифікація чи репродукування звуків і починається абсолютна, дискутується багатьма дослідниками. Якщо перші дослідники підтримували ідею вродженого абсолютного слуху, який опирається на специфічні звукові характеристики, що сприймаються тільки особливо обдарованими геніями, і в такий спосіб вважали вирішеним питання відмежування абсолютного і відносного слуху, то подальші дослідження доводять неоднозначність таких висновків.

Зважаючи на неоднаковість проявів абсолютного слуху здійснюються спроби його типології. Г. Ревеш, наприклад, окрім традиційного поділу абсолютного слуху на пасивний (здатність до ідентифікації висоти подаваного звуку) та активний (здатність до ідентифікації та відтворення заданої абсолютної висоти) виділяє *тотальний* абсолютний слух, володарі якого ідентифікують всю звукову шкалу, та *партіальний* або *регіональний* абсолютний слух, коли ідентифікується якась більша чи менша частина звуків. Крім того, Г. Ревеш розділяє типи абсолютного слуху, залежні від тембру звуку.

Він виділяє незалежний від тембру «загальний абсолютний слух» та «спеціальний абсолютний слух», який проявляється тільки при ідентифікації звуків певного тембру [231].

А. Бахем розрізняє три типи: *псевдоабсолютний* слух (Pseudo-Absolute Pitch), *квазіабсолютний* слух (Quasi-Absolute Pitch) та *істинний* абсолютний слух (Genuine Absolute Pitch) [198]. Характеристика псевдоабсолютного слуху приблизно відповідає означенням партіальний або регіональний та спеціальний абсолютний слух Г. Ревеша. До цього типу А. Бахем відносить також абсолютний слух осіб, які помиляються на 5–9 півтонів, відповідають повільно і невпевнено. Квазіабсолютним А. Бахем називає такий слух, коли при ідентифікації людина спирається на закладений у пам'яті так званий стандартний тон (наприклад, у скрипаля *ля* першої октави – звук, від якого настроюють скрипку, у піаніста – *до* першої октави, у вокаліста – часто найнижчий звук діапазону його голосу). Пам'яті на стандартний тон (або на кілька таких тонів) у поєднанні з добре розвиненим відносним слухом у багатьох випадках виявляється досить, щоб легко називати будь-який пред'явлений звук і таким чином імітувати істинний абсолютний слух. Критерієм перевірки істинності абсолютного слуху автор вважає швидкість реагування, адже для порівняння почутого звуку зі стандартним тоном потрібен певний час. Володар істинного абсолютного слуху впізнає почутий звук безпосередньо, не звертаючись до жодних допоміжних засобів, і тому його відповідь готова практично відразу.

Водночас А. Бахем виділяє три підтипи істинного абсолютного слуху – *універсальний* (Universal), *обмежений* (Limited) та *граничний* (Borderline). Універсальний істинний абсолютний слух (відповідає тотальному і загальному Г. Ревеша) – безпомилкова, незалежна від тембру і висоти звуку швидка і впевнена ідентифікація. Однак, пише А. Бахем, більшість осіб, що мають такий слух, усе ж помиляються при впізнаванні звуків із рідко вживаними в музиці тембрами, як от звуки дзвонів, скляних бокалів і т. п., а також іноді вони плутають октави або помиляються на півтон. Про обмежений істинний

абсолютний слух А. Бахем говорить тоді, коли можлива ідентифікація тільки в певних октавах або тільки звуків певних інструментів, а також, коли іноді мають місце помилки на кварту, квінту чи терцію. Граничний істинний абсолютний слух – це ідентифікація з помилками на октаву, півтон, кварту, квінту чи терцію в середньому діапазоні тембру фортепіано або камертонів. Він справді на границі, бо майже не відрізняється від псевдоабсолютного слуху [198].

Протягом півстоліття проводить дослідження, присвячені проблемі типології музичних здібностей А. Веллек, він намагається знайти критерії виділення здатності до абсолютної ідентифікації звуків зі сфери відносного слуху. А. Веллек виділяє *дійсний абсолютний слух*, який в цілому відповідає тотальному та загальному абсолютному слухові Г. Реваша і істинному абсолютному слухові А. Бахема, а також *частковий або партіальний абсолютний слух*, що приблизно відповідає партіальному і спеціальному Г. Реваша, та обмеженому і граничному істинному абсолютному та квазіабсолютному слухові А. Бахема [251].

На практиці і Ревешева, і Бахемова, і Веллекова, як і деякі інші спроби типології, виявляються дуже схематичними. Адже якщо прояви абсолютного слуху зустрічаються у найрізноманітніших, до того ж часто змішаних видах, що спричинено особливостями умов його формування (скрипалі, флейтисти переважно краще ідентифікують високі звуки, у контрабасиста «регіон» абсолютного слуху – в низькому регістрі, музиканти-інструменталісти найкраще впізнають тембр свого інструмента, вокалісти часто проспівують почутий звук, бо найкраще ідентифікують власний голос і т. д.), то, як правило, не існує чистих типів, тому межу між ними, а значить і межу між абсолютним та добре розвиненим відносним слухом визначити через типологію дуже важко.

До подібного висновку приходять і Б. Теплов. Виділивши спочатку види: пасивний абсолютний слух (такий, що опирається більшою мірою на тембр, ніж на висоту) та активний (опора на висоту незалежно від тембру), він далі висловлює думку, що «пасивний слух знаходиться як би на півдорозі до

активного: він являє собою не до кінця розвинений активний слух» [171, с. 150].

Е.-М. Гейде на основі експериментального тестового дослідження приходять до висновку, що залежно від певної комбінації індивідуальних особливостей музичний слух людини може виступати в найрізноманітніших проявах, так що його можна віднести і до відносного, і в різних випадках до різноякісного абсолютного. При ближчому розгляді питання про точне визначення наявності абсолютного слуху, тобто про об'єктивний критерій віднесення конкретної людини до його володарів, виявляється далеко не таким простим. По-перше, точність суджень про абсолютну висоту звуків значно коливається від людини до людини. По-друге, навіть в одного й того ж індивіда вона не залишається постійною для всіх звуків, залежить від ряду факторів, пов'язаних із характером діяльності в даний час або фізичним станом організму. Отже, пише Е.-М. Гейде, «абсолютний та відносний види слуху слід трактувати не як два дискретні явища, а як кінцеві точки шкали з багатьма градаціями» [208, S. 391].

Звернемо увагу, що в той час як українською мовою термін «абсолютний слух» несе в собі характер завершеності, досконалості, в інших мовах це явище справедливо означається більш широко. У німецькій, наприклад, «*absolutes Hören*» – абсолютне чуття, «слышанье» (рос.), що дає змогу об'ємніше трактувати це поняття. Адже як здатність до ідентифікації та/ або відтворення абсолютної висоти звуків абсолютний слух існує в найрізноманітніших проявах: від здатності впізнавати чи відтворювати приблизну висоту настройки власного інструмента (наприклад *ля*¹ у скрипалів) до утримування в пам'яті абсолютної висоти звучання музичних творів, чи їх частин, і аж до практично повної пам'яті на абсолютну висоту всіх звуків звукоряду.

В останні десятиліття все частіше звучить думка, що потенційна здібність до абсолютної ідентифікації звуків є у значно більшої кількості людей, ніж вважалося досі. Попередня точка зору про те, що абсолютний слух належить до виняткових і нехарактерних для основної маси людей здібностей, утвердилася

значною мірою через те, що відсоток осіб з абсолютним слухом визначали у загальній популяції людей, подібно до того, як можна визначати відсоток, наприклад, рудоволосих або альбіносів, тобто, фіксуючи суто вроджені особливості людей. Із таких розрахунків випливало, що абсолютний слух є надзвичайно рідкісний феномен, бо зустрічається в загальній масі людей доволі рідко. Так, А. Бахем дає менше як 0,01% [196, Р. 1180], за іншими даними співвідношення становить 1: 10000 [241, Р. 345].

Спробу розвіяти міф про винятковість абсолютного слуху робить у другій половині ХХ ст. американський психолог і музичний акустик В. Вард, порівнюючи його з аналогічними явищами в інших сенсорних модальностях¹. Він зазначає, що здатність упізнавати є для людини звичайною властивістю. Говорять про пам'ять на обличчя, природні ландшафти, тексти, картини. На основі абсолютних суджень такого ж роду, як і абсолютний слух, тобто без порівняння з наявними зразками, ми легко впізнаємо червоний колір, запах ефіру, смак солі. У галузі слухового сприйняття теж можна знайти аналогічні приклади: ми можемо по одному звуку визначити інструмент, на якому він прозвучав, по одному вимовленому слову упізнати знайому людину [248, Р. 429]. Психологія обробки інформації, однак, показала, що здатність упізнавати значно знижується, якщо відмінність між пізнаваними об'єктами зведена лиш до окремих властивостей [112].

Ще В. Кауфман відзначав, що всім людям властивий абсолютний слух у галузі мови, адже якби людина не розрізняла «висоту формант окремих звуків мови, то артикуляція останньої була б їй недоступною» [61, с. 39], вона не змогла б розуміти на слух і вимовляти чітко слова. Згодом Є. Назайкінський та Д. Кірнарська, спираючись на дослідження американських вчених, писали про особливу сприятливість тональних мов для розвитку музичного слуху [125,

¹ Модальність (від лат. *modus* – спосіб) одна з основних властивостей відчуттів, їх якісна характеристика: колір – у зорі, тон і тембр – у слуху, характер запаху – у нюху та ін. Модальні характеристики відчуттів, на відміну від інших характеристик (просторових, часових, інтенсивнісних), відображають властивості реальності у специфічно закодованій формі (довжина світлової хвилі відбивається як колір, частота звукових хвиль – як тон та ін.). Поняття модальності належить не тільки до відчуттів, але й до багатьох інших психічних процесів, описуючи якісні характеристики когнітивних образів будь-якого рівня і складності [154].

с. 303–309], [63, с. 144]. А К. Дулі та Д. Дойч у своєму дослідженні стверджують, що якщо серед європейців тільки кожен 10000-й володіє абсолютним слухом, то в Азії серед носіїв тональних мов (в'єтнамська, кантонська мова, мова мандарин у Китаї та ін.), у яких значення слів дуже пов'язане із висотою їх звучання, майже стандартом є наявність абсолютного слуху в учнів та студентів музичних навчальних закладів та у професійних музикантів [203]. У той же час, діти представників цих народів, виховані не серед носіїв рідної мови, не демонструють таких здібностей, що ще раз доводить відсутність прямого спадкового впливу на абсолютний слух.

У статті К. Дулі та Д. Дойч наводяться також дані експериментальних досліджень, які свідчать, що поміж сліпих від народження людей відсоток «абсолютників» значно вищий від середнього показника. Потреба компенсування недостатності або відсутності зорових вражень слуховими призводить до активізації їх слуху та формування надзвичайно чутливого слухового сприйняття, тобто, абсолютний слух з'являється не в особливо обдарованих людей, як вважалося деякий час, а формується при певних умовах або при певній спрямованій діяльності [203].

Таким чином, підтверджується точка зору Б. Теплова, який писав, що здатність до ідентифікації та відтворення абсолютної висоти звуків розвивається в процесі музичної діяльності [171, с. 19–21], при цьому, звичайно, мають значення вроджені задатки і характер цієї діяльності.

Якщо ж визначати кількість осіб з абсолютним слухом серед музикантів, тобто людей зайнятих видом діяльності, пов'язаним із звуковисотним слухом, то в цьому середовищі їх відсоток значно вищий – 5%, а серед незрячих музикантів він становить 14% [231, S. 126]. «У професійних музичних навчальних закладах, – зазначав А. М'ясоєдов, – учні з абсолютним слухом не така вже рідкість, а в деяких із них (наприклад, в Центральній музичній школі при Московській консерваторії) навіть переважають» [121, с. 143]. Б. Теплов писав, що 72% протестованих ним музично обдарованих дітей мали абсолютний слух [171, с. 158–159]. За дослідженням Д. Сарджента, серед

музикантів частка людей з абсолютним слухом зростає з ростом рівня їх професійної кваліфікації, складаючи в групі видатних музикантів 87,5% [235, Р. 140]. При такій кореляції вже не доводиться говорити про рідкісний феномен, а скоріше про музичну здібність, притаманну певній частині людей, які займаються чи займалися музикою.

Музично-психологічні дослідження Е.-М. Гейде доказують, що здатність до запам'ятовування і відтворення абсолютної висоти звуків є рисою природною, властивою досить широкому загалу. По своїй суті, пише Е.-М. Гейде, абсолютний слух аналогічний здатності людини до розрізнення кольорів. Але, зазначимо, що якщо поділ сприйняття кольору на окремі категорії (кольори) доволі легко формується в процесі навчальної гри у дитини 1,5–2 річного віку, то музика і музична грамота, а тим більше категорія абсолютної висоти музичного звуку – це той вид знань, який потребує більш спеціального навчання, ніж кольори, і дуже рідко може бути наданий батьками чи вихователями, тому що в повсякденній музичній практиці музикування спирається на відносний слух. Крім того, багато людей взагалі ніколи не займалися жодною музичною діяльністю. Тому визначати відсоток людей з абсолютним слухом у загальній популяції, на нашу думку, так само неправильно, як, наприклад, вираховувати серед всього населення відсоток майстрів спорту з плавання, не беручи до уваги той факт, що велика частина людей взагалі не вміє плавати, тобто навіть не пробувала себе в цьому виді діяльності. Отже, погодимося із Е.-М. Гейде, яка, спираючись на результати численних тестувань як музикантів-професіоналів так і аматорів, робить висновок, що абсолютний слух можна розглядати як «нормальну пізнавальну можливість» [208, S. 380].

Одним із специфічних проявів відчуття тональності у музикантів є так званий кольоровий слух – синопсія (від грец. σύν – разом і οψις – погляд), тобто, зв'язок між слухом і відчуттям кольору. «У музикантів кольоровий слух – перш за все індивідуальна характеристика відчуття тональності», – пише М. Старчеус [162, с. 29]. Про схожість психологічної природи «подвійного

сприйняття» (слухового і кольорового) та абсолютного слуху писав у своїй праці про кольоровий слух А. Веллек [252]. Відомі, наприклад, кольорові уявлення М. Римського-Корсакова (Мі-мажор – синій, Фа-мажор – зелений [171, с. 135]), яскраве «відчуття тональності» О. Бородіна [41]. О. Скрыбін пов'язав свого «Прометея» з кольоровим шоу на світловій лінійці «Luce», спираючись на особисті уявлення про зв'язок між кольором і тональністю. Так само мали кольорові тональні уявлення Б. Асаф'єв, К. Сараджев та ін. Група дослідників із м. Казані І. Ванечкина, Б. Галєєв та ін. описують різні прояви кольорового слуху, пов'язуючи його з відчуттям тональності, притаманним музикантам із абсолютним слухом [149]. Вони пояснюють природу кольорового слуху проявом синестезії¹ – виникнення відчуттів однієї модальності під впливом подразника іншої модальності в процесі бісенсорного сприйняття, що має місце також у інших творчих сферах. Таким чином, кольорову синестезію слід вважати одним із проявів абсолютного слуху.

У зв'язку з тим, що рівень розвитку абсолютного слуху може варіюватися в дуже широких межах, від «імовірності правильного визначення висоти звуків, що ледь перевищує рівень простого вгадування, до практично 100% впізнавання будь-яких музичних звуків» [156, с. 141], виникає проблема *визначення критеріїв істинності абсолютного слуху та методів оцінки результатів ідентифікації*. Як видно з вищеописаних прикладів типології абсолютного слуху, межу, яка встановлює початок істинно абсолютної ідентифікації, різні автори визначають по-різному. Практично всі дослідники допускають якийсь відсоток помилок. К. Штумпф, пов'язуючи півтонові помилки зі звичною в музичній практиці нестабільністю настройки інструментів, не вважав помилкою неточність, яка «або стосується тільки сусідніх звуків, подаваних підряд, або стається через плутанину в назвах октав» [208, S. 83]. А. Веллек пише: «Тільки тоді більше не йде мова про абсолютний

¹ Синестезія (від грец. συναίσθησις – одночасне відчуття) – феномен сприйняття, що полягає у виникненні у людини відчуття не лише в тому органі, на який діє подразник, а й водночас і в іншому органі чуття [155, с. 764].

слух, коли кількість точних відповідей така мала, що це можуть бути випадково вгадані звуки...» [251, S. 84].

С. Гребельник, спираючись на типологію А. Веллека, мінімальною межею називає 63% правильних відповідей, крім того, критеріями істинності абсолютного слуху він визначає «відсутність транспозиційних упізнавальних помилок, перенесення упізнавання в різні октави, упізнавання звуку за властивим йому індивідуальним забарвленням, розвиток цієї здібності в звичайній музичній діяльності» [36, с. 94].

Проблема полягає в тому, що існує суттєва методична трудність при тестуванні цієї здібності, адже процедура тестування передбачає подачу цілої серії звуків різної висоти, однак, строго кажучи, тільки для першого з них умови можуть вважатися цілком «чистими». Не можна бути впевненим, що для ідентифікації наступних звуків учасник тестування не користується відносним слухом, використовуючи перший звук як порівняльний еталон. За методикою Л. Вайнерта (1929 р.) для виключення можливого порівняння звуку подаються на короткий час (1 сек.); перед подачею наступного звуку для дезорієнтації дається серія випадкових негармонічних співзвуч; не допускаються послідовне повторення тієї ж ноти в різних октавах і подача двох звуків у тій же октаві; учасників тестування просять відповідати відразу, керуючись безпосереднім враженням, уникати проспівування про себе; про правильність відповідей у ході експерименту їм не повідомляють [249, S. 93]. Однак невідомо, чи в такий спосіб дійсно вдається до кінця гарантувати ізоляцію звуків.

Найбільш радикальний спосіб усунення небажаного ефекту порівняння застосовували в різний час К. Е. Сішор (1919), Г. Шоле (1930), Л. Петран (1932), П. Т. Брейді (1970), перевіряючи щоранку один звук [208, S. 153], однак очевидно, що така процедура неприйнятна для більш-менш масових досліджень.

Василь Куфлюк не розглядає абсолютний слух як феномен, що може існувати окремо від відносного слуху, навпаки, у своїй методиці на базі

сформованого спеціальними вправами абсолютного слуху він успішно розвиває мелодичний і гармонічний відносний музичний слух.

Щодо оцінки Куфлюком якості чи типу абсолютного слуху, то він відзначав поміж своїх учнів кращі чи гірші успіхи при формуванні абсолютного слуху, розрізняв наявність у них пасивного або активного абсолютного слуху, не вдаючись у детальний аналіз здатності до ідентифікації. Насправді в живій музичній практиці проблема справжності чи несправжності абсолютного слуху гостро не стоїть. Оскільки музично-слухова діяльність є складним процесом вирішення різних взаємопов'язаних між собою завдань (інтонаційного, метроритмічного, ладо-гармонічного аналізу), наявність більше чи менше розвиненої здатності до ідентифікації та/ або відтворення абсолютної висоти звуків може лише тою чи іншою мірою допомагати у їх вирішенні.

В. Куфлюк оцінював здібності своїх учнів не за параметрами їх абсолютного слуху, а за успіхами в музично-слухових вправах, написанні диктантів, гармонічному аналізі тощо, тобто за звичайними критеріями, прийнятими на уроках сольфеджіо. За його ідеєю, абсолютний слух не був самоціллю, Куфлюк формував його для того, щоб дати учневі міцний слуховий фундамент для подальшого музично-слухового розвитку в системі відносного слуху, що, на його думку, являло собою запоруку наступного успішного становлення учня як професійного музиканта.

1.3. Методико-педагогічні аспекти абсолютного слуху

Тісний зв'язок проблематики абсолютного слуху із музичною практикою породив питання про *можливість його виховання* або хоча б покращення параметрів, що сприяло накопиченню як експериментального психоакустичного досвіду, так і певних педагогічних напрацювань. Крім того, в колах дослідників і музикантів-практиків виникає полеміка навколо *проблемних питань функціонування абсолютного слуху в музичній практиці*.

Ще в часи варшавських студій В. Куфлюка в Європі була дуже популярною система музично-ритмічного виховання швейцарського композитора і педагога Е. Жак-Далькроза (1865–1950), що включала виховання абсолютного слуху. Е. Жак-Далькроз відстоював думку, що «справа не в творенні піаністів, скрипалів або співаків, а у вихованні музикальних людей. Музикальна ж людина зуміє знайти засоби, знання, щоб висловити музику, що звучить у ній» [189, с. 35]. Так само мислить і В. Куфлюк: він ставить на перше місце в музичному вихованні не інструментальне навчання, а саме розвиток музично-слухових здібностей учня.

Складовими системи Е. Жак-Далькроза стали три елементи: 1) ритмічна гімнастика; 2) розвиток слуху (сольфеджіо); 3) музична пластика та імпровізація. В основу системи лягла евритмія («проживання» музики через рухи), при чому «ритм розглядався педагогом як провідний виховний чинник і розумівся у широкому значенні – як часовий і акцентний елемент мелодії, фактури, тематизму та всіх інших елементів музичної мови» [145, с. 7]. «Без тілесних відчуттів ритму <...> не може бути відтворений ритм музичний», – стверджував Е. Жак-Далькроз [89, с. 198]. Через радісне сприйняття дитиною ритмічних вправ, вважав він, відбувається рефлекторний вплив музичного ритму на м'язові відчуття, що є запорукою її повноцінного музичного розвитку на першому, елементарному рівні.

Другий рівень являв собою підготовку до професійного навчання і включав сольфеджіо (розвиток слуху, оволодіння музичною грамотою) та на основі добре засвоєних метро-ритмічних, мелодико-гармонічних і поліфонічних елементів – імпровізацію на фортепіано. Як відзначав К. Шторк, «...мета Е. Жак-Далькроза – розвинути абсолютний слух. До нині це вважалось неможливим, але Жак-Далькроз довів можливість цього на своїх учнях. Завдяки вивченню всіх тональностей від тону «до» слух дістає таку ясну картину розміщення півтонів і співвідношення звуків, характерних для певних тональностей, що діти (дорослим це дається значно важче) безпомилково

починають відрізняти як саму тональність, так і положення даного звука в ній» [189, с. 65].

На жаль, у праці Е. Жак-Далькроза «Ритм, його виховне значення для життя і мистецтва» розділ «Сольфеджіо» займає всього одну сторінку, з якої робимо висновок, що вправи представляли собою спів звукоряду від С до С' з додаванням альтерованих ступенів, що відповідали певним тональностям (наприклад: с, d, е, fis, g, а, h, с – G-dur) [47, с. 130]. Як зазначено в розділі «Коментарі та примітки», «така система навчання сприяє розвитку абсолютного слуху» [47, с. 243]. Сам Жак-Далькроз не залишив відомостей про результати роботи з виховання абсолютного слуху. Про враження від знайомства з його школою С. Рахманінов у «Щорічнику Інституту Жак-Далькроза в Геллерау» за 1912 рік писав так: «результати, досягнуті методом Далькроза в галузі музичного ритму та слуху, надзвичайно цікаві: вони викликали в мене щире здивування» [9, с. 81].

Метод ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза здобув велике коло послідовників по всій Європі (Міжнародне товариство викладачів ритміки Жак-Далькроза (UIRD)). В результаті їх діяльності сформувалася концепція про виховання почуття ритму як частину фізичного виховання, ритмічну гімнастику, яка розвиває фізичні сили дитини, швидкість реакцій, упорядковує діяльність нервової системи, однак була випущена (знівельована) музично-слухова сторона системи Е. Жак-Далькроза. У процесі практичного становлення системи Жак-Далькроза була переоцінена роль ритму, його було відділено «від тієї конкретної музичної діяльності, в якій той засвоюється» [22, с. 113].

У 1929 році Станіслав Людкевич писав: «Не відмовляючи значення т. зв. ритмічній гімнастиці, системи Далькроза, мушу все-таки зазначити, що її цілі та засоби не є виключно музичні й не можуть вповні заступити... (музичних, – Г. Д.) ритмічних вправ» [99, с. 272.].

Серед західноукраїнських публікацій початку століття цікавою також є стаття Івана Ющишина у львівському педагогічному журналі «Гайліки для

школи». Перекликаючись з ідеями Е. Жак-Далькроза, автор пропонує обробки десяти народних забав, причому у виконанні народної гагілки об'єднує спів із хореографічними елементами. Автор пише, що гагілки, перероблені на «рухові ігри, гарні особливо тим, що співом і рухом доставляють приємних вражіннь двом замислам нараз: слухови і тілови» [191].

В. Куфлюк не переймає ритмічної гімнастики Жак-Далькроза, але відгуки про можливість розвинути абсолютний слух його дуже цікавили. Володіючи сам активним і пасивним абсолютним слухом, він бачив різницю між слуховими можливостями «абсолютника» та «неабсолютника» і розумів, що, за його словами, «далеко кущому до зайця». В. Куфлюка захоплює ідея створення методики цілеспрямованого формування абсолютного слуху, яка б стала підмогою і опорою для його музичних занять з учнями. У своїй методиці він також використовує принцип тривалого перебування в системі координат білих клавіш, яка була основою успіху Жак-Далькроза в розвитку абсолютного слуху, причому трактував їх як ладову систему. Однак механістичний підхід Жак-Далькроза до вправ В. Куфлюка не задовольняв.

Ще одна методика, заснована на тривалому перебуванні в одній тональності, – опублікована в 1923 р. праця болгарського шкільного вчителя Бориса Тричкова «Метод столбца». Автор репрезентував систему слухового виховання, в якій зроблено вдалу спробу об'єднання методів відносної та абсолютної сольмізації – цілеспрямоване виховання ладового відчуття, засноване на міцному засвоєнні мажорної і мінорної гами, здійснюється на абсолютній основі, тобто завжди співаються ті звуки за висотою, які написані. Для наочності кожне нове завдання (спів гами з зупинками на різних звуках, спів з повторенням різних звуків, рух на ступінь вгору або вниз від будь-якого звука) перед сольфеджуванням з нот засвоюється з допомогою «столбці» – малюнка сходинок із позначеними назвами нот.

Незважаючи на деякі недоліки (пізнє засвоєння інтервальних стрибків), система Бориса Тричкова на абсолютній основі «цілеспрямовано виховує ладове відчуття і сприяє підвищенню точності музичного слуху» [29, с. 60]. Як

вказував сам Б. Тричков, одна із цілей його методики – «створити в учнів тональне відчуття мажорної класичної гами, зокрема До мажору» [133, с. 109.].

У Києві в 1924 р. виходить книга Г. А. Любомирського «Музичний слух, його виховання та удосконалення», в якій автор описує етапи формування музичного слуху: перший – внутрішньо-логічний, при якому «кожен звук у нашій свідомості є осмисленим, як наша мова», та наступний – «чорно-білий як здатність до «розпізнавання» на слух чорних і білих клавіш, який «дуже легко переходить в абсолютний, якщо розвивати його за вказаними нижче прийомами» [97, с. 10.]. Прийоми представляли собою спів діатонічних звуків до-мажорної гами в різноманітних варіантах.

Свою методику розвитку музичного слуху описує Б. Уткін у книзі «Виховання професійного слуху музиканта в училищі» (1985). Автор, зокрема, пише: «Мій багаторічний досвід викладання в училищі показує, що у всіх найбільш організованих, працездатних і наділених учнівськими здібностями вихованців після трьох-чотирьох років занять сольфеджіо виробляється абсолютний слух. Не «ерзац», а активний першокласний абсолютний слух» [176, с. 15]. В основі занять лежав принцип тривалого засвоєння різноманітності ладових зв'язків між ступенями в тональностях До-мажор та ля-мінор. «Тональна «чехарда» неприпустима – і не тільки в музичній школі, але й на першому курсі училища: вона перешкоджає засвоєнню надзвичайно цінної властивості – вокально-позиційного відчуття висотності, тобто м'язово-моторних рухових навиків, пов'язаних із засвоєнням кожного нового ладу» [176, с. 27].

Вище ми розглянули методики розвитку слуху, які, як правило, не були навмисно націлені на формування здатності до абсолютної ідентифікації висоти звуків. Прояви абсолютного слуху, що мали місце під час занять, не прогнозувалися, тому сприймалися не як очікуваний результат, а, скоріше, як несподіваний успіх. Водночас такі успішні методичні підходи, засновані на монотональному слуховому вихованні, вказували шлях можливого педагогічного пошуку.

В. Куфлюк, націлений на розвиток абсолютного музичного слуху, також використовує у своїй роботі метод тривалого перебування в До-мажорі, однак, для активізації засвоєння в пам'яті абсолютної висоти звуків він шукає ще додаткові сенсорні еталони.

Зазначимо, що підвищення інтересу до такого специфічного прояву слухових здібностей, як абсолютний слух, зростало у Європі ще від моменту появи резонансної теорії слуху фізика і акустика Г. Гельмгольца та тонпсихології К. Штумпфа. На межу століть припадають і перші експериментальні спроби розвитку абсолютного слуху або покращення параметрів звуковисотної ідентифікації.

До однієї з перших спроб удосконалення абсолютної слухової чутливості належить експеримент американця М. Мейєра (1899), про який пишуть Е.-М. Гейде та А. Соловйов. Мейєр висунув гіпотезу, що кожна людина володіє мінімальною пам'яттю на абсолютну висоту звуків, яка піддається розвитку. В результаті тривалих тренувань методом вслухування у звучання окремих звуків, у яких брав участь він сам і його помічник, обидва вони навчилися доволі точно визначати висоту звуків камертонів (від 100 до 4500 Гц) та 35 звуків фортепіано. Тренування було розпочате з кількох звуків, а потім їх набір поступово розширювався. Було досягнуто здатності називати біля 50% подаваних звуків, причому помилкові відповіді на 2-3 півтони вважалися межею допустимого. При повторній перевірці через кілька років констатовано значне погіршення цієї здатності, якщо при 50%-й правильності відповідей і допустимій помилці на 1–1,5 тони взагалі можна говорити про абсолютну ідентифікацію [208, S. 162–163], [156, с. 144].

У 1925 році в Москві О. Мальцевою було опубліковано статтю «Абсолютний слух і методи його розвитку», де на основі аналізу літератури зроблено висновок про два типи абсолютного слуху: абсолютний слух пов'язаний з опорою на «якість», тобто, висоту звуку, і тембровий абсолютний слух, зорієнтований на характеристику «звукового тіла». Автором описано спробу запам'ятовування абсолютного звучання невеликої кількості звуків

фортепіано шляхом вслухування у своєрідне темброве забарвлення кожного звуку без його голосового відтворення. В результаті занять із п'ятьма музикантами-любителями була вироблена здатність упізнавати певну кількість (біля 60%) звуків фортепіано (обмежений пасивний абсолютний слух). Недоліками методу була прив'язаність до тембру одного інструмента (неможливість ідентифікації звуків інших тембрів), а також нездатність до відтворення висоти звуку заданої назви (відсутність активного абсолютного слуху). Після дворічної перерви, констатує автор, результати значно погіршилися [108, с. 33–55].

Отже, результативних, перевірених часом методик розвитку абсолютного слуху в першій половині ХХ ст. представлено не було.

Активізацією навчальних експериментів із вироблення стійкої здатності до утримання в пам'яті абсолютної висоти деякої кількості звуків позначилася друга половина ХХ століття. Звичайно, в часи СРСР В. Куфлюк не міг ознайомитися з такими дослідженнями, але для відтворення повної картини пошуків у сфері розвитку абсолютного слуху розглянемо деякі із них.

Серед найвагоміших можна виділити спроби американських дослідників-психологів Л. Кадді (1968), М. Геллера та К. Ауербаха (1972) і П. Брейді (1970). У своєму першому експерименті Л. Кадді навчала шістьох студентів, серед них – трьох студентів-музикантів і трьох немужикантів. З-поміж випадкових звуків слід було упізнавати стандартне «ля» (440 Гц), при цьому щоразу після подачі правильної відповіді учасникам експерименту називали цей звук, інші звуки не називалися. В результаті тренувань було досягнуто значного успіху (покращення упізнавання звуку «ля» з 40% до 81%). Другий експеримент, спрямований на запам'ятовування більшої кількості звуків шляхом вгадування поданого звуку і пізнішого порівняння із правильною відповіддю, не привів до відчутних результатів (покращення ідентифікації звуків з 41% до 44%). У ході занять для подачі точного, позбавленого тембру звуку використовувався електронний звуковий генератор, голосове відтворення звуків не застосовувалось [201].

Метод Л. Кадді пробували удосконалити М. Геллер та К. Ауербах. Вони повторили експерименти, але в першому експерименті, спрямованому на запам'ятовування звуку «ля», ввели називання кожного звуку, а не тільки «ля». Це дало змогу наблизити результати обох експериментів (покращення ідентифікації всіх звуків з 27% до 37% у першому експерименті і з 27% до 38% – у другому) [206]

У 1970 р. П. Бреді, констатувавши у себе відсутність абсолютного слуху і переконавшись у неможливості виробити його чисто рецептивними методами (вслухування в якість окремих звуків), розробив спеціальну інтенсивну програму тренувань. Впродовж двох місяців він прослухував магнітофонні стрічки із записом серій звуків, стараючись визначити кожен з них і порівнюючи кожен свою відповідь із правильним значенням висоти. Серії були побудовані так, що на початках найчастіше зустрічався звук «до» і поступово додавалися діатонічні і пізніше хроматичні ступені до-мажорної гами. Далі, згідно з ідеєю «чистої методики» (виключення впливу відносного слуху), П. Бреді щодня ідентифікував по одному звуку протягом 57 днів. Результати були такі: 65% правильних відповідей, 31,5% півтонових помилок і 3,5% – помилки на цілий тон. З часом показники значно погіршилися [200].

Швейцарська дослідниця Л. Гурні-Шлегель проводила у 1983 р. навчальні експерименти із двадцятьма школярами 11–15-річного віку, які один рік займалися грою на духових інструментах. Для навчання застосовувався електронний «слухотренер». Шляхом натискання клавіші подавався один із звуків діатонічного До мажору, який треба було назвати, натиснувши кнопку з відповідною назвою. При правильній відповіді звук переривався, при неправильній – звучав далі і учень підшукував правильну відповідь на кнопках. В кінці «слухотренер» підраховував результат. Після п'яти днів 15–20 хвилинних занять точність відповідей зросла від 23% у попередньому тесті до 33%. Індивідуальні покращення результатів досягали від 17% до 50% [209].

Другий експеримент Л. Гурні-Шлегель проводила із дорослими студентами-музикантами. Він проводився на відповідно пристосованому

звукогенераторі і складався з трьох етапів: «Слухання» (називання звуків), «Настройка» (підбирання звуку до заданої назви) та «Спів» (підбирання звуку до заданої назви з допомогою проспівування). Сама дослідниця констатувала, що тренування не дало відчутного навчального ефекту [210, S. 915].

Ми розглянули психоакустичні експерименти, у яких різними способами робилися спроби запам'ятовування окремих звуків. Наслідком занять було деяке покращення результатів ідентифікації абсолютної висоти звуків, при цьому розвивались лиш окремі прояви пасивного абсолютного слуху, активний абсолютний слух не розвивався зовсім. Отже, такого значного покращення параметрів, щоб учасників експериментів можна було прирівняти до осіб з абсолютним слухом, ці, засновані на застосуванні невластивих природному музикуванню звуків, методи не дали.

У 1993 р. вийшов з друку навчальний посібник японських педагогів Наюкі та Рут Танеда «Чути і грати», в якому один з томів має назву «Виховання абсолютного слуху» [242]. Автори описують свою методику формування пам'яті на абсолютну висоту звуків шляхом ігрових занять із дітьми 3–4 річного віку. Навчання ґрунтується на слухових іграх без голосового відтворення. В якості упізнавальних еталонів використовуються кольори, у відповідність яким пізніше ставляться назви нот. На жаль авторами публікації не описується статистика результатів навчання. Також не наводяться ніякі дані про стан слуху дітей після припинення занять та про їх подальший музичний розвиток, тобто стійкість абсолютного слуху, здобутого під час навчання, не було перевірено.

У музично-педагогічній практиці Японії абсолютний слух займає провідну позицію, пишуть А. Раковські та К. Міяцакі. Тут у музичних школах ведеться навчання зовсім маленьких дітей, абсолютній висоті звуків приділяється велика увага, протягом перших років застосовується метод «фіксованого «до» [229, P. 8–9].

Як зазначає Е.-М. Гейде, японський педагог С. Сонода сягнув рівня, коли з дітьми 3–7 років він досягає повного успіху у 80–90 випадках із 100, таким

чином покінчивши із спадковістю абсолютного слуху. Тут формування абсолютного слуху здійснюється шляхом запам'ятовування акордів. Така методика застосовується також у японських музичних школах за кордоном [208, S. 56].

Значно доступнішою та цікавішою для В. Куфлюка могла бути методика вироблення абсолютного слуху з дітьми дошкільного віку, опублікована у 1984 році ленінградським музикантом-педагогом С. Гребельником. У результаті проведених із двома групами дітей (5 і 4 чол.) 48 формуючих та 16 закріплюючих занять було досягнуто таких результатів: у сильній групі – 65–100% правильних відповідей, у слабшій – 20–50%. Сильна група як за кількісними, так і за якісними параметрами відповідала всім вищеназваним критеріям істинності абсолютного слуху. У дітей слабшої групи теж почав формуватися абсолютний слух, однак за кількісними критеріями він виявився менш розвинутим, що автор пояснює нижчим рівнем розвитку відносного слуху на момент початку занять [36]. На жаль, подальший розвиток музичних здібностей дітей-учасників експерименту і зміни в якості їхнього слуху не було прослідковано.

У дисертації С. Гребельника (1985) вперше описано застосування в якості впізнавальних сенсорних еталонів не окремих звуків, а музично-художнього тексту – до кожного із 12 звуків хроматичного звукоряду підібрана пісня-еталон, яка першими трьома звуками мелодії («предеталон») пов'язує тоніку нової тональності із константним звуком (звук «до») та контурним (розміщеним на відстані секунди від константного). Автором також обґрунтовано доцільність використання мелодій, як носіїв суттєвих відмінних ознак; відзначено роль мнемонічного закону «ефекту початку» у процесі запам'ятовування. На основі аналізу літератури С. Гребельником намічено критерії істинності абсолютного слуху: 1) кількість правильно упізнаних звуків – 63% і більше від загальної кількості поданих звуків, 2) відсутність транспозиційних помилок при упізнаванні, 3) перенесення упізнавання висоти звуків у різні октави; 4) упізнавання потрібного звуку за властивим йому

індивідуальним забарвленням; 5) розвиток цієї здібності в звичайній музичній діяльності [35].

В. Куфлюк у своїй методиці розвитку абсолютного слуху так само йде шляхом створення сенсорних еталонів за допомогою пісень, але він не розпорошує увагу на всі тональності, етикетуючи піснями-еталонами не тональності, а ступені до-мажорного ладу.

Власний погляд на можливі шляхи формування абсолютного слуху висловлює у своїй методичній праці О. Давидова. Вона вважає, що «увага до висотної барви різних тональностей часто призводить до розвитку так званого тонального слуху» [40, с. 54]. Таким чином, за О. Давидовою, абсолютний слух має виникати в результаті інтенсивного політонального музично-слухового розвитку. В. Куфлюк своєю методикою заперечує таку точку зору, будуючи весь музичний матеріал на монотональній основі.

У 70 – 80 рр. втілює ряд новаторських ідей ще один відомий у музичних колах російський педагог В. В. Кірюшин (1940–2001). В основі його методики лежить задум емоційно-образного розвитку особистості як засобу розширення меж пізнання людини. Шляхом комп'ютерного відбору автором було виділено 128 формул – найбільш типових мелодичних та гармонічних інваріантів музичної мови, що зустрічаються у світовій музичній літературі всіх часів (в поп-музиці, при цьому, знайдено всього 15 формул, за словами автора, «як у Елочки Людоедки» [23]). Один із напрямів музичного виховання Кірюшина – засвоєння музичної мови: «Якщо людина засвоює музичну мову, вона починає на ній мислити» [23]. За допомогою спеціальних вправ, заснованих на типових формулах, досягається, за словами автора, розвиток абсолютного слуху, мислення і пам'яті. Основний дидактичний принцип – спів, вправи пропонується сольфеджувати під супровід викладача або слухати в аудіозапису з інструментальним акомпанементом. Кожна із 158 вправ спрямована на напрацювання певного інтонаційного завдання (наприклад, «Трихорд низхідний від III ступеня», «Тоніка і тетрахорд від V ступеня»), причому в

одній вправі з допомогою гармонії супроводу поспівка модулює в різні тональності [64].

На думку автора, вправи задіюють обидві півкулі мозку: ліву, яка відповідає за вербальне сприйняття (назви нот) і праву, коли учень чує і уявляє музичний матеріал, що сприяє поєднанню висотних характеристик звуків та їх назв у одне ціле. Найефективніший результат дають заняття з дітьми дошкільного віку, особливий успіх, відзначає В. Кірюшин, досягається від прослуховування цих вправ вагітними жінками, діти яких у дуже ранньому віці проявляють різносторонні здібності, в тому числі, до вивчення іноземних мов, до математики, а також мають абсолютний слух [23].

Інший напрям музичного виховання В. Кірюшина – оволодіння учнями музично-теоретичним матеріалом на базі музичних казок-міфів, у яких фігурують персонажі-інтервали, персонажі-акорди, персонажі-поняття з теорії музики, що мають відповідні звукові та емоційні характеристики. Так через роботу уяви, а не з допомогою «бухгалтерії» вираховування тонів-півтонів, учні засвоюють основні знання з теорії музики [90] [65].

В. Куфлюк не веде свій пошук у напрямі модулюючого музичного матеріалу для навчання, однак засвоєння елементів музичної мови він так само вводить поетапно, а емоційною складовою його занять стають тексти пісень. Через тексти, а особливо через пісні-підказки В. Куфлюк також досягає поєднання звуковисотних та вербальних характеристик у цілісне сприйняття.

У 1997 р. була запатентована оригінальна методика колишнього педагога Московської середньої спеціальної музичної школи ім. Гнесіних, а нині директора музичної школи в Ганновері В. Брайніна [130], який, ставлячи перед собою мету навчити учнів «орієнтації в звуковому просторі», досягав значних успіхів у музично-слуховому розвитку дітей, у тому числі, за висловом автора, приблизно у 80% випадків досягав здатності до абсолютного сприйняття висоти звуків [12, с. 120]. Педагог представляє свій метод графічних уявлень для розвитку релятивних слухових навиків, а для формування пам'яті на абсолютну висоту звуків – метод, що ґрунтується на співі гармонізованих акордами

поспівок, що розв'язуються в тоніку, чим розвиває так званий «прогнозуючий» слух, тобто «здатність знаходитися під час активного слухання в постійному процесі передбачення (вгадування) того, що гіпотетично може прозвучати» [12, с. 120]. В іншій його публікації йдеться також про кольорову синестезію і можливість розвитку елементів «кольорового» слуху, спираючись на кольорово-музичні асоціації створеної автором графічної моделі, що зображає кольорову шкалу ступенів ладу. По суті така методика спрямована на одночасне формування ладового відчуття звуків у одній тональності та створення відчуття абсолютної висоти ступеня через асоціацію і з тембровою барвою акорду, і з кольором фігури на моделі. «Основна маса інформації поступає до нас через зорові аналізатори, серед яких кольорові відіграють важливу, і саме емоційну роль. Смысл будь-якої асоціації – в підтримці однієї ділянки мозку іншою» [11]. В. Куфлюк так само вдається до асоціацій, однак обирає для ролі додаткового емоційного впливу не кольорові чи темброві чинники, а народну пісню з її багатою емоційно-образною складовою.

У 2000 р. одночасно з виходом книги П. Бережанського «Абсолютний музичний слух» автором було одержано патент на винахід «Спосіб формування і розвитку абсолютного музичного слуху» [131]. Свій аудіокурс автор сформував на основі зробленого в книзі висновку про ладову суть і ступеневу моноладотональну природу абсолютного слуху. Він являє собою послідовний «процес засвоєння в сприйнятті ступеневих якостей звуків та подальшої інтеріоризації психологічних механізмів сприйняття і відтворення всіх музичних звуків дванадцятиступенного темперованого строю. Як монотональність використовується «до» – центричний хроматичний комплекс» [8]. В якості матеріалу для співу автор обирає моноладотональні інтонаційні поспівки, що відтворюють ладове тяжіння тих чи інших ступенів до тоніки. Вся робота з формування абсолютного слуху ведеться в До-мажорі, спочатку вивчається діатонічний лад, а потім – хроматичні ступені, що розв'язуються в До-мажор.

Принципи, закладені в аудіокурсі П. Бережанського, значною мірою підтверджують Куфлюковий моноладотональний (до-мажорний) підхід до формування абсолютного слуху, однак інтонаційні поспівки у П. Бережанського є суто конструктивним матеріалом, у той час як Куфлюкові пісеньки-підказки викликають емоційний відгук в учнів і дають додатковий орієнтир.

Побіжний огляд основних вітчизняних та світових підходів до розвитку абсолютного слуху дає можливість говорити про те, що чимало із них могли мати прямий чи опосередкований вплив на розвиток новаторських ідей В. Куфлюка. У авторів, що були його попередниками чи сучасниками ми зустрічаємо близькі до Куфлюкових методичних підходів елементи, однак у нього весь методичний арсенал підпорядкований дещо іншій меті – розвитку музично-слухової сфери учня до професійного рівня через формування абсолютного слуху. Водночас, зазначимо, що такі прийоми, як моноладотональний принцип формування абсолютного слуху (П. Бережанський) та використання пісень-підказок як сенсорних еталонів ступенів ладу (С. Гребельник) В. Куфлюк ввів у свою методику та перевіряв на практиці задовго до згаданих авторів.

Протягом ХХ століття у наукових колах тривала активна *дискусія про роль абсолютного слуху в творчій діяльності музиканта*. Василь Олексійович Куфлюк мав можливість частково ознайомитися з нею в період свого навчання у Варшавській консерваторії (1933–1939 рр.).

Амплітуда оцінок у дискусії сягала крайнощів – від означень «непотрібний у музичній практиці» до «незамінний у музичній практиці», однак, як правило, такі крайні позиції не набирали достатньої кількості аргументів.

Ще в кінці ХІХ ст. німецький акустик і психолог К. Штумпф трактує абсолютний слух на противагу до «інтервальної» пам'яті як «непотрібний елемент вроджених музичних задатків», так як велика частина осіб, котрих вважають музикантами, не володіє «пам'яттю на абсолютну висоту звуків»

[239, S. 286]. Однак, як передумову для розвитку «музичних здібностей видатного рівня» або, по-іншому, для формування «всеохоплюючого музичного слуху», а також для «наскрізного розуміння та найповнішого відчуття музичних творів» учений вважає наявність абсолютного слуху важливою [239, S. 286]. За словами К. Штумпфа, ця здібність «істотно підсилює здатність чути відносно слабкі звуки в звуковій масі, впевненість попадання при співі, визначення напрямку та інтервал модуляції. <...> Йому (абсолютному музичному слухові, – Д. Г.) вдається від початку до кінця довгого твору утримувати в пам'яті тоніку. Звичайно, рух модуляції можна визначити і без абсолютного слуху, але мені здається, що заплутану модуляцію неможливо розібрати без допомоги абсолютної звукової пам'яті» [239, S. 287].

На початку ХХ століття високо оцінює значення абсолютного слуху О. Абрагам. Він пише, що повна досконала інтервальна пам'ять (відносний слух) не може замінити в музичній практиці абсолютну звукову пам'ять (абсолютний слух), хоча при цьому О. Абрагам відзначає труднощі транспозиції у людей з абсолютним слухом і брак мелодичної пам'яті, а також наводить різні (часом суперечливі) приклади на захист думки, що для інструменталістів, співаків та композиторів абсолютний слух є незамінний [193, S. 73–80].

Протягом 1906–1907 рр. О. Абрагам викликає дискусію своєю заявою про обов'язкове володіння абсолютним слухом для створення сучасної музики: «Інтервальна пам'ять має менші можливості для аналізу, особливо в гармонії, ніж абсолютна звукова пам'ять, володар якої вільно крокує по гармонії, не обтяжений необхідністю застосовувати закони теорії, що діють для всіх інших» [192, S. 475].

Опоненти О. Абрагама, зокрема Г. Альтманн, заперечують попередню думку, заявляючи, що люди з абсолютним слухом нездатні повністю «відчути художнє задоволення» через постійну звичку до розчленування музичної тканини і що «дальший розвиток музичних здібностей індивідуума» у них є під знаком запитання [194, S. 494].

У першій половині ХХ ст. К. Сішор у стандартизованому тесті на музикальність, що вміщає 25 окремих елементарних здібностей, одним із питань ставить наявність здатності пам'ятати абсолютну висоту звуків, високо цінуючи цю здібність [171, с. 49]. Водночас у працях Г. Ревеша знаходимо думку, що абсолютний слух як такий з естетичної точки зору не має великого значення і що наділені ним люди сприймають красу музики «не повніше, ніж інші смертні. Так само неправильним є узагальнення, що абсолютний слух має вирішальний вплив на продуктивність та творчу фантазію» [231, S. 125].

Суперечливі оцінки серед науковців та педагогів звучать і донині. З одного боку, визнається факт переважання числа «абсолютників» серед відомих музикантів, а отже існування взаємозв'язку між абсолютним слухом і творчим успіхом. Абсолютний слух є предметом певної уваги у виконавській та композиторській практиці, адже більшість видатних музикантів, таких як Бах, Бетховен, Гендель, Менухін, Тосканіні, Булез та багато інших володіють цією здібністю [202, P. 1].

«На вершинах музичного Олімпу на висоті Моцарта–Баха–Дебюсі та їм подібних, – пише Д. Кірнарська, – неабсолютний слух являє собою великий виняток. Те саме можна сказати і про видатних виконавців рангу Ріхтера–Стерна–Ростроповича, <...> поміж геніїв музики неабсолютник – така ж рідкість як білий музикант серед чорних титанів джазу» [63, с. 171]. І хоча стверджують, що у Вагнера, Шумана, Мейєрбера, Вебера, Чайковського, Гріга не було абсолютного слуху, що «зазвичай тільки стверджується, прямих же і безсумнівних фактів не наводиться», «факт наявності його у більшості композиторів, – пише Б. Теплов, – залишається беззаперечним» [171, с. 158].

Абсолютний слух, зокрема, високо оцінював А. Шенберг, вибравши для виконання своєї опери «Від сьогодні на завтра» (1929) тільки співаків з абсолютним слухом. Хід розучування опери він описує так: «техніка, ритм та інтонація всіх <...> партій була надзвичайно складною для них, хоча всі вони мали абсолютний слух» [232, S. 96].

Аналізуючи сприйняття пуантилістичної музики з її сонорністю, Є. Назайкінський пише, що для розуміння «каллістичної» конструкції, споруджуваної із звукових крапок, неодмінно потрібна опора на абсолютний слух і чітку оперативну пам'ять. «Тільки якщо є абсолютний слух, у пуантильній сонорності відкривається ще одна грань – якраз той по суті головний її відтінок, який у формі специфічного тембрового відчуття схоплює логічну функцію ноти у всій серійній тканині – композиції. Для більшості ж слухачів пуантилістична сонорність виступає односторонньо, ототожнюючись сенсорно з висотно загостреним тембром» [123, с. 43–44].

А. Веллек при означенні цього виду музичного слуху в енциклопедії позитивно оцінює його значення, вказуючи, що він справедливо цінується інструменталістами та диригентами, адже «абсолютний слух дає змогу легше визначати рух модуляції, точніше відчувати настройку, запобігати її заниженню, краще інтонувати» [250, S. 5],

У своїй дисертації, присвяченій дослідженню довготривалої пам'яті на абсолютну висоту звуків, К. Андрес теж приходить до висновку, що абсолютна звукова пам'ять відіграє свою доповнюючу роль тим, що «дає змогу сприймати тональності глибше, ніж на акустичному рівні» [195, S. 34].

Розглядаючи в історичному аспекті абсолютну і відносну сольмізацію, А. Вейс передбачає, що число людей, обдарованих абсолютним слухом, буде зростати протягом майбутніх століть завдяки остаточному визначенню висоти камертона та залученню до музики все більш широких мас [18, с. 72].

Ця думка особливо важлива з огляду на пошуки інноваційних підходів до розвитку професійного музичного слуху в зв'язку з труднощами інтонування нової музики, адже, як пише М. Карасьова, «головна особливість тексту музики ХХ століття полягає в тому, що кожна нота може виражати перш за все висоту звуку (тобто необов'язково ступень ладу)» [59, с. 92]. З іншого боку, існує бажання довести, що абсолютний слух не є запорукою музикальності чи музичного таланту, адже є чимало негативних і навіть курйозних прикладів обмеженості слухових і творчих можливостей «абсолютників».

Так, пишуть про різні феномени абсолютної пам'яті у тварин, про запам'ятовування деякими людьми абсолютної висоти звукових сигналів, звуків вітру чи грому, скрипу дверей, гудіння двигунів тощо [121, с. 144], [171, с. 135–141] і водночас наголошують на немюзикальності володарів цих здібностей. Насправді, ці прояви абсолютної ідентифікації не пов'язані з музичною діяльністю, тому не можуть відноситися до музичного слуху.

Проблемним моментом функціонування абсолютного слуху в музичній практиці часто називають несприйняття його володарями неточної настройки, при цьому нерідко просто плутають різні поняття – так званий поріг розрізнення висоти звуків, який визначав у своїх експериментах М. Гарбузов, і абсолютний слух. За Гарбузовим, поріг чутливості до змін висоти звуків може бути високим чи низьким як у осіб з абсолютним слухом, так і в музикантів з відносним слухом. Особливо ця чутливість розвивається у настроювачів фортепіано, ансамблістів та оркестрантів, що грають на нетемперованих інструментах, адже процес підстроювання у них є неперервним. Натомість абсолютний слух, що функціонує в активному музичному середовищі, має зонний характер, тому у більшості «абсолютників» має здатність до адаптації при неточних настройках [27]. Такі висновки пояснюють, чому абсолютний слух не заважає його володарям користуватися у виконавстві інтонаційними відтінками інтервалів, а також показують, що в точності інтонування «абсолютники» не мають переваг перед особами з відносним слухом.

Доповненням до зонної теорії М. Гарбузова може стати співставлення строїв, здійснене музичним акустиком Л. Кузнєцовим, яке підтверджує наявність відхилень між рівномірно-темперованим строем та натуральним (або чистим) строем, що ґрунтується на принципі ділення звукового стовпа або струни [83, с. 58–62]. Крім того, досліджуючи у книзі «Проблеми музичного інтонування» зразки виразного виконання мелодій видатними музикантами-струнниками та вокалістами, М. Переверзєв обґрунтовує інтонаційну яскравість піфагорійського строю (принцип накладання квінтового кола), при цьому збільшені інтервали звучать розширено, а зменшені завужено, завдяки чому

досягається ладова експресія. Такий стрій породжує ще інші відхилення в інтонуванні, порівняно з рівномірно-темперованим та натуральним строем (див. таблицю відхилень між строями [134, с. 39]). З таблиці видно, що іноді розбіжність висоти між натуральним та піфагорійським строем сягає 44 центів, тобто майже чверті тона [134, с. 39, с. 133–177]. Оскільки сучасна музична практика заснована на ансамблевому поєднанні інструментів із темперованим строем (наприклад, фортепіано), із натуральним строем (духові) та інтонування в піфагоровому строї, то слух музиканта сам по собі стає зонним.

Показовими з цього приводу є спогади Б. Асаф'єва про свій абсолютний слух, що був сформований у ранньому віці під впливом заниженого на тон строю домашнього фортепіано. За роки професійного навчання Б. Асаф'єву довелося перестроювати абсолютний слух, що він успішно зробив, і що, на думку Є. Назайкінського, значною мірою сприяло активним дослідженням інтонаційної сфери музики і появі інтонаційної теорії Б. Асаф'єва [126].

На думку М. Старчеус, продуктивна музична діяльність перетворює абсолютний слух на «природний», адаптований до коливань настройки. «Розвиток професійного слуху виявляється, з одного боку, все більшим проникненням в «мікросвіт» тонких звукових відмінностей, що досягають абсолютних значень, а з іншої, – все більшим розширенням звуковідношень, які можна чути, все гострішим переживанням єдності і цілісності «макросвіту» музики» [162, с. 41]. Таким чином активізація музично-слухової діяльності «абсолютників» сприяє розмиванню вузького відчуття абсолютної висоти.

Серед *недоліків абсолютного слуху* доволі часто згадують *теоретичну неосвіченість його володарів*: «Абсолютний слух може затримувати розвиток інших сторін музичного слуху, оскільки він їх заміняє і знімає практичну потребу в них», – писав Б. Теплов [171, с. 153].

«Абсолютники» справді виглядають безграмотними тоді, коли наприклад, аналізуючи на слух гармонічну послідовність, називають абсолютну висоту звуків, а не функцію акорду. Про такі випадки пише, зокрема, А. М'ясоєдов, зазначаючи, що в той час як «в переважній більшості випадків абсолютний слух

– чудова передумова музикальності», нерідко трапляються випадки, коли учень-«абсолютник», задовольняє педагога тим, що в диктантах або при слуховому аналізі «видає» абсолютні назви звуків, і педагог не ставить складніших завдань. Так, йдучи шляхом найменшого спротиву, учень «застрягає» в своєму розвитку, не маючи стимулу для активного вивчення розділів теорії музики, що стосуються тональностей, будови інтервалів і акордів та їх місця в ладі, через що не розуміє ролі енгармонізму звуків, не розвиває в собі «комплексне сприйняття співзвуч» [121, с. 144].

Роздумуючи над проблемними сторонами володарів абсолютного слуху, М. Михальченко також зазначає: «Певно, й вам зустрічалися виконавці, гра яких, незважаючи на їх абсолютний слух, не становила цінності: вона була невиразна. Чим це пояснити? Очевидно тим, що свого часу чудовий слух учня був своєрідною «виручалкою» для нього. І врешті відбувся відрив абсолютного слуху від емоційної сфери музиканта <...>. Звідси – всілякі теорії на зразок тієї, що абсолютний слух зайвий, що він позбавляє гру музиканта емоцій» [115].

Тому справедливо звучить висновок Е. Бінделя, який зазначає, що абсолютний слух з усім, що він у себе включає, змінює свій прояв у залежності від того, хто є його володарем. Музично освічений і неосвічений обходяться з ним по-різному, те, «що в одного може бути окрилюючою здібністю, в іншого – непотрібною можливістю» [199, S. 213].

Проблемним моментом функціонування абсолютного слуху в музичній практиці часто називають труднощі транспозиції. Як зазначають Н. та Р. Танеда, «абсолютник», чий слух добре розвинутий у ладовому сенсі, «може транспонувати музичний твір за допомогою відносного слуху, чудово уявляючи собі звукову тканину завдяки абсолютній звуковисотній пам'яті. Тому для транспонування вона є перевагою, а не недоліком» [242, S. 13]. Отже, знову на передній план виступає проблема методично вірного підходу до розвитку всіх складових відносного слуху на базі абсолютного.

Проміжну точку зору висловлюють багато авторів, які зазначають, що абсолютний слух безперечно являє собою цінну здібність, однак застерігають

від переоцінки його значення, адже музикальність людини включає в себе цілий комплекс музичних здібностей. «Абсолютний слух – <...> цінна властивість, але ще ніяк не ознака хорошого музиканта», – пише А. Шнабель, справедливо маючи на увазі роль «всього комплексу елементів музичного виконавства» [188, с. 134–135]. «Видатні музиканти обдаровані в слуховому відношенні далеко не тільки абсолютним слухом: їх загальна висока музикальність, їх чутливість до осмисленості звуку підсилює всі звукорозрізняючі здібності, і абсолютний слух у тому числі» [63, с. 172–173].

Грунтовно співвідношення абсолютного слуху та музикальності досліджує Б. Теплов, який відзначає, що абсолютний слух дає можливість «більш аналітичного сприйняття музики» [171, с. 157], а значить, він важливий для безпосереднього сприйняття характеру тональності, сприяє розвитку гармонічного слуху, полегшує усвідомлення модуляції, збільшує об'єм музичної пам'яті і спрощує вивчення нотного тексту, значно покращує запис музичних диктантів та спів з листа, полегшує всякий взагалі аналіз музики. Зваживши на всі застереження щодо переважаючої ролі відносного слуху в музичній практиці, Б. Теплов все ж резюмує: «Вищі музичні-слухові здібності пов'язані з абсолютним слухом» [171, с. 159].

Абсолютний слух є не тільки бажаною здатністю пам'яті, вважає А. Веллек, він вартує значно більше, «це певне багатство, так би мовити, плюс до процесу сприйняття, котрий нерідко є напівусвідомлюваним» [251, S. 269]. До того ж, зазначає С. Гребельник, абсолютне сприйняття не тільки приводить до «виникнення інших характеристик музичних відчуттів, музичного сприйняття, музичних уявлень та музичної пам'яті, але й сприяє поглибленню музичного переживання» [35].

Зважаючи на приведені вище думки, зв'язок між абсолютним слухом та успішною музичною діяльністю видається очевидним. У музичній діяльності абсолютний слух дозволяє його володареві тонко аналізувати музичну тканину, допомагає диференційовано сприймати музику, збільшує об'єм запам'ятовування, що важливо для виконавської та диригентської практики,

суттєво допомагає швидкому заучуванню музичних творів, розширенню репертуару. Особливе значення абсолютний слух має для композиторської діяльності в процесі самого написання музичного твору, для музикантів, що працюють в імпровізаційних жанрах або багато підбирають на слух. Більшість авторів сходяться на тому, що в будь-якому разі, серед інших факторів, які визначають музикальність людини, абсолютний слух слід розглядати як важливий фактор, тому молоді люди, котрі мають намір розвивати свої музичні здібності, не повинні втрачати найменшої нагоди познайомитися з цією своєрідною здатністю слуху і її розвивати.

Всеохоплюючим видається висновок П. Бережанського: «Саме собою володіння абсолютним слухом ще не гарантує високого рівня музичного розвитку і, зрозуміло, ним не вичерпується. Відомі приклади досягнення високих рівнів музикальності особами без абсолютного слуху. Але в поєднанні з іншими спеціальними і загальними здібностями володар абсолютного слуху, при всіх інших рівних умовах, має значну перевагу в музичному розвитку і в музичній творчості. І факт практично 100-процентного володіння абсолютним слухом великих музикантів це підтверджує» [9, с. 77].

Незважаючи на численні аргументи, ще й в останні роки лунають крайні позиції щодо ролі абсолютного слуху у музично-слуховій діяльності музиканта від «абсолютний слух є <...> слуховий рудимент» [63, с. 168] і до «абсолютний слух – це, безумовно, подарунок долі» [59, с. 112].

На деякі узагальнення стосовно значення абсолютного слуху для музичної практики наводять особисті польові дослідження авторки дисертації, що спираються на багаторічний досвід роботи на посаді концертмейстера та артиста оркестру музично-драматичного театру, а також на досвід співпраці з різними колективами. Так само як на користь абсолютного слуху свідчить наявність цієї здібності в більшості видатних музикантів академічного жанру, так і в сфері неакадемічного музичного виконавства та неакадемічної музичної освіти абсолютний слух виявляється дуже доречним.

Доволі часто музиканти, що працюють в естрадних, народних чи

джазових колективах або керують дитячими музичними гуртками, викладають співи в середній школі тощо, стикаються у своїй діяльності з необхідністю «награти» відомий музичний твір чи «підіграти» популярну естрадну пісню. І тут на перше місце виходять не досвід сольного академічного виконавства або читки нот з листа, здобуті в музичному училищі чи консерваторії, а вміння підбирати на слух, користуючись як знаннями з гармонії так і, не в останню чергу, навиками хоча б пасивного абсолютного слуху. Якраз слуховий багаж музичної пам'яті та феномен «руки, що чує» (в широкому розумінні: «чую – граю на інструменті») «виручає» музиканта в ситуації, коли виникає потреба без нот і без тривалої підготовки, «проілюструвати» якусь музику.

Така ситуація нерідко виникає в процесі співпраці концертмейстера з режисером-постановником, який у пошуку відповідного музичного оформлення може спиратися на слуховий багаж та ілюстраторські можливості музиканта. У разі виникнення потреби використання у виставі імпровізаційних форм виконання у фольклорному (наприклад, награвання гуцульських мелодій на сопілці чи скрипці, слідуючи за емоційними ходами актора-виконавця) чи у джазовому стилі (напр., потреба створити на задньому плані вистави атмосферу джазового звучання) вміння музикантів-імпровізаторів стають неоціненними.

Насправді, сьогодні, в час широкого використання електронних носіїв, недостатньо підготовлений до такої діяльності музикант буде витіснений фонограмою, яку може знайти і ввімкнути будь-хто, а випускник з академічною підготовкою ризикує залишитися поза можливістю працювати за професією.

Тому, на нашу думку, максимальний розвиток слухових здібностей (в тому числі і абсолютного слуху) є нагальною потребою сучасного ринку праці, а отже є актуальним завданням для майбутніх музикантів, які в переважній більшості працюватимуть якраз не в жанрі академічної музики.

В. О. Куфлюк, як ми знаємо, сам володів абсолютним слухом, у своїй музичній практиці відчував його переваги, тому надавав великого значення цій здібності для успішного творчого розвитку музиканта. Крім того, він не просто формував абсолютний слух у своїх учнів, а й за власною методикою розвивав

увесь спектр музично-слухових елементів сольфеджіо – спів з нот, інтонаційні вправи, музичний диктант, слуховий аналіз. З класу Куфлюка виходили учні, повною мірою підготовлені до професійного використання свого музичного слуху. Як «абсолютники» вони були цілком інтегровані у багатотональну систему відносного музикування з його зонними інтонаційними відхиленнями, а крім того, завдяки серйозній теоретичній підготовці, могли безпомилково виконувати завдання, використовуючи і переваги абсолютного слуху, і знання з теорії музики.

Висновки до Розділу 1

Основні положення першого розділу резюмують такі висновки:

1. Абсолютний слух як особливий вид музичного слуху біля ста п'ятдесяти років є об'єктом наукових досліджень, які спираються на здобутки музичної та загальної психології, музичної акустики, нейрофізіології тощо. В останні роки до моделі пояснення феномена абсолютного слуху долучаються розвідки з позицій психолінгвістики (Д. Дойч і К. Дулі, А. Раковські і К. Міяцакі) та когнітивної психології (М. Карасьова), однак питання генезису, психологічної природи абсолютного слуху, деякі педагогічні аспекти донині залишаються дискусійними.

2. У питанні про генезис абсолютного слуху думки дослідників розділяються стосовно питомої ваги, з одного боку, вроджених (у деякого з авторів – спадкових) факторів, з іншого – ролі навколишнього оточення чи навчання. В цілому, зважаючи на кореляцію між розвитком абсолютного слуху та раннім початком заняття музикою, переважна більшість авторів відкидає суто фізіологічні чи фізико-акустичні фактори його формування і визнає культурну обумовленість абсолютного слуху як музичної здібності.

3. Дискретний розгляд психологічної природи абсолютного слуху або в аспекті перцептивної діяльності, або з позицій мнемонічних процесів не дає пояснення механізму абсолютного слуху. Лише через поєднання цих платформ

в один процес як «суті» і «явища» розкривається моноладотональна природа формування абсолютного слуху як константного типу ладотонального сприйняття музичних звуків.

4. Упродовж минулого століття в руслі експериментально-психологічних (Л. Кадді, М. Геллер, К. Ауербах, О. Мальцева) та психолого-педагогічних (С. Гребельник, Н. та Р. Танеда, П. Бережанський) досліджень здійснювались пошуки оптимальних шляхів формування абсолютного слуху. Можливість цілеспрямованого розвитку цієї здібності в процесі музично-слухового виховання підтверджує педагогічна практика (Е. Жак-Далькроз, Б. Уткін, Г. Любомирський). При цьому жоден із описаних прикладів успішного формування абсолютного слуху не має перевірених даних про довготривалі і стійкі результати.

5. Питання типології, оцінки якісних параметрів абсолютного слуху та його значення для музичної практики дискутуються впродовж усієї історії дослідження. Зважаючи на переважання осіб з абсолютним слухом серед видатних музикантів (понад 80%), абсолютний слух у цілому визнається цінною музичною здібністю. Водночас багато авторів вказують на односторонність слухового розвитку «абсолютників», наголошують на необхідності розвитку інших складових музичного слуху та інтенсивної теоретичної підготовки учнів з абсолютним слухом, а також відзначають брак методичних підходів для роботи з такими учнями.

6. Спираючись на власний практичний досвід, авторка дисертації вважає важливим забезпечення якісної музично-слухової підготовки молодих музикантів, поглибленої формуванням абсолютного слуху. Таким чином вони зможуть краще конкурувати на ринку праці не тільки як виконавці академічної музики, але й у сфері виконавства та освіти неакадемічного спрямування, де зазвичай виникає потреба в навиках підбору на слух та імпровізації.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА В. КУФЛЮКА ЯК СИСТЕМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МУЗИЧНОГО СЛУХУ

2.1. Педагогічні новації В. Куфлюка у світлі вітчизняних та зарубіжних концепцій музично-слухового виховання

Як людина з великим творчим запалом і доброю освітою музиканта-педагога В. Куфлюк протягом перших десятиліть своєї педагогічної роботи у Видинівській школі активно розвивав різні напрямки музичної творчості: організовував дитячі вокальні ансамблі та хори, ставив з молоддю музичні театральні спектаклі, випробовував різні форми інструментального виконавства з дітьми (ансамблі мандолін, скрипалів, змішані колективи) тощо. Врешті, розуміючи необхідність системного навчання, заснував у Видиніві музичну студію та перші роки викладав сам і сольфеджіо, і хор, і гру на інструментах (скрипка, баян, фортепіано та ін.). Згодом, коли завдяки його наполегливості було виділене фінансування на музичну студію та з'явилися інші вчителі, В. Куфлюк зосередився на викладанні сольфеджіо.

Такий вибір було зроблено не випадково. Бажаючи з допомогою музичної студії не просто розвивати в школі художню самодіяльність, а сприяти професійному музичному становленню учнів, пріоритетне значення в музичній освіті В. Куфлюк приділяє слуховому вихованню – якнайінтенсивніший розвиток музичного слуху він вважав запорукою успішного просування учня в інших спеціальних предметах [88].

Роль сольфеджіо в музичній освіті безумовно важко переоцінити. Хоча справді яскраву особистість у сфері мистецьких професій характеризують гостре сприйняття, багата уява, емоційна чутливість, фантазія тощо, кожному виду мистецтва відповідають певні особливі здібності, що визначають перспективу успішної освіти і творчої реалізації передусім у цій сфері. Саме музичний слух, тобто, за словами Б. Теплова, «не просто здатність уявляти собі

музичні звуки, але й здатність доволіно оперувати музично-слуховими уявленнями», є однією із спеціальних здібностей, що обов'язково необхідні для занять музикою [171, с. 232]. «Добра освіта музиканта, – пише М. Карасьова, – передбачає сьогодні володіння механізмом гнучкого перемикання на різні інтонаційно ритмічні мови. Цей механізм дозволяє передчувати інтонацію, оперувати багатою системою еталонів виконання, внутрішньо відчувати кожне співзвуччя і кожен ритмічний зворот. Таким механізмом і є професійний музичний слух, а єдиною дисципліною, на яку спеціально покладено завдання відточування цього слуху, стає предмет сольфеджіо» [59, с. 9]. Ця беззаперечна на сьогодні позиція сформувалася на основі тривалого досвіду, узагальнень і висновків видатних музикантів та педагогів різних часів. Відомі вислови про значення слуху для будь-якої музичної діяльності Ф. Віка та Р. Шумана, М. Глінки та М. Римського-Корсакова, Г. Нейгауза та К. Мартінсена, С. Людкевича та Ф. Колесси і багатьох інших видатних музикантів та педагогів свідчать про їх виняткову увагу до цієї ділянки освіти музиканта.

Починаючи з 60-х років, В. Куфлюк активно працює над пошуком оптимального методу розвитку музичного слуху, експериментує в класі та слідкує за новинками музикознавчої та музично-педагогічної літератури. З розповідей учнів Василя Олексійовича відомо, що у своїй бібліотеці (нині, на жаль, практично втраченій) він мав усі періодичні музичні видання того часу, всі найновіші методичні розробки з сольфеджіо та теорії музики. І всюди на полях рясніли його помітки та коментарі.

Музично-педагогічна наука володіє чималим арсеналом методик розвитку музичного слуху, адже питання про створення максимально ефективної системи слухового виховання завжди було наріжним каменем музичної педагогіки та музикознавства. Вподовж ХХ століття діапазон пошуків простягався доволі широко, і найбільшого успіху наука сольфеджіо досягла у розвитку відносного слуху.

Проаналізуємо основні підходи до розвитку музичного слуху, що впливали на розвиток методичної думки педагогів-музикантів другої половини ХХ століття, у тому числі й В. О. Куфлюка.

У музикознавчій науці прийнято розрізняти два пов'язані із особливостями відносної та абсолютної нотації підходи до виховання музичного слуху. Це – системи сольмізації (сольфеджування, тобто виконання нотного тексту голосом) на відносній (релятивній) та на абсолютній основі [18, с. 69.], [40, с. 31–33].

Оскільки первинно музикування розвивалося переважно у вокальній традиції, яка не обов'язково була пов'язана із фіксованою абсолютною висотою звуків, історично першими були *системи розвитку слуху на основі відносної сольмізації*, коли різними способами позначалися не абсолютна висота звуків, а напрям руху мелодичної поспівки або місце звуку в ладі.

Так відносна, пристосована до вокальної музики сольмізація панувала в знаменному співі Давньої Русі, де вживалося крюкове письмо, і гласи відтворювали не звуковисотні, а інтонаційні характеристики музичних відрізків.

У західноєвропейській музичній традиції відносно сольфеджування на основі невменної нотації практикувалося до ХVІІІ століття. Навіть у системі лінійної нотації Гвідо д'Ареццо (ХІ ст.), який створив об'легшений спосіб позначення місця звуків у ладі шляхом застосування початкових складів шести віршів гімну до св. Іоанна, що повинні були сприяти закріпленню слухових уявлень ступенів шестиступеневого гексахорду, складові назви (ут, ре, мі...) не були закріплені за звуками певної висоти.

Традиція відносного музикування продовжена у музично-теоретичному трактаті ХVІІ століття «Мусікійська граматика» Миколи Дилецького, в якому для полегшення засвоєння початківцями музичної грамоти автор пропонує ще ручний метод показу, застосовуючи пальці руки: «...понеже рука мають пять пальцов, якоже и мусикия пять линий, сиречь струн...», а також «лестницю» для графічного відображення напрямку руху звуків [42, с. 71]. Однак, узагальнивши

практику партесного співу, для старших учнів М. Дилецький обґрунтовує необхідність введення запозиченої із Західної Європи через Київ нотолінійної (так званої «руської» або «київської») системи, яка вже могла застосовуватися і в співі, і в інструментальній грі. Такі ж тенденції спостерігаються в той час і в Західній Україні: у братських школах Львова, Луцька теж закріплюється «руське» або «київське» лінійне письмо [114, с. 38].

Пошуки якомога досконаліших методів початкового слухового розвитку приводять у 1742 р. Жан-Жака Руссо до створення так званої «цифрної» ладоступеневої системи, послідовниками якої (т. зв. цифіристи) в першій половині ХІХ столітті були П. Гален та Е. Шефе (метод мелопласт) [119, с. 337]. Згодом виникають «буквені» системи з ручними знаками: в Англії С. Голловер і Д. Кервен створюють свою «Тоніка соль-фа» (т. зв. сольфаїсти). За цими системами звуки ладу позначалися відповідно цифрами або буквами, незалежно від їх звуковисотного положення. Завдяки наочності і простоті співу з допомогою цих систем їх активно застосовували протягом ХІХ століття, особливо у церковному співі та у початкових школах Європи і Росії.

Однак із бурхливим розвитком світської, в основному інструментальної, музики постає питання про необхідність паралельного вивчення і лінійної, тобто абсолютної системи нотації. В Росії, наприклад, на межі ХІХ-ХХ століття популярні серед учителів співів народних шкіл цифрна і буквена системи підтримуються як професорами консерваторій (Г. А. Ларош, М. Рубінштейн, О. Даргомижський), так і авторами методичних посібників та підручників для шкіл, серед яких – С. Миропольський («О музыкальном образовании народов в России и в Западной Европе» (П., 1881)), П. Мироносицький («Краткое руководство к пению по нотам-буквам» (П., 1905)), В. Лебедев («Пение в начальной народной школе» (М., 1912)) та інші. Причому автори сходяться на думці, що дуже наочні і зручні у початковому навчанні та церковному співі буквена система і сходинки з цифрами-нотами стають на заваді, коли йдеться про інструментальну музичну освіту, тому відносно і абсолютну системи слід вивчати паралельно [70, с. 7–34].

І все ж у ХХ ст. релятивна система має певну популярність. У 20-х роках угорським композитором і педагогом Золтаном Кодаєм була розроблена система музичного виховання, складовими якої стали: 1) угорська інтонаційно-ладова і метро-ритмічна основа, тобто народна пісня як рідна музична мова дитини; 2) хоровий спів а *carrella* як визначальний і універсальний шлях розвитку музичних уявлень, 3) відносна сольмізація як метод розвитку слуху і техніки читання нот.

Саме досягнення досконалості у спів з нот З. Кодай вважав головною метою початкової музичної освіти і запорукою правильного сприйняття музичного тексту при пізнішій грі на інструменті, коли «процес читання нот (і з листа також) має відбуватися таким чином: побачив ноти, почув внутрішнім слухом, заграв, а не навпаки: побачив ноти, заграв, що зміг, і почув, що вийшло» [129, с. 24–26]. Шлях досягнення такого рівня розвитку музичних уявлень, на думку З. Кодая, пролягав через колективний спів народних мелодій із застосуванням системи відносної сольмізації, яка являла собою закріплення італійських (складових) назв нот не за абсолютною висотою звуків, а за ступенями мажорного та мінорного пентатонічних ладів і активно сприяла «сприйняттю кожного звука як ступеня ладу і тим самим розвиткові ладового відчуття, а значить, підвищенню точності музичного слуху» [129, с. 58].

Однак запроваджена в широку практику система Кодая продемонструвала і свої суттєві недоліки. Незважаючи на те, що народна пісня стала основою виховної роботи, вона не справляла дійового естетичного впливу на учнів, не посідала належного місця в їх житті, не ставала одним із улюблених ними жанрів. Народні пісні, що виконувалися без тексту із постійною увагою до назв нот, сприймалися учнями як навчальні вправи, позбавлені емоційно-образного змісту [118, с. 143–156].

Крім того, застосування відносної системи сольмізації, ефективною при співі діатонічних музичних відрізків, у модулюючих періодах виявлялося надто складним через необхідність попереднього аналізу тонального плану мелодії, визначення місця підміни ступенів, швидкого налаштування на нову

тональність з переміною назв звуків. Таким чином, для досягнення проголошеної З. Кодаєм мети – оволодіти читанням нот «так само як доросла освічена людина читає книгу – беззвучно, але з цілковитим уявленням про прочитане» – система ладової сольмізації на практиці виявилася не ідеально придатною [129, с. 26].

Елементи релятивної системи З. Кодая дістали розвиток у деяких інших педагогів. Зокрема в Прибалиці популярною була методика «Jo-le-mi» Х. Кальюсте. Він, а також Р. Пятс, С.-А. Ейдіньш, Е. Сіліньш, А. Круміньш, успішно працювали з дитячими хоровими колективами. Активно впроваджував відносну сольмізацію в дошкільне і початкове навчання П. Вейс, дещо вдосконаливши складові назви для усунення збігу з абсолютною сольмізацією (замість «йо, ле, мі, на, со, ра, ті» – «йо, ле, ві, на, зо, ра, ті») [19].

В Україні видає свою «Методику музичного виховання на релятивній основі» (1973) В. Ковалів. Автор розробляє великий арсенал ручних знаків для засвоєння тривалостей нот, ступенів ладу, знаків альтерації, пропонує використовувати тупання ногами та плескання руками для відтворення ритму, а також вигадує особливі графічні знаки з назвами для позначення ритму [70]. Таким чином створюється доволі детальна система передачі звуковисотних та ритмічних співвідношень мелодії, що нічим не нагадує звичайну нотнолінійну систему, і по суті є альтернативою традиційній системі нотації. Релятивна система В. Коваліва, як і інші подібні системи, дуже добра для вокальних вправ, адже сприяє активному розвитку ладового слуху, однак, при навчанні гри на інструменті так чи інакше виникатиме потреба в засвоєнні ще однієї системи назв нот, що значно ускладнює навчальний процес.

Отже, дидактичні переваги системи відносної сольмізації досить яскраво проявляються на ранніх етапах навчання, коли учні повинні опанувати найпростіші звукові відносини. Проте «з розвитком слухових навичок і музичного мислення учнів складові позначення тонів відносної системи і пов'язаний з ними понятійний апарат виявляють свою обмеженість» [15].

Очевидно, В. Куфлюк ще у Варшаві роздумував над перевагами і недоліками релятивної системи, знайомлячись у консерваторії із різними системами розвитку слуху. У своїй статті «Ani od C-dur, ani od G-dur» (1938) в журналі для вчителів музики та співу він, зокрема, висвітлив варіант засвоєння музичної грамоти на релятивній основі з допомогою сконструйованого ним «буквопоїзда» [216]. Але у 60-х роках, ставлячи перед собою завдання підготовки учнів до професійної, в першу чергу, інструментальної музичної освіти, В. Куфлюк для своєї системи розвитку слуху з-поміж здобутків релятивної системи сольмізації застосував тільки ручний показ «сходинок» («лестница» М. Дилецького) як наочний метод передачі напрямку руху мелодії та плескання і тупання для відтворення ритму.

І все ж, В. Куфлюк частково пішов шляхом З. Кодая, так само використавши народну пісню в якості матеріалу для занять сольфеджіо. Зазначимо, що такий підхід взагалі був характерний для українських педагогів-музикантів, чия «активна творчо-педагогічна діяльність включала в себе боротьбу за музичну освіту на національно-пісенному ґрунті...» [168, с. 43].

У зв'язку з відомими труднощами розвитку української культури як на Західній Україні в австро-угорській та згодом у польській державі, так і на Східній Україні в умовах царського гніту Росії, *українська школа*, а отже і *музична освіта*, страждала і від недостатньої теоретичної та методичної підготовки шкільних вчительських кадрів, і від браку якісних підручників для вивчення теорії музики та сольфеджіо.

Певною мірою компенсував нестачу посібників М. Лисенко, видаючи твори для дітей. Це – збірник «Молодоці» (1875), до якого увійшли 25 дитячих ігор та 13 веснянок, «Збірка пісень у хоровому розкладі пристосованому для учнів молодшого і підстаршого віку в школах народних» (1908), основу якої склали народні пісні майже всіх жанрів, а також його дитячі опери «Коза-дереза», «Пан Коцький», «Зима і весна», написані на фольклорній основі. Згодом навчальний репертуар доповнили так само засновані на пісенному матеріалі збірка пісень для дітей «Проліски» Я. Степового, науково-методичні

праці К. Стеценка – «Методика шкільного співу», «Початковий курс навчання дітей нотного співу», збірка пісень «Луна», «Шкільний співаник», а також «Практичний курс навчання співу у середніх школах України» М. Леонтовича, виданий аж у 1989 році [93]. У 20-х роках кожен із згаданих музикантів активно працював на педагогічній ниві, особливо з хоровими колективами, використовуючи для роботи народну пісню як засіб музично-естетичного розвитку дитини та, водночас, і як музичний матеріал для розвитку слуху. При цьому рекомендації стосовно використання камертону свідчать про те, що навчання здійснювалось на абсолютній основі [113, с. 27–43].

М. Леонтович, зокрема, підготував фундаментальну методичну працю «Практичний курс навчання співу у середніх школах України» («Слухові вправи», «Спів по нотах», «Нотна грамота»), що вмещав розділи, спрямовані на виховання й розвиток музичних здібностей, ритмічні вправи та музичний диктант, а також курс музичної грамоти. У методичних вказівках для вчителя автор пропонує починати безнотний спів народних пісень із подальшим опануванням нотної грамоти, «звертаючи особливу увагу на відповідність як нотного, так і літературного тексту віку дитини» [181, с. 62]. Як учень Б. Яворського М. Леонтович розвиває принципи ладового сольфеджіо.

Саме таким шляхом пішов і В. Куфлюк – починаючи від інтонаційно і ритмічно простеньких мелодій, які співалися спочатку з текстом, що відповідав рівневі емоційно-образного сприйняття дитини-початківця, навчанням досягався первинний розвиток музично-слухових уявлень і ритмічних навиків, а вивчення музичної грамоти вводилося дуже органічно через пісні-підказки.

К. Стеценко у своїх методичних працях радить на першому етапі музичного навчання починати з розвитку почуття метро-ритму, читаючи на одній висоті дитячі вірші, підбирати репертуар з урахуванням віку дітей, використовувати наочність: ручний показ, схему «сходинки». Він відкидає релятивні (цифрний і буквенний) методи і відстоює обов'язковий спів по нотах на абсолютній основі, а також пропонує на першому етапі навчання перебування в До-мажорі. На думку Є. Федотова, чимало ідей, які розвивав

К. Стеценко, згодом втілив у своїй у праці «Метод столбца» Б. Тричков [178]. Більшість із перелічених методичних прийомів знайшли своє використання і в методиці В. Куфлюка.

У Західній Україні так само розвивається традиція використання фольклору з навчальною метою. У другій половині XIX століття В. Матюк (1852–1912) в підручнику з музичної грамоти «Малий катехизм із музики» (1884) використав західноукраїнський фольклор у збірці «Руський співаник для шкіл народних». У 1871 р. виходить «Співаник для шкіл народних» одного із зачинателів професійної музики на Буковині С. Воробкевича, в методичних розділах якого дано стислий виклад основ теорії музики і подано систематизовані за ступенем складності оригінальні українські та румунські народні пісні, доступні дітям різного віку. Крім того, спираючись на праці відомих австрійських музичних теоретиків Ф. Маркса, Ф. Рейха, Е. Ріхтера, С. Воробкевич видав підручник «Музична гармонія» (1869), в якому виклав найновіші на той час концепції в галузі музичної акустики, гармонії, теорії композиції [138]. Однак, виданий румунською мовою, цей підручник не став загальноживаним в українському середовищі.

Михайло Моравецький у часописі «Учитель» за 1908 рік підкреслює необхідність більш професійного підходу у вчительських семінаріях до вивчення майбутніми вчителями теорії музики та сольфеджіо. Для використання на уроках співу в школі він рекомендує «Найліпший, – бо методично уложений – <...> «Співаник школи народної ч. I-IV» о. В. Навроцького і В. Сайка. З матеріялу його можна дуже легко уложити собі розклад пісень для всіх ступенів науки і для всіх родів шкіл, народних і виділових»¹ [116, с. 364].

У 1921 р. вийшов посібник «Загальні основи музики» С. Людкевича. Взявши за зразок кращі аналогічні підручники німецьких, російських та польських авторів, автор створив «Енциклопедичний підручник основних

¹ Мається на увазі «Співаник. Школа народна». Зібрали і уложили Василь Навроцький і Володимир Сайко. – Жовква, 1907.

відомостей із музики, підходящий у першій лінії для фахової науки по музичних, як також по середніх школах, де наука музики трактується поважно, а рівночасно зрозумілий для всякого інтелігентного самоука» [98, с. 4]. У розділах підручника – «Ритміка», «Систематика», «Краска тону», «Музичні форми» – дано вичерпні викладки з основ теорії музики, частково – інструментознавства, музичної естетики, аналізу музичної форми.

Протягом наступних десятиріч у своїх публікаціях С. Людкевич не раз звертався до питання музичної освіти в Україні і, зокрема, до теорії і практики сольфеджіо. Так, С. Людкевич вказує на проблемні аспекти існуючої системи сольмізації [100], [103], [101], пропонуючи варіант удосконалення назв альтерованих звуків при співі – «переголошення голосних і й у при підвищенні й обниженні...» [101, с. 309].

У рефераті «Критичні замітки в справі науки сольфеджіо й музичного диктанту в музичних школах» (1929) С. Людкевич вказує на недоліки музично-слухового виховання в Україні, наголошуючи на важливості розвитку ладо-гармонічного слуху з урахуванням «природного зв'язку гами, її головних і побічних тонів», їх «гармонічно-мелодійного відношення» тощо [99, с. 270]. А вже 1930 року в статті «Розклад матеріалу науки сольфеджіо» С. Людкевич пропонує свій дворічний курс сольфеджіо¹, де ставить поетапні завдання з ритміки, інтонації, слухових вправ і музичного диктанту, починаючи з якнайкоротших 4–8-тактових фраз, які повинні «науку теорії попереджати, до певної міри заступати», а «для науки теорії остало би тільки завдання впорядкувати усе практично вже засвоєне знання...» [102, с. 281]. У «Матеріалах» великий відрізок занять, спрямованих на формування ладових установок, автор пропонує проводити на вправах в До-мажорі, вивчення інших тональностей вводиться вже під кінець збірника. Як видно із методичних рекомендацій, С. Людкевич визнає застосування як абсолютної системи сольмізації (пропонуючи підвищені звуки співати на «і», а понижені – на «и»),

¹ Курс сольфеджіо для 1 класу «Матеріали до науки сольфеджіо і хорового співу» вийшов друком того ж року.

так і релятивної «Тоніка – до» системи, що буде, на думку автора, зручно при модуляції.

Як вдале доповнення до теоретичних праць С. Людкевича у 1925 р. вийшов у світ «Шкільний співаник» Ф. Колесси, який мав задовольнити потреби народної школи в музичному матеріалі, адже «підбір легких пісень, – писав у передмові Ф. Колесса, – вкрай необхідний при вивченні теорії музики і сольфеджіо <...>. Притому ми намагалися добирати пісні так, щоб на них привчалась молодь пізнавати і цінити народну творчість та перейматися її духом. Саме тому до співаника введено насамперед відповідні народні пісні» [75, с. 7]. Співаник вміщає в основному фольклорні зразки, що були представлені у педагогічній літературі того часу. Це, зокрема, пісні зі «Збірки народних пісень для учнів молодшого й підстаршого віку у школах народних» М. Лисенка (К., 1908), «Співаника для шкіл народних» І. Воробкевича (Відень, 1912), із «Шкільного співаника» К. Стеценка (К., 1918), а також кращі зразки фольклору зі збірок М. Сперанського, А. Конощенка, А. Коціпінського, А. Єдлічки, О. Хведоровича, О. Кольберга, К. Квітки, І. Колесси, М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка та оригінальні твори для дітей М. Вербицького, С. Воробкевича, А. Вахнянина, В. Матюка, О. Нижанківського та ін. Крім того, велику частину дитячих пісень Ф. Колесса написав сам, керуючись необхідністю охоплення всіх навчальних завдань підручника.

Пісні скомпоновано в порядку послідовного наростання труднощів. Перша частина співаника вміщає матеріал в тональності С-dur з поступовим розширенням діапазону мелодій через вивчення ширших інтервалів і з засвоєнням все складніших ритмічних побудов, далі поміщені пісні в а-moll та модулюючі з С-dur в а-moll і навпаки приклади. У другій частині пропонується вивчення пісенних уривків у всіх тональностях кварто-квінтового кола із складнішою ритмікою, мішаними розмірами та модуляціями в споріднені тональності, а також двоголосні зразки.

Як видно із побудови збірника та методичних вказівок самого Ф. Колесси, основною метою навчання автор вважає засвоєння ладових зв'язків у гамі.

Ознайомлення з окремими ступенями він пропонує в тональності C-dur, поступово (пропонується на другому році навчання) до діапазону першої октави додає звуки низького та високого регістрів і так вводить обернення ширших інтервалів. «Щойно на так підготовленій основі можна приступити <...> до a-moll» [75, с. 8], а вправи у інших тональностях автор відносить до вищого ступеня навчання.

Продовженням тенденції до використання народної пісні як матеріалу для розвитку слуху стало видання Ф. Колесою збірника «Співаймо! Збірничок пісень на два голоси для шкільної молоді на весняне свято пісні» (Львів, 1926) та «Збірник народних пісень в укладі на три голоси для ужитку шкільних хорів» (Львів, 1927), а також вихід у 1930 році «Матеріалів для науки сольфеджіо і хорового співу» С. Людкевича як доповнення до його вищезгаданих теоретичних публікацій.

В. Куфлюк, так само як і інші українські музиканти-педагоги, використовував народну пісню як найбільш емоційно яскравий і водночас доступний для дитячого сприйняття матеріал¹. Про вплив музики на дитину читаємо у статті Г. Терлецького, поміщеній у збірнику «Українське дошкілля»: «...музика для малої дитини не є чимось окремим, чимсь самим в собі, тільки частинкою цілості <...>. Пісня має свій окремий чар, свою окрему магічну силу в живому пульсуючому житті» [172, с. 130]. Працюючи з молодшими школярам, а згодом і з дошкільнятами В. Куфлюк шукав спосіб захвати дидактичні завдання за цікавим і придатним для дитячого сприйняття матеріалом, адже, як зазначав Є. Назайкінський, «поглиблення сприймання у власне музичну сферу йде у дітей природним, історично перевіреним шляхом –

¹ Збереження традицій звернення до фольклору як до матеріалу для вивчення сольфеджіо яскраво ілюструють новітні видання українських музикантів-педагогів: Бражнікова Л. Д. Українська народна пісня на уроках сольфеджіо: Хрестоматія для молодших та середніх класів музичних шкіл. – 2006.; Побережна Г. І., Щериця Т. В. Українська народна пісня. Навчальний посібник з сольфеджіо. – 2006 – 151 с.; Барська З. М. Сольфеджіо на основі української народної пісні [Ноти] : хрестоматія. – Т.: Навч. кн. – Богдан, 2008. – 158 с.; Єпімахова О. В. Сольфеджіо на основі української народної пісні Навчальний посібник для початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (шкіл естетичного виховання). – Київ, 2013. – 91 с.; Павленко Т. Сольфеджіо на основі українських народних пісень. – К.: Музична Україна, 2015. – 112с.

від комплексного жанрово-ситуативного враження до диференційованого сприймання музичних творів» [125, с. 342].

Крім того, очевидно, йдучи за прикладом Ф. Колесси, В. Куфлюк сам писав короткі дитячі пісні, доповнюючи репертуар, щоб забезпечити всі музично-слухові завдання курсу навчання. Із «Матеріялами» С. Людкевича та «Шкільним співаником» Ф. Колесси В. Куфлюка поєднує ще одна особливість – так само, як і вони, В. Куфлюк зосереджував початковий період навчання в одній тональності До-мажор, що в майбутньому стало однією із складових його методики розвитку абсолютного слуху.

Таким чином, В. Куфлюк перейняв підходи видатних українських музикантів-педагогів до розвитку музичного слуху: фольклорний матеріал, колективний спів як основа виховання, ладовий слух, монотональність, переважно абсолютна сольмізація, яка в галузі інструментальної та професійної вокальної освіти вже широко застосовувалась від початку ХХ ст. [40, с. 32].

Як відомо, створена Гвідо Аретинським система нотації протягом століть із релятивної трансформувалась у абсолютну (назви до, ре, мі,... дістали абсолютні значення) і протягом XVII ст. утвердилася як на теренах України та Росії (завдяки М. Дилецькому – «руське» або «київське пеніе»), так і в Європі – від натурального сольфеджіо («*solfier au naturel*») М. Монтеклера (1709) з відсутністю знаків альтерації до «Сольфеджіо» (1802) для Паризької консерваторії Л. Керубіні, Е. Мегюля, Ф. Госсєка та ін. з набором ритмізованих гамоподібних та інтервальних діатонічних вправ у супроводі цифрованого басу. У 1891 р. ще з'явився звуко-словесний метод Карла Ейтца («*Tonwortmethode*»), за яким «хроматичні щаблі від С до С' позначаються дванадцятьма приголосними, дзвінками й глухими поперемінно» [48, с. 82], що давало можливість співати складами хроматичні звуки, однак, великого поширення він не набув.

Протягом ХХ ст. на основі *абсолютної сольмізації* розвивалося кілька напрямів: це і *методики з розучування окремих звуків та інтервалів, і системи*

масового музично-естетичного виховання і, нарешті, методики розвитку відносного ладового слуху.

Певну частку у підходах до розвитку слуху складали схоластичні методи навчання співу з нот шляхом «потрапляння» на інтервал, при цьому музичний диктант «являв собою в основному вправлення в правильному записі ряду інтервалів. Усе це проводилось без опори на ладотональність, без зв'язку з живою музичною практикою» [40, с. 37]. В кінці XIX–на початку XX ст. такий підхід до розвитку слуху знаходимо, зокрема, серед російських педагогів (К. Альбрехт, А. Карасьов, М. Ладухін та ін.). Так, А. Карасьов у своїй «Методиці співу» (1902) пропонував принцип послідовного вивчення звуків, де кожен звук спочатку багаторазово повторюється учнями окремо, поза зв'язком з іншими звуками, а протягом всього навчання наголошується на необхідності «пригадування» звуків. І хоча цей принцип піддавався критиці ще сучасниками А. Карасьова, які вказували на необхідність вивчення не окремих звуків, а звукових співвідношень, у подальші роки він ще використовувався авторами багатьох посібників (Н. Єрошенко, А. Касторський та ін.) [28, с. 19].

У 20-х роках у Польщі одержали визнання підручники сольфеджіо педагога, композитора, хорового диригента, професора Варшавської консерваторії Станіслава Карузо, який, ставлячи перед педагогом завдання «ще до початку навчання гри на інструменті <...> навчити учня розв'язувати проблеми музичні, тобто навчитися звукового мислення, висловлювання голосом» [213, S. 2]. С. Карузо розпочинає навчання із вправ, що являють собою декламацію віршованих текстів на одному звуці. Від «до» знайомство із назвами нот поступово доповнюється співом багаторазово повторюваних нових звуків звукоряду. Після вивчення всіх нот автор пропонує спів спеціально покладених ним на музику текстів, які через свою конструктивність, тобто підпорядкованість завданню освоєння сольфеджування різних ступенів, але без врахування їх ладового тяжіння, звучать штучно. Заперечуючи проти системи навчання гри на інструменті шляхом «бездушного багатогодинного дресирування на одурманюючих вправах», коли учень має бути «так би мовити,

навченим з допомогою інструмента» [213, S. 2], С. Карузо на практиці сам запроваджує схоластичне навчання сольфеджіо. З критикою на адресу системи С. Карузо виступає Станіслав Людкевич у своєму рефераті «Критичні замітки в справі науки сольфеджіо й музичного диктанту в музичних школах», надрукованому в журналі «Muzyka w szkole» у 1929 році. Автори подібних підручників, – пише він, – намагаються «наче втолочити в слухову пам'ять учнів по черзі окремі тони мажорної гами» без врахування їх ладових функцій [99, с. 270].

В. Куфлюкові були знайомі методи С. Карузо, адже той у міжвоєнні десятиріччя викладав у Варшавській консерваторії, саме тоді, коли там навчався В. Куфлюк. Однак механістичний, відірваний від живої музики спосіб вивчення нот був ним відхилений як непридатний для занять із дітьми.

У першій половині ХХ ст. набув розвитку ще один кардинально відмінний напрям у підході до музичного виховання – *музично-естетичний розвиток учня* через активізацію музично-творчого начала. Починаючи з кінця 20-х років такий підхід пропагує німецький композитор і педагог Карл Орф (1895–1982), який протягом кількох десятиліть розвиває свою систему музичного виховання, викладену у п'ятитомному зібранні «Шульверк»¹ (перше видання – 1930 р., друге – 1950–1954 рр.). Насамперед слід пам'ятати, вважає К. Орф, що «єдність музики та слуху дитина сприймає як щось природне» [150, с. 45]. Йдучи слідами педагогів-гуманістів, він ставить за мету активізацію дитячої творчості: крім плескання, притупування, клацання пальцями і т. д., долучає до занять ще один активізуючий елемент – імпровізацію і компонування музики на найпростіших, спеціально створених ним самим музичних інструментах. У своїй системі К. Орф прагнув до того, щоб при допомозі елементарної (тобто первісної, початкової, найпростішої, але зовсім не примітивної) музики рух, спів та гра утворили єдине ціле, і завдання активізації творчого начала будь-якої дитини така система безперечно виконувала дуже успішно [190 с. 50].

¹ Термін «Schulwerk» – у перекладі з німецької мови означає шкільна робота.

Однак, якщо розглядати конкретні можливості системи К. Орфа в галузі розвитку музичного слуху, то, як вказує І. Гейнріхс, «система Орфа побудована за принципом впливу на широкий комплекс музичних здібностей, і розвиткові окремих здібностей, спеціальному впливові на них у ній відведено порівняно мало місця, причому менше всього, як видається, – розвиткові музичного слуху (розвиткові почуття ритму – значно більше)» (29, с. 64). У «Шульверку» нічого не говориться про вивчення дітьми музичної грамоти, на практиці ж деякі послідовники К. Орфа застосовують як систему відносної сольмізації, так і «абсолютне» сольфеджування, а інші, як В. Келлер, вважають, що авторитетна педагогічна думка «про те, що спів – елементарна форма музичних проявів і, відповідно, всяке музичне виховання повинно починатися зі співу – необґрунтована і в кращому разі є напівправдою» [6, с. 133]. Таким чином, недооцінивши спів як засіб формування і розвитку музичного слуху, Орфова система залишилася обмеженою в своїх можливостях, хоча і здобула у 50 – 70-х роках значну популярність у педагогічних колах як засіб активізації творчої діяльності учня.

Ще далі в бік цілісного естетичного виховання музикою переніс акцент Д. Кабалевський, який вважав, що в основі музичного виховання лежить активне сприймання музики. Відправними точками його музичної освіти стають головні жанри – пісня, танець і марш, засвоєння яких через слухання, ритмічні рухи під музику, хоровий спів по нотах, гру на музичних інструментах тощо, сприяє поетапному (починаючи від найбільш раннього) формуванню музичної культури учня, його цілісно-особистісному розвитку [54, с. 5–35]. Спрямована на загальноосвітнє шкільне виховання система Д. Кабалевського не ставила за мету високий рівень розвитку звуковисотного музичного слуху.

В. Куфлюк був націлений на інтенсивний розвиток музично-слухових здібностей, тому завдання загальноестетичного розвитку учнів покладалися ним на художню самодіяльність, яка активно діяла у школі. Однак у своїй системі він, враховуючи психологічні особливості сприйняття дітей, застосовує подібні активізуючі прийоми (ритмічне плескання, тупання,

пританцювання), які вносять емоційну розрядку в заняття, переключають увагу дітей, дозволяючи продовжувати урок. Крім того, як і К. Орф та Д. Кабалевський, В. Куфлюк також практикує спів пісень з текстами, які в його методиці представляють не тільки естетичний елемент, але й, спеціально підібрані чи написані, створюють сенсорний еталон для звуку, співпадаючи першим складом тексту пісні з назвою певної ноти (наприклад, «Дорогою йду» – «до», «Місто близенько» – «мі»).

Так само загальнорозвиваючу спрямованість має активно впроваджувана протягом 80–90 рр. у німецькій дошкільній музичній освіті елементарна музична педагогіка (Elementare Musikpädagogik, EMP), що ґрунтується «на розширеній мистецько-педагогічній моделі сприйняття і діяльності» [232, S. 11]. Виходячи з висновків вікової психології про ранньовікову сензитивність (сприйнятливність) дитини до музики, авторами відстоюється необхідність і важливість якнайбільш раннього залучення дитини до занять (навіть починаючи із півтора-трьох років) [227]. Активна співучасть у музичних заняттях батьків, самовираження дитини через тілесні рухи, голос та мову, елементарні шумові та звуковисотні інструменти, залучення різноманітного дидактичного матеріалу (кубиків, камінців, малюнків тощо) сприяють розвитку емоційної чутливості дитини, яка, на думку педагогів, «має перетворитись на «гумус», в якому, можливо, проростуть багаті паростки музикальності» [233, S. 65].

Інша методика раннього музичного розвитку була запроваджена японським педагогом С. Судзукі (Suzuki Method), який через засновану ним у 1946 р. асоціацію «Дошикай» поширив її по всій Японії, а з 60-х років – у США та у багатьох країнах світу. Базуючись на феномені легкості раннього засвоєння дітьми мов (як рідної, так і іноземних), яке відбувається шляхом наслідування і повторення, педагог запровадив раннє (вік 2–4 роки) навчання музики. Будь-яка дитина може стати музикальною, – казав С. Судзукі, – це не складніше, ніж навчитися говорити рідною мовою. Після першого року занять у групі загальної музичної підготовки, протягом якого діти разом із батьками (батьки проходять

спеціальний підготовчий курс) співають мелодії, які згодом будуть вивчати на інструментах, беруть участь у музичних іграх, опановують елементарні інструменти (бубен, ксилофон тощо), починається групове навчання гри на інструменті. Дитина щодня слухає навчальний репертуар для обраного інструмента, підібраний С. Судзукі (скрипки, флейти, гітари, арфи, фортепіано тощо). У методі С. Судзукі працює принцип – що частіше дитина слухає виконання інших учнів або запис, то легше і швидше вона навчиться грати на музичному інструменті, інтуїтивно наслідуючи почуту гру і відтворюючи музику. Діти вчаться спостерігати за грою інших, слухають коментарі вчителя, по черзі виконують свої уривки. Завдяки єдиному репертуару досягається можливість колективного виконання творів великими групами учнів. Чим старші діти, тим більше часу приділяється індивідуальним заняттям на інструменті паралельно з роботою в групах. [165]. По суті, ідея наслідувального навчання гри на інструменті С. Судзукі полягає в підбиранні мелодій на слух, тобто, це – видобування на інструменті звуків, абсолютна висота яких відповідає почутим. Отже, тут можемо говорити про абсолютний слух із пропущеним (редукованим) етапом називання звуків, коли поступово виробляється здатність до рефлекторного видобування на інструменті звуків, що постають у музичній уяві. Таким, як правило, є механізм звуковідтворення в інструменталістів-самородків, які століттями розвивають і передають в усній традиції інструментальний фольклор кожного народу.

У методичних підходах В. Куфлюка знайшли своє втілення як ідея раннього музичного розвитку (дошкільний вік, – вважав він, – оптимальний період для розвитку музичного слуху), так і принцип групових занять музикою та підігрівання на інструменті. Адже колективний спів у супроводі інструмента дає змогу наслідувати інших дітей, підстроюючи голос і розвиваючи слух, створює багатше, в порівнянні із власним співом, емоційне та слухове враження.

Найбільш вагому частку в сучасному музично-слуховому вихованні складають методики, засновані на *ладовому підході до розвитку музичного*

слуху. Еволюція музичної педагогіки відбувалася, як відомо, в тісному взаємозв'язку із теоретичним музикознавством та з опорою на нього. До кінця XIX ст. вже були сформульовані основоположні принципи ладової організації музичної тканини. Поступова перебудова музичної теорії пройшла шлях від середньовічних модальних основ (звукоряд без вираженого устою) до функціональної системи мажору та мінору (теорія ладової спрямованості та теорія каденції Дж. Царліно, XVI ст.), а далі через включення в поняття ладу квінтового співвідношення трьох тризвуків (потрійна пропорція Ж. Ф. Рамо, XVII ст.) до відкриття ладового тяжіння – притягування дисонансом консонанса (Ф. Фетис, XIX ст.).

У XIX столітті Г. Ріман узагальнює дослідження попередників всеохоплюючим обґрунтуванням закінченої тонально-гармонічної формули T-S-D-T, з допомогою якої він пояснює найскладніші гармонічні утворення як композиторів класиків, так і романтиків [13]. Тому вже з кінця XIX ст. ще «інтервальні» російські і зарубіжні методики розвитку музичного слуху на практиці були тісно пов'язані з ладовим відчуттям ступенів, так як матеріалом для вивчення була мажорно-мінорна система.

Особлива роль у становленні ладового підходу до розвитку слуху належить Б. Яворському. Створена в першому десятилітті XX століття теорія «ладового ритму», пізніше названа теорією ладового мислення, «давала ключ до розуміння сутності музичного мистецтва, відкидаючи як просте наслідування шумів і звуків оточуючого світу, так і сваволю продукування звукового хаосу, стверджуючи цілеспрямоване опертя на акустичні й психофізіологічні закономірності музики як специфічної «мови» [120, с. 535–36]. Б. Яворський ясно і послідовно розкрив механізм ладової динаміки. Його поняття нестійкого і стійкого типу звукових відношень, а також поняття тяжіння до стійкості лягли в основу тлумачення ладу як «високоорганізованої закономірності динамічного характеру» [120, с. 536]. Введене ним поняття «ладової настройки» відображало присутність певної внутрішньої психологічної установки, від якої залежить сприйняття музичних

звуківисотних співвідношень: організована внутрішня настройка дає можливість організувати звукове мислення. Лад, за Б. Яворським, відіграє роль конструктивного начала. Відтак термін «ладовий ритм» охоплює «діалектику конструкції і процесу. При чому лад у цій побудові виступає з боку конструкції, єдності та інтегрованого цілого; ритм – це спосіб внутрішньої диференціації цілісної конструкції, «співвідношення у часі ладових моментів» [13, с. 41].

Б. Асаф'єв, на противагу Б. Яворському, підкреслює постійне становлення ладу в інтонаційному процесі, обумовленому історичними етапами розвитку музичного мистецтва. Ніколи ця система не є абсолютно завершеною, вона завжди знаходиться в стані утворення і перетворення, розкладання і збирання. Будівельним матеріалом ладу в інтонаційній теорії Б. Асаф'єва є інтервали, які сприяють становленню думки в музиці, саме на рівні інтервалу в основному проявляється інтонаційна активність, інтервали шукають своє місце в ладовій системі і таким чином здобувають сенс і якість [3, с. 241, 333]. Таким чином, інтонаційно-мелодичний фактор – мелос, за Б. Асаф'євим, творить багате і суперечливе «життя ладу» додає гармонії руху і динамічності.

Положення Б. Яворського та Б. Асаф'єва стали основоположними для розуміння ладової організації як однієї із найважливіших засад музики. В сучасному музикознавстві оцінка ладо-гармонічних явищ здійснюється у двох планах: план синтагматичних (часових) ладових відношень – безпосередньо інтонаційне узагальнення музичного матеріалу як закономірне проходження звукових елементів один за одним та план парадигматичних (позачасових) ладових відношень – існуючий у свідомості внутрішньоладовий звуківисотний простір, структура якого передбачає координацію (формування звукоряду) та субординацію устоїв-неустоїв [15].

Слідуючи за тенденцією розвитку практики сольфеджіо та спираючись на базис музично-теоретичних висновків, протягом ХХ ст. у радянській педагогіці розвивалося ладове сольфеджіо. Як зазначає О. Давидова, «з виходом у світ «Сольфеджіо» А. Островського, В. Шокіна, Ф. Єгорова і С. Павлюченка (1937 р.) остаточно утверджується методичний принцип виховання слуху на

ладовій основі» [40, с. 39]. Етапи розвитку методичних основ ладового сольфеджіо детально висвітлено у працях М. Маліборського, О. Давидової, І. Гейнріхса, С. Оськіної, В. Серединської, А. Островського, А. Агажанова, Ю. Бичкова, Ю. Холопова та ін. Головні питання курсу ладового сольфеджіо, що стосуються формування ладового відчуття та ладових музично-слухових уявлень (Б. Теплов), вирішуються авторами з більшим чи меншим тяжінням до певних методичних прийомів вивчення ладу: опора на звукоряд, опора на головні тризвуки, опора на стійкі та прилеглі до них нестійкі звуки, доведення певного ступеня ладу до тоніки тощо. Як правило, авторами активно відстоюється принцип політонального ладового виховання.

У другій половині ХХ ст. В. Куфлюк мав доступ переважно до радянської музично-педагогічної літератури, він широко використовував у своїй роботі досвід ладової школи сольфеджіо, серед настільних книг у його класі фігурували збірники різної складності, починаючи від посібників для підготовчого навчання¹ та збірників для музичної школи², аж до дво-триголосного сольфеджіо рівня музучилища³ і вузу. На базі цих збірників учні розвивали та поглиблювали навички мелодичного, метро-ритмічного, гармонічного сольфеджування на ладовій основі, однак, ця література виходила на передній план вже після сформування абсолютного слуху в тональності До-мажор. Для подолання стереотипу До-мажору В. Куфлюк практикує спочатку транспозицію вивчених мелодій, а далі – сольфеджування все більш складних прикладів у різних тональностях із збірників ладового сольфеджіо.

Як зазначають сучасні музикознавці, в останні десятиліття ХХ століття в радянському і пострадянському теоретичному музикознавстві та музичній

¹ Ветлугина Н. Музыкальная азбука. – М.: Музгиз, 1963; Давыдова Е., Запорожец С. Музыкальная грамота. – М.: Музгиз, 1953; Вейс П. Музыкальный букварь. – М.: Музыка, 1966.

² Драгомиров П. Н. Учебник сольфеджио. – М.: Музыка, 1965; Ладухин Н. Одноголосное сольфеджио. – М.: Музгиз, 1952; Давыдова Е., Запорожец С. Сольфеджио: 3-5 класс. – М.: Музыка, 1981; Писаревский А. Сольфеджио для ДМШ. – Киев, 1953; Флис В., Якубяк Я. Сольфеджио для 1-4 классов детских музыкальных школ. – Киев: Музична Україна, 1982; Островский А., Соловьев С., Шокин В. Сольфеджио. – М.: Музыка, 1974; Калмыков Б., Фридкин Г. Сольфеджио: Одноголосие. – Ч. 1. – М.: Музыка, 1971.

³ Способин И. В. Сольфеджио: Двухголосие. – Ч. 1. – М.: Музыка, 1964; Способин И. В. Сольфеджио: Трехголосие. – Ч. 2. – М.: Музыка, 1960; Калмыков Б., Фридкин Г. Сольфеджио: Двухголосие. – Ч. 2. – М.: Музыка, 1970.; Островский А. Учебник сольфеджио. – Вып. 3. – Л.: Музыка, 1974.

педагогіці «відмічається дефіцит нових ідей, теорій і методик» [154], а тому постає проблема з інтонуванням сучасної музики [106], [128], [179], [57], [109]. Так, М. Маліборський пише про труднощі з інтонуванням творів С. Прокоф'єва, Д. Шостаковича, Б. Лятошинського, Б. Бартока, П. Хіндеміта та ін. [106]. Говорячи про особливості музики ХХ ст., Л. Масльонкова зазначає, що вона базується на принципі непередбачуваності, вільного вибору, багатозначності, нестандартності ситуацій, наслідком чого є тип слухання, пов'язаного з порушенням стереотипу, з постійною мінливістю, іншими словами, заснованого на подоланні інерції [109, с. 4]. В таких умовах «занадто хороший (читай: жорсткий) училищний вишкіл у функціональній системі мажору та мінору часто може стати психологічною перешкодою на шляху до розширення індивідуальних слухових шляхів в освоєнні ладів, відмінних від мажору і мінору», – пише М. Карасьова [60, с. 352]. Опора на базис класичної європейської ладо-тональної системи, зорієнтованої в першу чергу на пошук мелодичної лінії, ускладнює можливість сонорного сприйняття сучасної музики [45, с. 110].

Пошуки виходу ведуться через запропонований Ю. Холоповим метод новоладової установки, сформульований на основі теорії установки Д. Узнадзе [60]. Спів складних звуковисотних структур автор пропонує вести з опорою на «хроматичну функціональну тональність з моноладовим центром», «хроматичну тональність із нейтрально-ладовим центром», «симетричні лади», «так звану вільну атональність», «техніку центрального співзвуччя» [175], тобто відшукуючи ті чи інші елементи ладу в окремих мелодичних відрізках. Однак виконання сучасної музики за методом новоладової установки до кінця проблему не вирішує.

Альтернативою ладовому підходові є традиція європейських шкіл сольфеджіо. *Нові форми тонального мислення* в Європі вивчалися ще з початку ХХ ст. Так, П.-А. Геварт запропонував нову теорію ладів (системи діатонічних, змішаних, 12- та 17 ступеневих ладів), що пояснювала феномени хроматизму, не заперечуючи тональну організацію і терцову структуру акордів. Ще далі

пішли А. Шенберг (розширена тональність, збагачена альтераціями та акордами із інших тональностей, політональність, серійна організація) та П. Хіндеміт (утвердження стійкості будь-яких висотних співзвуч з допомогою акустичних і ритмічних факторів) [180]. Тенденція до розширення меж ладу відбилася і на методичних принципах європейського сольфеджіо.

Як впливає із аналізу курсу сольфеджіо Паризької консерваторії, здійсненого у 1975 р. Ю. Бичковим, основна ставка в навчанні робиться на засвоєння співу з нот інтервальних послідовностей у різних ключах під супровід цифрованого басу. Мелодії мають інструментальний характер, в основному це діатонічні вправи та вправи, ускладнені сучасною інтервалікою. Інтервальний принцип навчання в результаті приводить до того, що «інтервал та інтервальні співвідношення залишаються тим єдиним механізмом, за допомогою якого учні можуть логічно усвідомити різні звуковисотні конструкції. Усвідомлення їх ладової природи провадиться лише безпосередньо в звуковій формі» [14]. Сильною стороною цієї методики Ю. Бичков вважає високий рівень складності ритмічних та інтервальних вправ, добре виконання яких досягається завдяки інструментальному супроводу. Такий підхід сприяє вихованню здатності до мобільного переключення у тонально складних прикладах.

У своїх заняттях на уроках сольфеджіо Василь Куфлюк також практикував інструментальний супровід, що давало можливість учневі підстроювати голос під точне абсолютне звучання. Проблему інтонування складних, таких, що важко піддаються гармонічному аналізу, музичних відрізків, учні В. Куфлюка долали завдяки опорі на розвинений абсолютний слух.

2.2. Теоретичне обґрунтування методики В. Куфлюка

У цьому підрозділі розглянемо методику розвитку абсолютного слуху, що була створена В. О. Куфлюком у результаті більш ніж тридцятирічного

педагогічного пошуку, здійснимо її аналіз і теоретичне обґрунтування на основі описаних вище науково-теоретичних досліджень та музично-педагогічних напрацювань.

Методичні розробки В. Куфлюка не були опубліковані, а серед численних учнів та музикантів, які знайомилися з його методом, також не залишилося послідовників, котрі активно впроваджували б його ідеї. Відтак, запис спогадів Василя Олексійовича Куфлюка, фіксація ходу занять та методичних прийомів, а також запис музичного матеріалу, що застосовувався педагогом на заняттях, були здійснені авторкою дисертації під час особистого спілкування з В. Куфлюком у період з 1995 по 1997 рр.

При погляді на методику В. Куфлюка з позиції традиційного сольфеджіо важко розпізнати механізм, що робить звичайні, на перший погляд, методи розвитку слуху (спів з нот, музичний диктант, інтонаційні вправи, слуховий аналіз) здатними розвивати особливий вид музичного слуху – абсолютний слух. Водночас, як бачимо із викладених у першому підрозділі дисертації матеріалів, для в'яснення шляхів розвитку музичного сприйняття і, зокрема, музичного слуху дослідники ще з кінця ХІХ ст. вдаються до залучення даних із галузі психології, акустики, фізіології тощо. На кінець ХХ століття питання розвитку професійного музичного слуху пов'язують із розумінням сольфеджіо як психотехніки¹ розвитку музичного слуху. У галузь мистецтва цей термін був перенесений К. Станіславським. Стосовно сольфеджіо поняття психотехніки вперше запропонував Є. Назайкінський [124, с. 29], маючи на увазі як спосіб вирішення конкретних завдань предмета, так і техніку управління загальним психічним станом, сприятливим для успішної діяльності.

У монографії М. Карасьової «Сольфеджіо – психотехніка розвитку музичного слуху» (1999 р.) поєднуються аспекти наукового дослідження та методико-практичного посібника. Авторка виходить із розуміння сольфеджіо «не просто як «методи читання нот з листа», а як одного з нових напрямів у

¹ Психотехніка (англ. psychotechnics) – напрям і розділ у психології, в якому розроблялись питання застосування знань про психіку людини до вирішення практичних завдань, головним чином у плані вивчення проблем наукової організації праці [139].

музичній науці: когнітивного музикознавства», яке «почало складатися на фоні прогресуючої загальносвітової тенденції до розвитку ефективних психотехнологій» [59, с. 9].

Таким чином, на межі тисячоліть сольфеджіо вже не трактується як допоміжна дисципліна, спрямована на слухове засвоєння матеріалу з теорії музики, гармонії, поліфонії, «воно перетворюється на практичну частину психології музичного сприйняття» [52].

Саме виходячи із сучасних підходів до питання розвитку музичного слуху, розгляд формування абсолютного слуху за методом В. Куфлюка буде здійснено не тільки з музично-теоретичних позицій, але й з позицій музичної психології, музичної акустики, психолінгвістики тощо.

Роки варшавських студій В. Куфлюка (1933–1939 рр.) були періодом його активного ознайомлення з новими підходами до слухового виховання, що набували популярності в Європі, а праця на посаді вчителя музики у варшавському дитячому будинку Я. Корчака «Наш дім» – можливістю перевірити деякі методичні ідеї [216]. Проте справжньою лабораторією для музично-педагогічних шукань стала Видинівська школа, де він працював усе подальше життя.

Після війни В. Куфлюк активно використовує в роботі відомі радянські підручники сольфеджіо та збірники диктантів, однак, результат його не цілком задовольняє. Сам В. Куфлюк володів абсолютним слухом, тому бажання розвинути його в своїх учнів спрямувало його пошук у напрямі синтезування здобутків ладового сольфеджіо з іншими ідеями.

Крім того, як розповідав Василь Олексійович, працюючи з народними вокальними колективами, він постійно помічав у своїх односельчан прояви особливої пам'яті на абсолютну висоту мелодій: без попередньої настройки певні пісні виконувались ними завжди в одній і тій же тональності, а його спроби як акомпаніатора почати в іншій тональності закінчувалися звинуваченнями у фальшивій грі. В. Куфлюк звернув увагу на доволі часте явище – прості люди, співаючи на святах, весіллях, а чи просто при роботі,

виконують певні пісні на тій самій абсолютній висоті [88]. Іншими словами, вони демонструють стійку здатність до довільного відтворення абсолютної висоти звуків, що є головною ознакою активного абсолютного слуху.

Польові дослідження природи абсолютного слуху, в основі яких лежить, по суті, метод включеного спостереження¹, утверджували видинівського педагога-музиканта в думці, що абсолютний слух – не таке вже й виняткове явище, якщо може розвинути у музикантів-аматорів.

Спостереження В. Куфлюка згодом (1994 р.) були підтвержені в психологічному дослідженні Д. Левітіна з Орегонського університету, який, залучивши до експерименту з відтворення абсолютної висоти звучання відомих мелодій 250 чоловік, одержав результат – 40% правильних відповідей. Отже, зауважує автор, значно більша, ніж прийнято вважати, кількість пересічних людей має «латентний абсолютний слух» [218].

Таким чином, опираючись на власні спостереження про те, що певна пісня, а скоріше, перша фраза її мелодії, може асоціюватись у виконавців не тільки з якоюсь ладовою побудовою, а й з конкретною абсолютною звуковисотною характеристикою, В. О. Куфлюк починає свій педагогічний експеримент.

За основу було взято природний, найбільш *органічний спосіб музикування* – *спів*. Як впливає з попереднього розгляду, більшість релятивних і абсолютних систем розвитку музичного слуху базуються на залученні вокальної моторики в різних варіантах. Про наукову обґрунтованість «використання в курсах сольфеджіо активних форм розвитку слуху, побудованих на участі зв'язок, на співі» писав, зокрема, Є. Назайкінський, доводячи, що органи фонації є системним «органом» музичного звуковисотного сприйняття [125, с. 306]. Ця ж думка утвердилася в музично-психологічних працях Б. Теплова, К. Тарасової, Д. Кірнарської, М. Старчеус.

¹ Метод включеного спостереження – метод дослідження соціально-психологічних процесів у малих групах, причому в цих процесах бере участь сам експериментатор, відразу спостерігаючи немов би з середини і ззовні [154].

Водночас значна частина згадуваних вище експериментів із вироблення абсолютного слуху базувалася на сенсорному тренуванні слуху без голосового відтворення. Всі вони були малоуспішними навіть щодо сформування здатності до абсолютної ідентифікації висоти звуків (пасивного абсолютного слуху). В результаті занять М. Майєра (1899), О. Мальцевої (1925), Л. Кадді (1968), М. Геллера та К. Ауєрбаха (1972), П. Брейді (1970), Л. Гурні-Шлегель (1983), Н. та Р. Танеда (1993) була дещо покращена здатність упізнавати звуки (пасивний слух), опираючись на їх темброві характеристики, однак активний абсолютний слух не розвивався зовсім. Вочевидь, ігнорування голосового компонента в розвитку слуху було однією з помилок цих дослідників. Так О. Мальцева, зазнавши невдачі у своєму експерименті, заснованому на оцінюванні звуку за характером його «звукового тіла» (орієнтації на вслухування в тембр), висловлює думку, що абсолютний слух «слід розвивати без сумніву іншим методом <...>, методом відтворення звуків» [107, с. 48].

Роль участі голосу в процесі розвитку абсолютного слуху видається тим більш переконливою, що якраз успішні приклади формування цієї здібності, представлені Е. Жак-Далькрозом, Г. Любомирским, Б. Уткіним, С. Гребельником, П. Бережанським, були засновані на використанні співу.

Як писав І. Гейнріхс, «фізіологічною основою формування музичного (звуквисотного) слуху є утворення умовно-рефлекторних зв'язків між слуховим і руховим аналізаторами, побудова особливої слухо-голосової функціональної мозкової системи» [29, с. 17]. Психолог і лінгвіст О. Леонт'єв, говорячи про формування функціонального мозкового органу, зазначав, що вокальний апарат – це той активний орган, який сприяє формуванню моделі звуку в корі головного мозку. Без діяльності вокального апарату, стверджує О. Леонт'єв, неможливе виділення висоти звуку, до того ж «інтонування не просто відтворює сприйняте, а входить у внутрішній, інтимний механізм самого процесу сприйняття» [94, с. 198]. Процес настройки цього механізму описує Є. Назайкінський: «Здатність чути музичну висоту <...> багато в чому спирається на активність голосових зв'язок, які підстроюючись до висоти звуку

через ряд миттєвих зустрічних проб-гіпотез, наче обмацують її, будують її моторну модель» [125, с. 52].

Тому вибір В. Куфлюка на користь вокального відтворення звуків для створення зв'язків між функціонуванням голосових зв'язок при співі та утворенням у пам'яті як відносних, так і абсолютних (за П. Бережанським) звукових уявлень, було логічним і оправданим.

Однак, як вказує Є. Назайкінський, «можна розвивати слух і без співу, але обов'язково з опорою на моторику, наприклад, на відчуття змінюваного разом із висотою напруження м'язів рук» [125, с. 306]. Взірці такого підходу зустрічаємо, зокрема, серед релятивних методик, що пропонують різного роду ручні покази. В. Куфлюк, як уже згадувалось, у своїх заняттях так само послуговувався прийомом «сходинок», а також використовував власноручно виготовлені прилади: «буквопоїзд», рахівницю з пісеньками та ін., які допомагали творити додаткові звуковисотні орієнтири та урізноманітнювали заняття.

Крім того, слід виділити ще один особливий *шлях розвитку слуху*, який проходить з *опорою* не на вокальну моторику, а на *рухову моторику* пальців (у скрипалів або піаністів) чи губ (у духовиків) – це слухова активність інструменталіста, що підбирає на слух. У цьому випадку на основі сприйняття і «намацування» на інструменті повторюваних мелодичних, ритмічних чи гармонічних послідовностей так само відбувається формування функціональних мозкових органів (за О. Леонтєвим), що відповідають за симультанне проходження процесу втілення в звуках певного музичного уявлення. Але відтворення звуків здійснюється вже не голосом і не з називанням звуків (народні музиканти або джазові виконавці нерідко взагалі не знають нотної грамоти), а безпосередньо на інструменті: «В імпровізатора, пише С. Мальцев, «рука, що чує» являє собою функціональну систему антиципуючих кореляційних зв'язків його слуху і моторики, це той необхідний посередник між поточними слуховими уявленнями і рухами, завдяки якому слухові уявлення миттєво набувають музичної «плоті», стають звуковою

реальністю» [107, с. 13]. Очевидно, на такому ж принципі ґрунтується і згадуваний метод С. Судзукі, адже завдання з наслідування звучання мелодій через підбір на слух власне стимулюють швидке поєднання слуху і моторики.

На жаль, музикування на слух не є предметом вивчення жодної музично-теоретичної чи виконавської дисципліни, таке невміння музиканта з освітою не те що самовиразитись через імпровізацію, а навіть просто заграти без нот популярну мелодію з простим акомпанементом нерідко породжує відчуття неповного володіння інструментом і навіть меншовартості.

На заняттях у В. Куфлюка фортепіано використовується як висотний еталон, що постійно корегує чистоту інтонування, але крім того, практикуючи з учнями одночасний спів і гру на інструменті, він ще й виховує «руку, що чує». Як результат – здатність грати на слух, що стало поряд із володінням абсолютним слухом ще однією визначальною рисою його учнів.

Раннє знайомство дитини із темперованим інструментом, вважає Є. Назайкінський, дає можливість постійного слухового контакту із фіксованою висотою окремих звуків, а зупинки «на окремих тонах <...> являють собою матеріал для абсолютного слуху» [126, с. 72]. Згадуваний вище феномен абсолютного слуху Б. Асаф'єва, який розвивався в основному на слуханні інструментальної музики (міський духовий оркестр) та підборі по слуху на фортепіано, настроєному на тон нижче [126, с. 63], вказує на виключну важливість точної настройки інструмента. Точність настройки фортепіано, яке використовувалось на уроках сольфеджіо, постійно контролювалася В. Куфлюком.

На першому етапі роботи з учнями поступово вивчалось понад 70 простих дитячих пісень (див.: Додаток А). Тексти й мелодії пісень були такі, що легко сприймалися дітьми від 5–6 років. Саме у цьому віці, як прийшов до висновку у процесі багаторічного навчального експерименту В. Куфлюк, найуспішніше формувалася абсолютний слух.

Думку про *ефективність раннього музично-слухового розвитку* підтримує багато авторів. Так, дослідниця онтогенезу музичних здібностей

К. Тарасова пише: «Репродуктивний компонент мелодичного слуху як здатність до активного відтворення мелодії голосом у більшості дітей <...> формується на 4–7 році життя...» [169, с. 90]. Погляди вітчизняних (Б. Теплова), німецьких (Е.-М. Гейде) та американських (Д. Дойч) музичних психологів, що наводились вище, стосовно цього питання також однакові.

Як уже зазначалось щодо перших музичних вражень видатних музикантів-«абсолютників», їхні ранні слухові вправи проявлялися в «виловлюванні із усього чутого корисних для музичної пам'яті «інгредієнтів» [5, с. 122], і на якомусь етапі завдяки особливій активізації слуху починалось упізнавання звуків за їх своєрідною «фізіономією» як добрих знайомих. Думка про зв'язок між абсолютним слухом та раннім початком музичних занять пронизує всю музично-психологічну літературу, присвячену цій темі. Ще О. Абрагама в руслі своєї теорії втрати навиків (unlearning theory) вважав, що властива дітям здатність до абсолютної ідентифікації могла б розвиватися до рівня абсолютного слуху, якби не відносна система музичного виховання [192, S. 61].

Оптимальність формування абсолютного слуху в ранньому віці підтримує ще одна з чотирьох теорій про генезис абсолютного слуху, сформульованих В. Вардом та Е. Бурнсом, – теорія відображення (imprinting theory), згідно з якою вважається, що у ранньому віці дитина є особливо чутливою до деяких вражень, які надзвичайно легко закріплюються (відбиваються, закарбовуються) та пов'язуються з відповідними реакціями, зокрема зі здатністю запам'ятовувати абсолютну висоту звуків [246].

Б. Теплов писав, що у дітей з підвищеною емоційною чутливістю і особливими музичними задатками процес підпорядкування назв нот їх висоті проходить так легко і швидко, що його не встигають помітити «ні дитина, ні батьки, ні тим більше викладачі музики, до яких дитина потрапляє тоді, коли процес початкового розвитку абсолютного слуху вже закінчений» [171, с. 137]. Нагадаємо, що більш-менш успішні результати вироблення абсолютного слуху,

представлені у дослідженнях С. Гребельника і Н. та Р. Танеда, були досягнуті ними саме в заняттях з дітьми дошкільного віку.

Ідея ефективності раннього музично-слухового розвитку знайшла підтвердження в музично-педагогічній практиці В. Куфлюка, який упродовж тривалого часу цілеспрямовано експериментував із різними віковими категоріями учнів. Результати цих експериментів довели, що в порівнянні зі старшими учнями саме у дошкільнят і молодших школярів розвиток абсолютного слуху відбувався найбільш успішно.

Музичним матеріалом, який В. Куфлюк використовував для занять у роботі над формуванням музичного слуху, були дитячі пісні. Частина з них була підібрана з фольклорних джерел, а частина написана самим Василем Олексійовичем відповідно до потреб курсу.

В Україні, як відомо, народна педагогіка відводила пісні значну роль в естетичному вихованні дитини. Через залучення до циклу родинно-побутових та календарно-обрядових, музичних у своїй основі дійств, поряд із іншими складовими естетичного смаку в дитини розвивалось тонке музичне сприйняття, здібність до сольного та багатоголосного хорового співу, навиків народно-інструментального виконавства. Цей напрям провадили далі й передові педагоги-музиканти. Естетично-виховна роль фольклору відзначена у працях Ф. Колесси, С. Людкевича, М. Колесси та багатьох українських діячів культури. Так, О. Костюк, виділяючи у розвитку музичного сприйняття пісенний етап, писав: «Пісня, завдяки простоті своєї інтонаційної мови, яскравості та конкретності образів, у яких музичний зміст доповнюється словесною розповіддю, є основою художньої культури слухача, зокрема перцептивної» [78, с. 116].

Серед методик сольфеджіо частка підручників, що вміщують не конструктивний, а художній музичний матеріал, зокрема народні пісні з текстами, є доволі значною. Говорячи про розвиток музичних слухових уявлень учня, багато музикознавців, психологів та педагогів, зокрема, Б. Асаф'єв, Б. Яворський, Е.-М. Гейде, К. Андрес, С. Гребельник та ін., висловлювалися

про незрівнянно більшу яскравість враження від звучання мелодії з текстом, особливо народної пісні як однієї з її найдосконаліших форм, порівняно з враженням від звучання окремих звуків чи конструктивних вправ.

Ю. Поплавська-Мельниченко, зокрема, відзначає роль пісенності як одного із «провідних чинників самоідентифікації українського народу», розглядаючи особливості української національної ментальності у зв'язку з їх впливом на здатність індивіда до опанування інших мов [137, с. 2].

Особливістю пісенного матеріалу є наявність у ньому подвійного (музичного і вербального) емоційно-образного змісту – кожна пісенька має додаткову емоційну складову завдяки близькому для дитини текстові. Тому звернення В. Куфлюка до дитячого фольклору як матеріалу для роботи є цілком логічним і оправданим.

Навчальний музичний матеріал підібраний В. Куфлюком за *монотональним принципом*, що відповідає обґрунтованому П. Бережанським підходові до формування абсолютного слуху шляхом виховання моноладотонального ступеневого відчуття.

Як базову монотональність обрано До-мажор, виходячи із простоти її засвоєння в навчальному процесі завдяки відсутності ключових знаків та розміщенню на білих клавішах фортепіано. З музично-акустичної точки зору всі тональності темперованої системи інтервально тотожні, і при природному, нецілеспрямованому формуванні абсолютного слуху базовою тональністю нерідко стають інші тональності, переважно ті, що пов'язані зі специфікою строю використовуваних музичних інструментів (у скрипалів це, наприклад, – Ре-мажор, у трубачів – Сі-бемоль-мажор тощо). На початкових уроках сольфеджіо тональність До-мажор як найлегша з музично-теоретичного огляду використовується у більшості методик, зокрема і при формуванні абсолютного слуху (Е. Жак-Далькроз, Б. Уткін, Б. Любомирський, П. Бережанський).

Про процес формування в дитини абсолютних ладотональних уявлень П. Бережанський пише так: «Ладове відчуття – це емоційне переживання характеру і ступеня стійкості і нестійкості, яке не піддається опису, а лише

дуже приблизно може бути назване відчуттям напруження без розв'язання і не є логічним чи сенсорним актом. У дитячому віці, коли формується абсолютний слух, ці тонкі емоційні переживання відмінностей ладових властивостей звуків є неусвідомлювані» [9, с. 17]. На заняттях у В. Куфлюка діти залюбки співали, навіть не підозрюючи, що разом із текстом та мелодіями пісень в їхній пам'яті назавжди закарбовується відчуття тональності До-мажор, а далі – абсолютна висота кожного ступеня.

Музичний матеріал підібраний В. Куфлюком так, що моноладотональне відчуття тональності До-мажор закріплюється поетапно, відповідно до принципів, визнаних у традиційній методиці сольфеджіо. Діапазон значної частини пісень, що вивчаються на початку, не перевищує квінту до – соль, до того ж вони розміщені так, що поступово досягається максимально різноманітне оспівування і засвоєння ступенів ладу. Переважна більшість пісень починається і закінчується на тоніці або, розпочинаючись на інших ступенях До мажору, все одно приходять до тоніки. Тут зустрічаємо:

- поступеневий рух до квінти вгору та вниз («Дорогою йду», «Ой, полетів жук»);

- поступеневий рух із повтореннями I-го і V-го ступеня («Притаївся котик наш», «Ходить зайчик»);

- поступеневий рух із повторенням ступенів («Диби-диби», «Яблунька»);

- поступеневі поспівки від різних ступенів («Наша Таня», «Поїзд», «В'ється річка»);

- інтевальні ходи на терцію вниз по стійких звуках («Поїдем на лови», «Ой, ду-ду» – V–III ступені, «Ой, білі гуси», «Ой, дзвони дзвонять», «Пастушок» – III–I ступені);

- на терцію вгору («Віє вітер», «У полі на горі» – I–III ступені, «Голуб-голубочок» – III–V ступені);

- рух по тонічному тризвуку («Білочка», «Ту-ту-ту», «Угадай, Ганно»);

- терцові секвенції («Сидить Василь», «Мурлика», «Ой, ну-ну», «Зяблик»);

-квінтові стрибки («Куй, куй, ковалі» – I–V ступені, «У зеленім лужку» – V–I ступені);

-квартові ходи («Журавель» – I–V ступені, V–II ступені, «Гоша», «Мурлика» – II–V ступені, «Ой, дві жабки», «Вишеньки» – V–II ступені).

Метод доведення певного ступеня ладу до тоніки широко використовується у ладовому сольфеджіо, на цьому принципі засновані, наприклад, «Курс сольфеджіо» А. Агажанова [1] та метод розвитку абсолютного слуху П. Бережанського [131].

Перші заняття в класі В. Куфлюка, крім вивчення текстів та мелодій, були націлені на закладення в пам'яті абсолютної висоти звуку «до». Після кожного виконання пісеньки, яка закінчувалася на тоніці, ще повторювали «до–до–до», вслухаючись у його звучання.

Засвоєння нової пісні здійснювалося за визначеними правилами та в певній послідовності:

- 1) гра пісні на фортепіано вчителем;
- 2) спів пісні нотами і рівночасна гра на фортепіано вчителем;
- 3) спів пісні словами і рівночасна гра на фортепіано вчителем;
- 4) гра пісні на фортепіано учнем;
- 5) спів пісні нотами і рівночасна гра на фортепіано учнем;
- 6) спів пісні словами і рівночасна гра на фортепіано учнем;
- 7) спів пісні нотами окремими учнями.

Крім того, В. Куфлюк використовує можливості тексту для створення додаткових упізнавальних ознак. Для кожного ступеня До мажору ним були написані своєрідні підказки – спеціальні пісеньки-еталони, перші склади тексту яких відповідали назві звуку, з якого починалася пісня:

До – «Дорогою йду»,

Ре – «Ремінь чорний»,

Мі – «Місто близенько»,

Фа – «Фа-фа-фа, швидко поїзд їде»,

Соль – «Сонечко-сонечко»,

Ля – «Ля-ля-ля, весела пісенька»,

Сі – «Сідлай коня»,

До – «Доріжкою височенько».

На подальших заняттях, розучивши нові пісеньки, що досягали квінтового звуку «соль», повторювали ще й звук «соль» на переміну з «до». Вивчалася пісенька-еталон «Сонечко-сонечко». Поступово разом із вивченням нових пісенок вивчалися і пісні-підказки на звуки «мі», «фа», «ре», «ля», «сі».

Пісеньки-еталони ставали допоміжною ланкою при формуванні функціонального мозкового органу абсолютного сприйняття звуку, коли тривав перший суцесивний, тобто розгорнений у часі, етап упізнавання.

Розглядаючи стадії розвитку музичного сприйняття, А. Готсдінер як другу після стадії раннього сенсомоторного навчання виділяє стадію перцептивних дій, спрямовану на формування образів дійсності для подальшого порівняння нового із вже засвоєним [33, с. 238]. Стадія перцептивних дій, за А. Готсдінером, має три фази: проспівування вголос, внутрішнє проспівування, подальше «скорочення до мікрорухів, їх «згортання» і перетворення в неусвідомлюваний, ідеальний план, при якому сприйняття <...> здійснюється як єдиний психічний акт» [33, с. 244].

Перцептивні дії, як зазначає О. Запорожець, здійснюються за допомогою спеціально вибраних засобів – сенсорних еталонів. «Окремий індивід протягом дитинства засвоює такого роду конденсований суспільний сенсорний досвід та навчається ним користуватися як системою чуттєвих мірок, або еталонів, для аналізу навколишнього і впорядкування свого досвіду» [50, с. 109]. Є. Назайкінський, розглядаючи роль досвіду в сприйнятті музики, пише: «Під сенсорними еталонами розуміються виділені людством у процесі його культурного розвитку уявлення про якості, сторони, властивості, сенсорні відтінки предметів та явищ. <...> Від самого народження сенсорні еталони з усіх сторін впливають на розвиток сприйняття, засвоюються людиною, стають нормою її індивідуального бачення, слухання, сприйняття всього оточуючого» [125, с. 81].

У галузі музично-слухового виховання є чимало прикладів застосування різного роду сенсорних еталонів. Це і ручний показ у Гвідо Аретинського, Дж. Кервена, Б. Тричкова, і синестезія між кольором та звуком у В. Брайніна та Н.-Р. Танеда, і інтонаційні формули фольклору (В. Брайнін, С. Гребельник).

Особливої уваги вартує метод пісень-еталонів С. Гребельника, котрий, як і В. Куфлюк, у якості підказок обирає пісенні зразки і за допомогою початкової інтонаційної поспівки пов'язує всі 12 тональностей із константним звуком «до». Доцільність використання мелодії від певного звуку в якості сенсорного упізнавального еталону підтверджує відомий із психології мнемічний закон «ефекту початку» (розміщений на початку навчальний матеріал краще відтворюється як при безпосередньому, так і при відстроченому відтворенні. Однак у підході С. Гребельника ми вбачаємо два помилкових рішення: по-перше, 12 пісень-еталонів – забагато (у Дж. Міллера «магічне число сім» – це «об'єм безпосередньої пам'яті», оптимальна кількість елементів запам'ятовування [112, с. 574]), а по-друге, єдиний константний звук «до» несе в собі занадто мало інформації й образного наповнення, в той час як, за Міллером, процес впізнавання полегшується при наявності кількох різнорідних упізнавальних ознак.

Куфлюковий шлях видається більш ефективним: по-перше, він обмежується сімома сенсорними еталонами (7 пісеньок-підказок); по-друге, головна константа – не окремий звук, а лад, який має незрівнянно більш яскраве емоційно-образне наповнення (що підтверджено в експериментах Е.-М. Гейде та К. Андреса); по третє, наявна додаткова, створена через текст пісеньки-еталона упізнавальна ознака – збіжність назви звуку і першого складу пісні (до – «Дорогою йду..»).

Співаючи велику кількість пісень в тональності До-мажор, Куфлюкові вихованці закріплювали своє моноладотональне ступеневе відчуття. А пісеньки-підказки – своєрідна система сенсорних еталонів ступенів До-мажору – дуже полегшували орієнтування в музичному просторі ладу і виділення образу кожного окремого звуку.

На етапі *сукцесивного сприйняття* пасивний абсолютний слух на звуках до-мажорного звукоряду розвивався шляхом підбирання до почутого звуку відповідної пісеньки-еталона (спочатку з проспівуванням вголос, далі – через внутрішній слух). Активний слух розвивався на завданнях з пригадування голосом пісеньки-еталона, що відповідає заданому вчителем звуку: «Як звучить мі?» Учень співає: «Місто близенько...», а далі потреба у співі відповідної пісеньки-підказки так само інтеріоризується до пригадування еталонної пісні про себе (без співу). У подальшому дії скорочуються та автоматизуються і, інтеріоризувавшись, призводять до формування механізму *симультанного*, миттєвого впізнавання та відтворення висоти музичних звуків. Так настає етап, коли, за висловом колишнього учня В. Куфлюка Г. Грицюка, «інструмент, ніби говорить нотами».

В. Куфлюк вважав достатнім на ранньому етапі формування пісенних асоціацій до звуків білих клавіш. Він не створював сенсорних еталонів до всіх 12-ти звуків звукоряду, як С. Гребельник, а обмежувався ступенями До-мажору. Як пояснював сам Василь Олексійович, чорні клавіші згодом ідентифікуються «між ними» [88].

Подібним чином пояснює формування в пам'яті нових абсолютних звукових категорій німецька дослідниця Е.-М. Гейде. На основі численних тестувань осіб із абсолютним слухом вона виявила, що, як правило, і окремі звуки білих клавіш, і тональності з малою кількістю знаків упізнаються ними краще, ніж звуки чи тональності чорних клавіш. Такі звукові образи, на думку дослідниці, в першу чергу фіксуються у пам'яті завдяки тому, що переважно з цих звуків починалося знайомство дитини із темперованим строем, і переважно тональності з малою кількістю знаків використовуються на перших етапах навчання та й взагалі найчастіше використовуються в музичній практиці. Подальша абсолютна ідентифікація відбувається за критерієм «знайоме – незнайоме» в той час, як «в пам'яті існує диференційована картина категорій знайомих тонів чи тональностей» [208, S. 387].

Ще більше оптимізму в пояснення процесу закріплення в пам'яті абсолютних звуковисотних категорій вносить П. Бережанський, який вважає, що тривалий час впливу моноладотональності та запам'ятовування в ній усіх 12 ступенів звукоряду зовсім необов'язковий. Дитині достатньо пережити в сприйнятті і закріпити в уяві абсолютну ладову якість кількох звуків, щоб «заразитися» здатністю виловлювати і засвоювати, індивідуалізуючи абсолютні ступеневі ладові якості звуків і надалі. Сприйняття абсолютної ступеневої якості решти звуків і формування абсолютного слуху вже визначене наперед, і подальший його розвиток є справою часу і звичайних музичних здібностей дитини. «З якогось моменту поліладотональна музична діяльність уже не перешкоджає формуванню абсолютного слуху, а, навпаки, сприяє узагальненню слухових уявлень абсолютних значень звуків» [9, с. 52].

Отже такий, на перший погляд, спрощений підхід до складної 12 ступеневої конструкції темперованого строю через виділення спочатку тільки семи упізнавальних еталонів виявився у методиці В. Куфлюка дуже ефективним. Решта п'ять звуків чорних клавіш упізнаються справді наче «між ними».

Після сформування абсолютних висотних уявлень доступних голосові звуків першої октави, учні В. Куфлюка розширювали діапазон ідентифікації, користуючись октавною подібністю однойменних звуків. Поступово в роботу залучалися й низькі та високі октави. Учні співали пісні в першій октаві та дублювали мелодію на інструменті спочатку в інтервал октаву, що привчало їх чути злиття обертонів різних регістрів, а потім грали вже тільки у верхніх чи нижніх октавах.

Такий шлях цілком співзвучний точці зору про циклічну октавну схожість однойменних музичних звуків, названу Ф. Brentano «якістю», та висновкам Ю. Тюліна про здатність людського слуху (на відміну від слуху тварин) до оцінки всієї звукової шкали по аналогії з одним октавним відрізком. Якщо етап упізнавання звуків першої октави можна назвати монотембровим, пов'язаним зі звучанням власного голосу та інструмента у цьому діапазоні, то

далі відбувається звільнення від тембрової залежності, що проявляється на початку в упізнаванні звуків найближчих до вихідної октави того ж музичного інструмента, а далі поступово розвивається здатність впізнавати звуки інших музичних інструментів, голосу і навіть звуки немусичного походження.

Таким чином, розширення діапазону ідентифікації абсолютної висоти звуків формується В. Куфлюком на основі їх октавної схожості і тому не викликає труднощів.

У результаті півтора-двомісячного періоду щоденних занять у переважній більшості учнів (найуспішніше у дітей дошкільного та раннього шкільного віку) формувалися стійкі сенсорні еталони абсолютної висоти звуків білих клавіш, чорні клавіші опинялися справді «між ними» і упізнавалися теж дуже легко, тобто вдавалось виробляти основи як пасивного (ідентифікація звуків), так і активного (репродукування звуків) абсолютного слуху.

Паралельно із вправами на засвоєння ладу і абсолютної висоти звуків В. Куфлюк активно розвиває й інші складові традиційної системи сольфеджіо. Збереглися його методичні записки, які свого часу переписала і люб'язно надала авторові дисертації колишня учениця В. Куфлюка О. Аронець (див. Додаток В), в яких доволі детально виписані всі форми роботи. На першому етапі одночасно з формуванням абсолютного слуху за допомогою пісень-підказок В. Куфлюк вводить музичний диктант, засвоєння метро-ритмічних труднощів, розвиток музичної пам'яті. Починаючи з 2–4-тактових диктантів на кількох нотах і з простих ритмічних побудов, завдання поступово ускладнювалися і збільшувався розмір музичних відрізків для впізнавання чи відтворення, що, крім того, інтенсивно розвивало музичну пам'ять. Розвиткові музичної пам'яті також дуже сприяло вивчення напам'ять великої кількості різноманітних мелодій, що постійно ускладнювалися, але все ж не виходили за межі До- мажору.

В. Куфлюк практикував заняття учнів один з одним: один пише чи називає звук (згодом – кілька звуків), а інший співає його (перевірка активного

слуху), або – один грає звук чи кілька звуків, а інший називає (пасивний слух). Так само урізноманітнювалися метроритмічні вправи.

Однак сам по собі абсолютний слух не був остаточною метою В. Куфлюка. Після сформування здатності до ідентифікації та репродукування абсолютної висоти звуків розпочиналося основне – *вироблення здатності до оперування абсолютними слуховими уявленнями в процесі засвоєння, аналізу та відтворення музичного матеріалу.*

Для цього учень проходив курс сольфеджіо таким чином, що, з одного боку, наявний у нього абсолютний слух був підмогою для максимального розвитку музичної пам'яті та музичного диктанту, навиків сольфеджування і слухового аналізу, а з іншого боку, завдання були побудовані так, що схитрувати завдяки абсолютному слухові було неможливо – вправи обов'язково транспонувалися з листа в різні тональності.

На наступному етапі музично-слухового розвитку учнів у класі В. Куфлюка вивчалися інші тональності, починаючи з малої кількості знаків – Фа мажор, Соль мажор, Ре мажор, Сі-бемоль мажор та їм паралельні. Ознайомлення відбувалося через *транспонування* відомих мелодій із До-мажору.

Цей нехитрий прийом (транспонування) давав можливість інтенсивно розвивати в учня водночас і відносний слух. Після засвоєння абсолютних звуковисотних еталонів учень відкривав для себе можливість виконання вивчених пісень на різній висоті. Вивчення різних тональностей з їх знаками альтерації розкривало розуміння енгармонізму звуків і всю багаторівневість відносного музикування. І тут вже були необхідні тверді теоретичні знання.

Василь Олексійович приділяв велике значення засвоєнню учнями знань із теорії музики, застосовував у своїй роботі відомі методики провідних педагогів, їх збірники сольфеджіо та підручники з теорії музики були його настільними книгами. Численні письмові вправи з побудови гам, інтервалів та акордів із розв'язанням у різних тональностях відточували теоретичні знання учнів, а наявний абсолютний слух доповнював і робив дуже легким орієнтування в

багатоголосому плетиві музичних звуків при написанні все більше ускладнених одно-, а потім і двоголосних диктантів.

Цей підхід давав змогу уникнути так званих типових проблем зі слухом тих «абсолютників», у яких абсолютний слух сформувався непомітно, і далі весь музично-слуховий розвиток базувався на його експлуатації, оминаючи набуття теоретичних знань. У подальшому такі учні залишалися нездатними абстрагуватися від абсолютної висоти, що нерідко призводило до слухових труднощів при транспозиції та й взагалі гальмувало їх всебічний музичний розвиток.

Про шляхи подолання таких проблем читаємо у статті Є. Назайкінського «Слух Асаф'єва». Посилаючись на тексти Б. Асаф'єва, автор пише: «Для того, щоб розвивати в собі відносний – власне музичний слух, «абсолютник» нерідко повинен докладати певних вольових зусиль, заглушати в собі бажання скористатися безпосереднім сприйняттям окремих висот і навчитися так само безпосередньо чути інтервали та інтонації» [126, с. 63].

В. Куфлюкові завдяки інтенсивній теоретичній підготовці учнів вдалося поставити їх абсолютний слух на службу активному аналізу музичного матеріалу, зробити його дієвим інструментом музиканта у всіх формах роботи на уроці сольфеджіо.

Отже, процес музично-слухового розвитку учнів у класі В. О. Куфлюка включав у себе такі завдання:

- формування ладового відчуття та ладових музичних уявлень у моноладотональності До мажор через спів пісень з опорою на різні ступені ладу;
- формування сенсорних еталонів абсолютної висоти білих клавіш першої октави через спів пісень-еталонів нотами і словами;
- формування сенсорних еталонів абсолютної висоти білих клавіш високих і низьких октав;
- формування сенсорних еталонів абсолютної висоти чорних клавіш між білими;

- розвиток музичної пам'яті з допомогою вивчення напам'ять великої кількості пісень, інтонаційні вправи, аналіз на слух та написання музичних диктантів;

- транспонування мелодій як метод ознайомлення з різними тональностями та засвоєння енгармонізму звуків, опанування всім арсеналом можливостей відносного слуху.

О. Давидова зазначає, що на сучасному етапі система розвитку професійного музичного слуху – це «комплекс навиків, знань та вмінь», які формуються в класі сольфеджіо і сприяють «вихованню і розвитку музичного слуху: аналіз на слух, диктант, інтонаційні вправи, читання з листа» [40, с. 18]. В. Куфлюк застосовує всі названі О. Давидовою форми роботи, тому ми з повним правом можемо говорити про систему розвитку професійного музичного слуху, створену В. Куфлюком, новаторською складовою якої стала методика («сукупність прийомів, методів викладання», за О. Давидовою), яка дозволяла формувати в учня абсолютний слух.

У чому ж полягає специфіка Куфлюкової методики розвитку абсолютного слуху?

Розглянуті вище методичні прийоми, такі, як голосове відтворення мелодій, раннє музичне навчання, використання народної пісні як матеріалу для занять, не є чимось новаторським, адже застосовувалися багатьма педагогами. До них В. Куфлюк під'єднує дві особливі складові: по-перше, *моноладотональний принцип* формування базових основ музичного слуху (ладового сприйняття та ладових уявлень) через використання монотонального музичного матеріалу, по-друге, *пісеньки-підказки як сенсорні еталони* абсолютної висоти звуків.

Принцип формування абсолютного слуху на моноладотональному музичному матеріалі було апробовано іншими педагогами (Е. Жак-Далькроз, Г. Любомирский, Б. Уткін), а через 30 років після успішного втілення В. Куфлюком теоретично обґрунтовано П. Бережанським у його монографії [9]. По суті, тут йдеться про створення установки для формування

моноладотонального відчуття. Роль установки в сольфеджіо була ґрунтовно висвітлена Н. Івановою [52], яка в своїй дисертації розвиває теорію установки Д. Узнадзе і приходять до висновку, що через поняття установки¹ стає можливим пояснення як мотиваційних аспектів навчального процесу в класі сольфеджіо, так і багатьох аспектів сприйняття, як от, функціонального тяжіння, модуляції, ладової настройки. Посилаючись на експериментальні докази установочної природи ладового відчуття, здійснені Г. Кечхуашвілі, дослідниця вказує, що ладове відчуття являє собою «системну ладову установку, яка інтегрує численні взаємопов'язані і супідрядні локальні установки, що закріплюють у пам'яті реакції на окремі інтонації, звукосполучення та інші елементи ладу» [52]. Відзначаючи семантичну спорідненість понять «ладове відчуття» та «установка», Н. Іванова поєднує одну із найважливіших категорій теорії установки – поняття модусу із поняттям ладу, як таким, що характеризується наявністю несвідомо сформованого відчуття очікування або ладового тяжіння, і відзначається інерційністю, тобто впливом на характер подальшого сприйняття.

Якщо формування ладової установки відбувається в умовах багаторазового сприйняття і засвоєння повторюваних елементів (інтонацій, що виділяють тоніку, розв'язання нестійких звукосполучень у стійкі тощо), що призводить до виникнення динамічного стереотипу ладу на політональному музичному матеріалі, то таке ж багаторазове сприймання елементів ладу в одній і тій самій тональності сприяє формування моноладотональної установки.

На відміну від конструктивного моноладотонального музичного матеріалу, що використовується для формування абсолютного слуху вищеназваними педагогами та П. Бережанським, пісенний навчальний матеріал у педагогічній практиці В. Куфлюка завдяки єдності образно-сміслових, лінгвістичних та звуковисотних характеристик значно посилює вплив на учнів і дає додаткові можливості для формування в них абсолютних музичних уявлень

¹ Установка – часто неусвідомлюваний «цілісний стан готовності, схильності суб'єкта до діяльності, що виникає при наявності потреби, що актуально діє у даного суб'єкта, і об'єктивної ситуації задоволення цієї потреби» [175, С. 260].

завдяки другій особливій складовій методики В. Куфлюка – сенсорним еталонам, вираженим через пісні-підказки, що спеціально вербалізують назву звуку, від якого починається пісенька.

Ідея сенсорних еталонів отримала широке висвітлення у тригерній концепції функціонування абсолютного слуху М. Карасьової, яка розглядає абсолютний слух крізь призму когнітивних процесів (а саме – сприйняття, запам'ятовування, відтворення, понятійна обробка, мислення і вирішення завдань). Авторка пропонує версію про можливість формування пасивного абсолютного слуху за допомогою системи тригерів – механізмів, що «запускають процес пошуку відповідностей у системі «образ звуку – його назва» [59, с. 110]. Характерні типи тригерів дослідниця знаходить у ВАК-системі людського сприйняття, що складається з візуальної (В), аудіальної (А) та кінестетичної (К) модальностей.

М. Карасьова виділяє два основних компоненти тригерної системи, що запускають процес упізнавання абсолютної висоти звуків. Це, по-перше, тригери, що виникають у результаті впливу різних субмодальностей¹ у рамках спільної аудіальної модальності. Тут мається на увазі тембровий абсолютний слух з опорою на індивідуально-значимий для музиканта тембр. По-друге, тригери синестезійного роду, що виникають у результаті впливу субмодальностей у рамках різних модальностей. Їх формування залежить від а) звичних ігрових відчуттів на «рідному» інструменті, б) знайомого стилю гармонії, в) кількості голосів (краще вловлювання висотного положення тональності або акорду), г) фізіологічних відчуттів висоти сприйнятого звуку в голосових зв'язках [59, с. 114 – 115].

Серед успішних стратегій запам'ятовування М. Карасьова відбирає мнемонічні прийоми у форматах якоріння², синестезії³ та гештальта¹ [59, с. 79].

¹ Субмодальності – відмінності всередині кожної репрезентативної системи (модальності): особлива якість відчуттів, що сприймаються кожним із п'яти органів відчуття [59, с. 346].

² Якоріння – процес асоціювання внутрішньої реакції з певним зовнішнім тригером, який породжує швидку (іноді неявну) реакцію і створює можливість її повторного викликання. Споріднене з виробленням умовних рефлексів [59, с. 348].

³ Синестезія – процес накладання різних репрезентативних систем при сприйнятті [59, с. 346]

Тренування слуху авторка пропонує здійснювати за допомогою методики полімодального якоріння звуковисотних еталонів. Встановлення якорів, що заторкують різні нейрологічні рівні сприйняття, полягають, за М. Карасьовою, у 1) створенні позитивного метакінестетичного передчуття (наприклад, запам'ятовування тональності мелодії заставки улюбленого телесеріалу); 2) атрактивному впливі оточення: незвичайний тембр у незвичній ситуації (наприклад, кружляння і звук дзиги), незвичайний тембр як виняток, незвичний звуковий гештальт; 3) особистісній своєрідності – фіксація в пам'яті висоти початкових інтонацій улюблених музичних творів [59, с. 116]. При цьому дослідниця не розглядає можливість формування активного абсолютного слуху, так як, на її думку, в його основі лежать маловивчені на сьогоднішній день механізми і вважає, що пасивний (або тригерний) абсолютний слух слід розвивати тільки на базі добре розвиненого відносного слуху.

В. Куфлюк, навпаки, розвиває спочатку абсолютний музичний слух, а вже на його основі – відносний, застосовуючи прийоми близькі до тригерної психотехніки. При цьому він досягає формування не тільки пасивного, але й активного абсолютного слуху.

Роль «полімодальних якорів» у методиці В. Куфлюка відіграють пісні-підказки, в яких можемо виділити всі три якорі ВАК-системи сприйняття: аудіальний якор (А) – звучання тональності До-мажор, візуальний (В) – у нотному тексті збіжність назви ноти і відповідної пісеньки-підказки, кінестетичний (К) – рухова моторика «руки, що чує».

Крім якоріння у методиці В. Куфлюка слід відзначити й інші спеціальні мнемонічні прийоми, названі М. Карасьовою – синестезію та гештальт. Так, можемо виділити наступні типи синестезії: аудіально-візуальна синестезія – поєднання слухання мелодії та читання нотного тексту; аудіально-кінестетична синестезія – слухання мелодії та робота голосових зв'язок чи гра на інструменті або ручний показ; синестезія однакових, наприклад, кінестетичних

¹ Гештальт – (образ, структура, цілісна форма) – поняття, що використовується для опису якісно своєрідних, незвідних до суми окремих відчуттів, цілісних характеристик образів або психічних структур [59, с. 341].

субмодальностей – робота голосових зв'язок при співі та гра на інструменті; візуально-кінестетично-аудіальна синестезія – читання нотного тексту, гра на інструменті та слухання мелодії.

Запам'ятовування пісні-підказки як гештальта відбувається завдяки цілісному сприйняттю її компонентів: образно-емоційного (образний зміст), вербально-сміслового (текст зі спеціально підібраним початковим складом), ладоінтонаційного (доведення певного звуку до тоніки) та звуковисотного (фіксація взаємозв'язку між висотою звуку і початковим складом тексту).

Таким чином, у методиці В. Куфлюка оптимально об'єдналися як традиційні, так і новаторські підходи, що дозволяли формувати абсолютний музичний слух. Це – 1) спів як основа розвитку взаємодії слухового і, завдяки роботі голосових зв'язок, кінестетичного відчуття висоти звуків; 2) моноладотональний навчальний матеріал як константна система координат для формування ладового відчуття і ладових уявлень; 3) раннє музичне навчання як можливість первинного формування музичного слуху в моноладотональності; 4) пісні-підказки як сенсорні еталони, що пов'язують звук із його назвою; 5) підігравання виконуваних мелодій на інструменті як спосіб підстроювання та створення синестезійного взаємозв'язку між слухом, текстом та інструментальним відтворенням звуків.

Такий взаємодоповнюючий комплекс тригерів (пускових механізмів) став, на нашу думку, тим засобом психотехніки сольфеджіо, що забезпечив В. Куфлюкові успішне формування не тільки пасивного абсолютного слуху (про що писала М. Карасьова), але й завдяки заповненню *tabula rasa* дитячого музичного сприйняття моноладотональними уявленнями – активного абсолютного слуху. Подальше руйнування моноладового ступеневого стереотипу звуків До-мажору здійснюється В. Куфлюком, як уже зазначалося, через транспонування вивченого пісенного матеріалу в різні тональності.

Таким чином, *методика розвитку абсолютного слуху, створена В. Куфлюком, являє собою полімодальну тригерну систему, що базується на моноладотональному матеріалі з додатковими пісненими сенсорними*

еталонами. Відповідно методика В. Куфлюка може бути означена як пісенна моноладотональна система розвитку абсолютного слуху.

М. Карасьова, резюмуючи своє дослідження, присвячене виявленню і розробці психотехніки музичного сприйняття, зазначає, що інтеграція сольфеджіо і психотехніки виражається головним чином у:

- комплексному підході до розвитку музичного слуху;
- ладовому принципі слухового виховання;
- поєднанні теорії і практики при розробці методичних ідей;
- орієнтуванні слуху на кращі зразки класичної і сучасної музики;
- увазі до розвитку слухових даних учня як майбутнього соліста і як ансамблевого виконавця;
- прагненні успадкувати характерну особливість вітчизняної педагогіки – увага до особистості учня і тісний психологічний контакт з ним [59, с. 301 – 302].

Погляд крізь призму такого висновку на систему розвитку музичного слуху, створену В. Куфлюком, дає нам право констатувати, що його підхід до музично-слухового виховання цілком забезпечує досягнення вищезгаданих критеріїв, адже і комплексний підхід (одночасний розвиток всіх напрямків слухового сприйняття), і ладовий принцип (моноладотональний матеріал), і поєднання теорії та практики, і опора на фольклор як один із досконалих зразків музичного мистецтва, і спрямованість на професійну музичну освіту, і особистісний підхід – усе це риси музичної педагогіки В. Куфлюка.

І якщо сольфеджіо, за висловом М. Карасьової, – психотехніка розвитку музичного слуху, то *психотехнікою розвитку абсолютного слуху можемо назвати пісенну моноладотональну методику В. Куфлюка.*

2.3. Практичні результати методики розвитку абсолютного слуху

Свою систему розвитку музичного слуху, що включала пісенну моноладотональну методику формування абсолютного слуху, поєднану з

іншими формами роботи в класі сольфеджіо (музичний диктант, інтонаційні вправи, слуховий аналіз), В. Куфлюк активно розвивав упродовж 1970–1980 рр., а працював з учнями майже до середини 90-х років. З метою перевірки ефективності методики розвитку абсолютного слуху, створеної В.Куфлюком, авторкою дисертації здійснено *експериментальне дослідження методом анкетного опитування* колишніх учнів В. Куфлюка.

Через односельчан та учнів В. Куфлюка було зібрано відомості про частину його колишніх учнів, вихідців із села Видинова, а також про деяких учнів, що приїздили на навчання з інших міст і сіл. З'ясовано, що лише з-поміж видинівців понад 60 учнів стали професійними музикантами (див. Додаток Д.1). Крім того, чимало учнів із навколишніх сіл, містечок та інших міст займалися у В. Куфлюка під час літніх канікул, в архіві кімнати-музею Видинівської школи зберігся список із 27 учнів з літа 1986 року (див. Додаток Д. 2). Багато з них так само обрали мистецьку кар'єру.

З часу занять у В. Куфлюка минуло вже десятки років, тодішні учні стали дорослими людьми, здобули професії, реалізували себе в житті. Така обставина дає унікальну можливість через багато років після закінчення занять перевірити дієвість Куфлюкового методу, стійкість розвиненого абсолютного слуху, а також в'яснити вплив цього навчального періоду та здобутих навиків на професійне становлення і творчі здобутки учнів.

У цьому підрозділі висвітлюємо результати спрямованого на в'яснення цих питань дослідження, що було проведене із колишніми учнями В. Куфлюка.

При виборі способу спілкування з респондентами було проаналізовано методи тестових та анкетних досліджень, які застосовувались для одержання даних про стан слуху осіб з абсолютним слухом. Це – музично-психологічна праця Е.-М. Гейде [207], що вміщає великий розділ анкетних та експериментальних тестових досліджень, спрямованих на з'ясування цілого спектру точних параметрів слуху осіб, що мають різний рівень здатності до абсолютної ідентифікації та відтворення абсолютної висоти звуків; дисертація К. Андреса [194], який, вивчаючи функціонування у музичному сприйнятті

довготривалої пам'яті на висоту звуків, так само застосовує анкетний та тестовий методи, а також дисертація М. Дядченко [46], присвячена комп'ютерному тестуванню музично-слухових навиків.

Зважаючи на ту обставину, що з часу занять минуло вже 30–40 років і колишні учні В. Куфлюка проживають у різних регіонах України та поза її межами, ми прийшли до висновку, що проведення з кожним тестового дослідження є неможливим, адже тест, за означенням Г. Валєєва, – це стандартизоване завдання або система контрольних завдань, метою яких є «вимірювання актуального рівня знань, вмінь і навиків, а також здібностей випробовуваної особи» [17, с. 32]. Тобто тестування потребує особистого спілкування з респондентом. Тому було обрано інший метод психолого-педагогічного дослідження – анкетування, що є методом заочного «письмового опитування великої кількості респондентів з метою збору інформації з допомогою анкети про стан тих чи інших сторін виховного процесу, відношення до тих чи інших явищ» [17, с. 58].

На основі аналізу німецького (Е.-М. Гейде) та швейцарського (К. Андрес) методів анкетування було сформовано набір запитань з метою одержання інформації від колишніх учнів В. Куфлюка, з якими він займався за пісенною моноладотональною методикою. Зважаючи на те, що всі колишні учні мають принаймні початкову музичну освіту, крім запитань загального характеру опитуваним було задано питання, за якими вони оцінювали параметри свого музичного слуху.

В анкетному опитуванні (див. Додаток Е) ставилось завдання з в'яснення таких питань:

- вік учнів у період навчання;
- вихідний рівень розвитку слуху;
- тривалість навчання;
- досягнутий результат;
- точка зору респондентів про вплив навчання у В. Куфлюка на їхнє подальше професійне і творче становлення;

- стан абсолютного слуху в даний час.

Анкетним опитування було охоплено 47 осіб, з них 29 осіб починали навчання у ранньому віці (4–8 років) – молодша вікова категорія, а 18 осіб – у віці від 9 років і старше, їх віднесено до старшої вікової категорії.

Узагальнені результати анкетування виражено в таблиці 2.3.1.

Таблиця 2.3.1.

Зміст анкети	Молодша вікова категорія	Старша вікова категорія
Вік учнів у період навчання	- 4–6 років – 9 осіб - 7–8 років – 20 осіб	- 9–12 - річні учні музичних шкіл – 12 осіб - від 13 років і старші учні та студенти – 6 осіб
Вихідний рівень розвитку слуху	- важко сказати – 11 осіб - слабо розвинений відносний слух – 18 осіб	- слабо розвинений відносний слух – 5 осіб - середнього рівня відносний слух – 7 осіб - добре розвинений відносний слух – 6 осіб
Тривалість навчання	- 1,5 –2 місяці –10 осіб - продовження занять протягом року – 19 осіб	- 1,5 –2 місяці – 14 осіб - продовження занять упродовж року – 4 особи
Досягнутий результат	- наявність обох видів абсолютного слуху – 29 осіб	- обидва види абсолютного слуху – 2 особи - пасивний абсолютний слух – 11 осіб - обмежений абсолютний слух – 5 осіб

Продовж. табл. 2.3.1.

Вплив навчання на професійне і творче становлення	<ul style="list-style-type: none"> - отримали музичну освіту – 29 осіб - здійснюють професійну музичну діяльність – 27 осіб 	<ul style="list-style-type: none"> - отримали початкову музичну освіту – 18 осіб - здійснюють професійну музичну діяльність – 15 осіб - не продовжували музичну освіту – 7 осіб
Стан абсолютного слуху в даний час	<ul style="list-style-type: none"> - наявність обох видів абсолютного слуху – 25 осіб - наявність обох видів абсолютного слуху з незначними помилками – 4 особи 	<ul style="list-style-type: none"> - наявність обох видів абсолютного слуху – 2 особи - пасивний абсолютний слух – 9 осіб - обмежений абсолютний слух – 7 осіб

Результати анкетування показали, що за рівнем розвитку абсолютного слуху опитаних колишніх учнів В. Куфлюка можна умовно розділити на дві групи. Кожна з них характеризується не точними якісними чи кількісними параметрами, а репрезентує об'єднання спільних елементів, які означають процес формування абсолютного слуху учнів цієї групи та його рівень у даний час.

Перша група, до якої відносимо всю молодшу вікову категорію – 29 осіб та 2 особи зі старшої вікової категорії, становить 66% від усіх учасників анкетування. Опитані зазначили, що в результаті навчання у них був сформований як пасивний (ідентифікація, упізнання), так і активний (репродукування, відтворення) абсолютний слух. У даний час вони відзначають у себе: 1) наявність обох видів слуху по всій звуковисотній шкалі; 2) здатність ідентифікувати звуки незалежно від їх тембру, тривалості, гучності;

3) можливість незначних помилок при ідентифікації (в основному на півтон, що пояснюється коливаннями висоти настройки інструментів).

Друга група, старша вікова категорія – 18 осіб (34 % від усіх учасників анкетування). Її представниками в результаті навчання не було досягнуто максимальних успіхів, як у першій групі. У різних респондентів у ході занять на уроках В. Куфлюка сформувався різного рівня активний і пасивний абсолютний слух або тільки пасивний з наявними недоліками. Як правило, відзначають вони, досягнутий у процесі занять рівень абсолютного слуху в одних респондентів частково розвинувся далі протягом життя, в інших рівень слуху залишився на досягнутому рівні. Абсолютний слух членів цієї групи є характерний такими особливостями: 1) неоднаково легке впізнавання звуків чорних і білих клавіш; 2) гірше упізнавання в крайніх октавах; 3) залежне від тембру упізнавання (краще впізнають знайомий інструмент); 4) наявність деякого відсотку помилок при відтворенні чи ідентифікації абсолютної висоти звуків; 5) трудність (але можливість) упізнавання абсолютної висоти дуже тихих чи дуже коротких звуків; 6) трудність (але можливість) виокремлення абсолютної висоти звуків з акордових співзвуч і поліфонічних побудов. Незважаючи на якісно гірші параметри абсолютного слуху представників цієї групи, всі вони відзначають наявність у себе пасивного абсолютного слуху, а половина з них також володіють елементами активного абсолютного слуху.

Підсумки результатів анкетування дозволяють зробити такі висновки.

Першу групу (66 % опитаних) склали учні, які навчалися в доволі ранньому віці – 4–7 років (опанування абсолютним слухом зайняло 1,5–2 місяці) або ті учні старшого віку, хто займався тривалий час (протягом навчального року або під час кількох канікул).

У складі другої групи (34 %) – переважно старші учні та студенти, які за винятком чотирьох осіб навчалися лише 1,5–2 місяці.

Таким чином, підтверджується висловлена багатьма авторами, зокрема, Б. Тепловим, Е.-М. Гейде, Д. Дойч та ін., точка зору про те, що найоптимальнішим для розвитку абсолютного слуху є ранній дитячий вік

(4–7 років). Це етап первинного формування ладового сприйняття і ладових музичних уявлень, який бажано завершити до початку активного інструментального навчання дитини в музичній школі. Із старшими учнями та дорослими розвиток абсолютного слуху також можливий, але потребує значно більше часу і зусиль, адже ладові уявлення вже сформовані на відносній основі, а обмеження музичного спілкування до моноладу для музиканта вже є проблематичним.

Деякі з опитаних осіб дали позитивні відповіді щодо наявності в них родичів з абсолютним слухом, однак такі результати не можуть свідчити про спадковість цієї здібності, адже йдеться переважно про братів і сестер, яких так само навчав В. Куфлюк (наприклад, Ганна Гаврилець-Фроляк, Богданна Фроляк та Роман Фроляк, Григорій та Орест Грицюки, Мирон та Тарас Миронюки).

На запитання про життєве становлення респондентів відповіді свідчать, що всі вони мають професійну музичну освіту різного рівня (закінчили культурно-освітні училища, музичні училища, інститути культури, музично-педагогічні факультети університету, консерваторію, аспірантуру, здобули вчені ступені, творчі та наукові звання). Переважна більшість опитаних осіб (83 %) реалізували себе у професійній музичній діяльності: у сфері музичної педагогіки (від музичного керівника дитсадка – до професора консерваторії), в музичному виконавстві (працівники професійних ансамблів, оркестрів і хорів, диригенти, солісти виконавці) та у композиторській творчості.

Таким чином, на основі анкетного опитування колишніх учнів В. Куфлюка можемо дати позитивну відповідь на одне з ключових питань проблематики абсолютного слуху: наявність абсолютного слуху позитивно впливає на професійну реалізацію його володарів у музичній практиці.

Система розвитку музичного слуху, розроблена В. Куфлюком, також доповнює нечисленний у методичній літературі арсенал прийомів роботи з «абсолютниками». Ця проблема в «сольфеджійній», за висловом Л. Масльонкової, педагогіці «стоїть доволі гостро, так як в будь-якій групі

завжди є учні і з абсолютним, і з відносним слухом» [109, с. 14]. Зокрема, методам роботи В. Куфлюка відповідають нещодавно опубліковані рекомендації Л. Масльонкової по роботі з володарями абсолютного слуху. Серед них – заборона стенографувати диктант під час його програвання, стимулювання «абсолютників» до аналітичної діяльності, зосередження акценту на аналіз співвідношення елементів у музичному матеріалі (називати ступені, а не абсолютну висоту звуків, використовувати прийняті в теорії музики назви інтервалів і акордів), виконання завдань для слухового аналізу в швидкому темпі [109, с. 15]. Крім того, В. Куфлюк застосовує ще один дуже дієвий прийом – транспозицію вивчених пісень, що дає змогу поламати первинні моноладотональні слухові уявлення «абсолютників» і повноцінно інтегрувати їхній слух у відносне музикування.

Значна частина колишніх учнів В. Куфлюка відзначила в себе присутність феномена «руки, що чує» (С. Мальцев), тобто здатність відтворювати музичні відрізки безпосередньо на інструменті, минаючи етап називання нот. Багато хто з них – прекрасні музиканти-імпрровізатори, які на слух виконують твори різної складності і тому успішно реалізують себе як керівники або учасники професійних і аматорських вокальних та інструментальних колективів. При цьому у них немає «закріпаченого нормами класицизму» (Л. Масльонкова) чи «жорсткого» (М. Карасьова) інерційного сприйняття і мислення, затиснених у прокрустове ложе класичного сольфеджіо та гармонії, що при грі на слух проявляється у використанні стандартних гармонічних, фактурних та ритмічних прийомів. Завдяки абсолютному слухові і дуже добрій музичній пам'яті вони вловлюють всі нетипові нюанси музичної тканини творів сучасної музики, а слуховий навик «руки, що чує» дозволяє успішно відтворювати почуте.

На основі аналізу анкетних даних можемо констатувати, що ефективність пісенної моноладотональної методики розвитку абсолютного слуху перевірена часом, адже навик абсолютного слуху зберігаються у колишніх учнів В. Куфлюка через 30 і більше років після закінчення занять. Слід зазначити, що

література, присвячена абсолютному слухові, не містить жодного дослідження, яке б через значний проміжок часу перевірило результати застосування навчальних методик з розвитку абсолютного слуху. Отже, анкетне дослідження щодо учнів В. Куфлюка дає позитивну відповідь на ще одне принципове питання проблематики абсолютного слуху – питання тривалої стійкості набутого під час навчання навичку абсолютної ідентифікації та відтворення висоти звуків.

Зазначимо, що притаманні представникам обох груп анкетного опитування добра здатність до виділення абсолютної висоти звуків із багатозвучової музичної тканини і, водночас, здатність слуху адаптуватися до відхилень строю (не «жорстко зафіксований», а «гнучкий», за М. Карасьовою, абсолютний слух), вміння без труднощів транспонувати музичний матеріал та вирішувати аналітичні слухові завдання є свідченням того, що наявний у них абсолютний слух цілком інтегрований у пануючу в музичній практиці відносну систему музикування і, судячи з відповідей, справді активно включений у процес професійної музичної діяльності.

Спираючись на точку зору М. Старчеус про те, що «головними діагностичними критеріями професійного слуху повинні виступати ступінь здатності до навчання та слухової рефлексії – готовності і здатності учня до аналізу та контролю власної слухової діяльності» [162, с. 55], можемо констатувати, що розвинений у дитячому віці абсолютний слух колишніх учнів В. Куфлюка, котрі взяли участь в анкетному опитуванні, характеризується високим рівнем навчальної та власне музично-слухової активності, адже вони на його базі здобували подальшу професійну музичну освіту і згодом працювали як музиканти-фахівці. Таким чином, проведене анкетне дослідження підтверджує з позиції довготривалої музичної практики ефективність методики В. Куфлюка як системи розвитку професійного абсолютного слуху.

Усі учасники анкетного опитування зазначили, що навчання у В. Куфлюка вплинуло на їх життєвий вибір, сприяло професійному і творчому

становленню на ниві музичного мистецтва. Усі з любов'ю та вдячністю згадували Василя Олексійовича Куфлюка.

Водночас зауважимо, що відсутність продовжувачів справи В. Куфлюка наводить на думку, що просту, на перший погляд, Куфлюкову методику розвитку абсолютного слуху не так легко вдається скопіювати в сучасному багатозвучному світі. Можливо, й неспроста Василь Олексійович залишався зі своїми учнями у Видинові, подалі від хаосу звуків міст, радіо чи телебачення, зберігаючи слух п'яти-шестирічної малечі у моноладотональному середовищі До-мажору на потрібний для засвоєння абсолютної висоти звуків період. Видинівська школа була свого роду лабораторією, творчим інкубатором, де в особливих умовах тривалого спілкування з одним ладом «дозрівали» абсолютні слухові уявлення майбутніх музикантів, щоб у подальшому не губитися в політональному багатоголосі музичного всесвіту.

Для перевірки ефективності методики В. Куфлюка та втілення деяких власних ідей авторкою дисертації було проведено *навчальний експеримент* із трьома ученицями шестирічного віку, які навчалися в підготовчих класах ДМШ.

Рівень розвитку музично-слухових здібностей учениць перед початком занять:

Діана Ц. – навчалася по класу скрипки, перед початком занять мала добрий, як на шестирічний вік, рівень розвитку відносного ладового слуху, виявляла інтерес до музики, зосередженість і наполегливість у навчанні;

Злата А. – навчалася по класу сопілки, перед початком занять мала слабо розвинене ладове відчуття (не завжди впізнавала мелодії відомих їй пісень), нерозвинені ладові уявлення (нездатність відтворити відому мелодію голосом), дитина-«гудок» – відсутність координації між слухом і голосом, проявляла краще розвинене ритмічне відчуття й активний інтерес до танцювальних музичних творів;

Аліна Б. – навчалась по класу фортепіано, перед початком занять проявляла добрий, як на шестирічний вік, рівень розвитку відносного ладового

слуху, активну емоційну реакцію на образний зміст музики.

За методикою В. Куфлюка авторкою дисертації проводилися заняття двічі на тиждень упродовж шести місяців. Крім того, завдяки наявності музичної освіти у матерів Діани та Злати, вдома учениці повторювали музичний матеріал з їх допомогою.

Процес занять та досягнуті результати.

У Діани, яка засвоїла весь музичний матеріал протягом першого місяця, на другому місяці навчання почали проявлятися ознаки як пасивного, так і активного абсолютного слуху на звуки білих клавіш. Вона суцесивно (пригадуючи пісеньку) впізнавала поданий звук і так само через пригадування пісеньки відтворювала заданий звук. Далі процес ідентифікації та відтворення абсолютної висоти звуків поступово перейшов у симультанний етап – учениця швидко давала правильні відповіді, навіть якщо для зруйнування установки на До-мажор між подаваними звуками виконувались музичні відрізки у тональностях із багатьма знаками. У подальшому в роботу були включені звуки високих та низьких октав, а також вивчені звуки чорних клавіш. Їх, як і учні В. Куфлюка, учениця чула «між ними», тобто між засвоєними за допомогою пісень-підказок еталонами білих клавіш.

У результаті 6-и місяців занять у Діани був розвинений пасивний та активний абсолютний слух із незначними обмеженнями – погано ідентифікувала дуже низькі або високі звуки рідкісних тембрів, однак у процесі інтенсивної музичної діяльності її абсолютний слух ще вдосконалився. Вона успішно займається грою на скрипці, кілька разів стала лауреатом всеукраїнських конкурсів.

З ученицею Златою впродовж перших двох місяців заняття велися в напрямку розвитку координації між слухом та голосом. Звук, який могла видавати учениця, відтворювався голосом педагога та на фортепіано, а далі вивчалися елементарні, переважно низхідні інтонаційні поспівки від цього звуку, які доводились до тоніки До-мажору. Крім того, для розвитку ладового відчуття учениці, яка не могла ще чисто співати, пісеньки із навчального

матеріалу виконувались педагогом або матір'ю в супроводі фортепіано, а дитина переважно тільки слухала і намагалася підспівувати. Поступово у Злати розвинулася слухо-голосова координація та одночасно сформувався стійкий моноладовий стереотип До-мажору (чому сприяв, очевидно, і до-мажорний стрій сопілки). Починаючи з третього місяця занять Злата вже самостійно співала частину пісенного матеріалу та поступово розвивала навички сукцесивного, а згодом і симультанного впізнавання звуків білих клавіш, відтворення абсолютної висоти заданих звуків давалося важче.

У результаті 6 місяців занять у Злати розвинувся пасивний абсолютний слух на звуки середніх октав та обмежені можливості активного абсолютного слуху (після дезорієнтації слуху сторонніми тональностями вона часто помилялася при відтворенні заданого звуку). В даний час учениця успішно навчається в музичній школі по класу сопілки та саксофона, має добрі успіхи по сольфеджіо.

У заняттях з ученицею Аліною була здійснена спроба оптимізації навчання – крім звичних занять із педагогом їй було запропоновано прослуховувати вдома аудіозаписи пісень, записаних у виконанні дитячого голосу. Щоденні одно-дворазові прослуховування аудіоматеріалу дозволили значно інтенсифікувати процес вивчення пісенного музичного матеріалу (засвоєний ученицею протягом одного місяця), завдяки чому заняття з педагогом двічі на тиждень були більшою мірою присвячені слуховим вправам на впізнавання або відтворення абсолютної висоти звуків. Оперуючи напрацьованим вдома під час слухання аудіозапису моноладотонольним слуховим багажем учня, в класі педагогові вдається значно ефективніше формувати образи-еталони кожного звуку з допомогою пісень-підказок, які спрацьовують і при впізнаванні (пасивний абсолютний слух) і при відтворенні звуків (активний абсолютний слух).

Уже на другому місяці занять у Аліни сформувалися стійкі сукцесивні навички впізнавання та відтворення абсолютної висоти звуків, які протягом наступних місяців переросли у симультанну ідентифікацію та відтворення

абсолютної висоти звуків. Крім того, завдяки тому, що заняття проводились на електронному клавішному інструменті, одночасно розвивалися навички впізнавання звуків різних тембрів.

Таким чином, педагогічний експеримент показав, що ключові методичні прийоми В. Куфлюка дають можливість розвивати абсолютний слух. Проблема з відтворенням методики В. Куфлюка полягає в тому, що в умовах сучасного життя дуже важко, по-перше, забезпечити відмежування від впливу політональності та, по-друге, витримати такий, як у Куфлюка, щоденний режим занять з педагогом.

Для мінімізації труднощів зі створенням моноладотонального звукового середовища ми вважаємо доцільним проведення занять за пісенною моноладотональною методикою із дітьми-дошкільнятами, котрі ще не навчаються гри на музичних інструментах. Це дає змогу на початковому етапі сформувати їх ладове відчуття та ладові уявлення в моноладі без впливу інших тональностей, які вони вивчатимуть при інструментальному навчанні (на багатьох інструментах До-мажор не є першою «робочою» тональністю), та хроматичних звуків (сучасні методики викладання гри, наприклад, на фортепіано передбачають раннє використання звуків чорних клавіш).

Як альтернативу щоденним заняттям з педагогом під супровід фортепіано ми пропонуємо використання сучасних технічних засобів – самостійне щоденне прослуховування пісенного матеріалу в аудіозаписі. Метод аудіозанять застосовували у своїх методиках, як уже згадувалось, В. Брайнін [130] та П. Бережанський [131]. На відміну від суто конструктивних вправ, запропонованих цими авторами, музичний матеріал методики В. Куфлюка – дитячі пісні, кожна з яких виконується в аудіозаписі двічі: з текстом та з називанням нот (сольфеджуванням). У такому варіанті слухання не стає нецікавим і нудним, адже кожна пісенька вносить новий образний зміст, а її повторне виконання з назвами нот досягає необхідної мети – розвитку моноладового відчуття та формування в пам'яті зв'язків між висотою звуків та їх назвами.

Зважаючи на сучасні можливості технічних засобів навчання, видається можливим створення в майбутньому навчальної комп'ютерної програми, яка допоможе адаптувати систему розвитку абсолютного слуху В. Куфлюка до умов сучасної музичної освіти. В такій навчальній програмі можуть бути поєднані аудіозаписи пісенного матеріалу із візуальним рядом, який буде створювати додаткові кольорові якорі для синестезії між звуками кожної пісеньки-підказки та кольорами: наприклад, виконані із переважанням конкретного кольору ілюстрації або мультиплікаційні уривки на тему певної пісеньки-підказки. Друга можливість комп'ютерної програми – виховання «руки що чує» з допомогою віртуального клавішного інструмента: почуті в аудіозаписі окремі звуки або інтонаційні уривки учень має відтворити на віртуальному інструменті – на правильні відповіді комп'ютер може реагувати, наприклад, зображенням усмішки. Подальше збільшення кількості звуків в інтонаційних уривках та ускладнення мелодій дасть змогу розвивати музичну пам'ять та навички підбирання по слуху. Крім того, завдяки можливості комп'ютерного відтворення тембрів різних інструментів можна забезпечити формування незалежного від конкретного тембру абсолютного слуху.

Така комп'ютерна програма дасть змогу широко застосовувати новаторські принципи методики В. Куфлюка як на уроках сольфеджіо, так і в домашніх заняттях учнів, сприяючи розвитку абсолютного слуху в цікавій і доступній для дитини формі.

Зіставивши результати аналізу наукових праць про генезис та психологічну природу абсолютного слуху, дані щодо переважання серед видатних музикантів людей із абсолютним слухом та їх біографії, а також висновки на основі теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки методики В. Куфлюка, приходимо до такого висновку: *ранній музично-слуховий розвиток дитини, що відбувається в умовах або мимовільного (як у Б. Асаф'єва, М. Римського-Корсакова та ін.), або цілеспрямованого (за методикою В.Куфлюка) константного музичноладового сприйняття, сприяє формуванню абсолютного слуху, який стає вагомим*

інструментом для розкриття природних музичних задатків у подальшій освіті та творчо-професійній діяльності та є суттєвим підґрунтям для проявлення музичного обдарування і таланту.

Пісенна моноладотональна методика разом з іншими традиційними формами роботи складає Куфлюкову систему розвитку професійного музичного слуху. Однак втілення ідеї підготовки учнів до професійної музичної діяльності вимагає задіяти, крім суто музичних, інші, мотиваційні, емоційні, установочні впливи, що великою мірою залежать від особистості педагога. Цій частині музично-педагогічної системи В. Куфлюка присвячено третій розділ.

Висновки до Розділу 2

1. Теорією і практикою музично-педагогічної науки напрацьовано широкий діапазон концепцій музично-слухового виховання – від розвитку музично-естетичних основ слухового сприйняття до професійного музичного слуху. При цьому останній педагоги і методисти пропонують розвивати як за релятивними, так і за абсолютними ладовими методиками, переважна більшість яких спрямована на розвиток відносного слуху.

2. Зміст музично-педагогічних методів В. Куфлюка в цілому співпадає з традиційними формами роботи, що застосовуються на уроках сольфеджіо. В них використано і розвинуто як прийоми відомих релятивних методик (ручний показ) та музично-естетичних напрямів (колективний спів, рухи під музику), так і досвід ладового сольфеджіо на основі абсолютної сольмізації, зокрема, продовжено традицію українських педагогів у використанні фольклорного матеріалу.

3. Новаторською складовою музичної педагогіки В. Куфлюка стала його методика розвитку абсолютного слуху, яка оптимально поєднує в собі та суттєво доповнює підходи, що були в різний час апробовані педагогами-музикантами та обґрунтовані вченими-психологами, а саме:

- спів як основа взаємодії слухового і кінестетичного відчуття висоти звуку;

- використання моноладотонального навчального матеріалу як константної системи координат для формування ладового відчуття і ладових уявлень;

- раннє музично-слухове навчання як можливість первинного формування музичного слуху в моноладотональності;

- пісні-підказки як сенсорні еталони, що пов'язують звук із його назвою;

- підігравання виконуваних мелодій на інструменті як спосіб підстроювання та створення кінестетичного взаємозв'язку між слухом і інструментальним відтворенням звуків.

- застосування методу транспозиції, з допомогою якого ламаються моноладотональні слухові уявлення на певному етапі музично-слухового виховання з метою повноцінного інтегрування слуху учнів-«абсолютників» у відносно музикування.

4. Ефективність методики В. Куфлюка забезпечують, по-перше, моноладотональний принцип формування ладового відчуття і ладових музично-слухових уявлень у ранньому дитячому віці, що сприяє закріпленню індивідуальних ладових якостей кожного ступеня за звуком конкретної висоти, і, по-друге, використання пісень-підказок, що задіють мнемонічні прийоми у форматах якоріння, синестезії та гештальту (за тригерною концепцією М. Карасьової), які забезпечують формування спочатку сукцесивних, а далі – симультанних механізмів упізнавання (пасивний абсолютний слух) та відтворення (активний абсолютного слуху) абсолютної висоти звуків.

5. Оскільки ключовими новаторськими елементами методики є моноладотональний пісенний матеріал та сенсорні еталони у вигляді пісень-підказок, що активізують полімодальну тригерну систему музично-слухового сприйняття, методика В. Куфлюка означена нами як *пісенна моноладотональна система розвитку абсолютного слуху*.

6. У руслі сучасної тенденції до інтеграції сольфеджіо та психотехніки підхід В. Куфлюка до музично-слухового розвитку відповідає основним критеріям такого взаємопроникнення, що виражається у:

- комплексному підході до розвитку всіх напрямів музично-слухового сприйняття;
- моноладовому принципі слухового виховання;
- поєднанні теорії і практики;
- опорі на фольклор як один із досконалих зразків музичного мистецтва;
- спрямованості на професійну музичну освіту;
- особистісному підході педагога до учнів.

Таким чином, методика розвитку абсолютного слуху, створена В. Куфлюком, відповідає сучасним критеріям системи розвитку професійного музичного слуху.

7. Проведене експериментальне анкетне опитування 47 колишніх учнів В. Куфлюка свідчить про ефективність його методики (66% опитаних репрезентують групу учасників з високим рівнем розвитку абсолютного слуху, 34% відзначають у себе обмежену сформованість різного рівня пасивного та активного абсолютного слуху), стійкість її результатів (у всіх респондентів абсолютний слух зберігається протягом життя) та про вирішальний вплив здобутих здібностей на подальше професійне становлення (83% стали професійними музикантами).

Анкетне опитування є єдиним на даний час експериментальним дослідженням стійкості результатів застосування методики розвитку абсолютного слуху, здійсненим через багато років після закінчення занять.

8. Результати проведеного педагогічного експерименту довели можливість відтворення методики В. Куфлюка в сучасних умовах та доцільність, по-перше, проведення занять у дошкільному віці (до початку навчання в музичній школі) для максимального забезпечення моноладового слухового режиму, і, по-друге, використання аудіоматеріалів із записами навчального матеріалу з метою оптимізації та інтенсифікації перманентного

процесу розвитку абсолютного слуху в період раннього музично-слухового виховання.

9. На основі аналізу та апробації створеної В. Куфлюком методики розвитку абсолютного слуху видається можливим доповнити погляди музичних психологів на генезис абсолютного слуху, зокрема, спростувати точку зору деяких авторів про вроджений характер абсолютного слуху, а також розширити доказову базу теорії імпринтингу, теорії втрати навиків та теорії навчання.

РОЗДІЛ 3

ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ В. КУФЛЮКА У СВІТЛІ КОНЦЕПТУ «GENIUS LOCI»

На сучасному етапі поглибленого вивчення національної музичної культури до пріоритетних напрямів українського музикознавства активно долучається музична регіоналістика, в рамках якої вивчаються аспекти музичного життя та особливості розвитку музичного мистецтва регіональних територій більшого чи меншого масштабу. Розширення бази знань регіоналістики, яка, сформувавшись у межах історичного музикознавства, «функціонує на перетині історії музики, музичної культурології, етномистецтвознавства» [55, с. 116], значною мірою досягається завдяки поверненню в науковий обіг доробку визначних особистостей, чия діяльність зумовила мистецький і науковий поступ, що часто виходить за межі суто регіонального значення та являє собою значний внесок у національну та світову культурну скарбницю.

На зламі ХХ–ХХІ ст. було напрацьовано значну кількість монографій, дисертацій, наукових статей, присвячених висвітленню матеріалів із життя і творчості визначних діячів музичного мистецтва Галичини. Це праці Л. Кияновської про М. Колессу, З. Штундер про С. Людкевича, В. Сивохіпа про З. Лиська, О. Драгана про Я. Воцака та інші. У названих дослідженнях відповідно до традицій історичного музикознавства і, зокрема, регіоналістики, музична діяльність митця розглядається в контексті культурно-мистецьких процесів, що формують його як особистість і як музиканта.

Водночас цікавим видається зворотній погляд на взаємовплив митця і середовища, а саме – *діяльність митця, що активно впливає на середовище, в якому він перебуває.*

Розкриття механізмів взаємозв'язку і взаємовпливу між певним природним і культурним середовищем та людиною-творцем оптимально можливе, на наш погляд, у світлі поняття «*genius loci*», що протягом століть

застосовується в різних сферах гуманітарного знання (філософії, літературознавстві, культурології, релігієзнавстві, етнології тощо).

Вираз «genius loci», відомий ще з античних часів для атрибуції людини, що речно оберігає неповторну атмосферу місця, в перекладі має значення – «геній місця», «добрий геній», «дух-покровитель» [184, с. 108]. До цього поняття зверталися видатні мислителі різних епох: Д. Дідро, К. Гельвецій, І. Кант, І.-Г. Гердер, П. Флоренський, Л. Гумільов, К. Норберг-Шульц, Д. Лихачов та ін. Розглядалися ті чи інші сторони взаємовідносин людини і місця-простору, які, вмещаючи контекст минулого, піддаються трансформації через творчо обдарованого генія і стають самобутнім і цілісним культурним феноменом регіонального, національного чи загальнолюдського масштабу.

У сучасних гуманітарних дослідженнях загалом досить поширена «транспозиція функцій духа-охоронця місця на видатну особистість, що яскраво репрезентує місце (І. Кант – «genius loci» Кенігсберга, Л. Толстой – Ясної Поляни тощо)...» [10, с. 10].

На цій особливості загадкового, але очевидного зв'язку «людини з місцем її перебування» побудований цикл мандрівних есе П. Вайля. «*Відає* ним (зв'язком. – Д. Г.) відомий древнім genius loci, геній місця, який пов'язує інтелектуальні, духовні, емоційні явища з їх матеріальним середовищем» [16, с. 3]. Як цілісні культурні феномени автор розглядає, наприклад, Відень і Г. Малера, Париж і Ж. Дюма, Лос-Анжелес і Чарлі Чапліна тощо. «На лініях органічного перетину художника з місцем його життя і творчості, – зазначає П. Вайль, – виникає нова, незнана раніше, реальність» [16, с. 3]. Реальність ця, очевидно, народжується в процесі перетворення і освоєння людиною-творцем певного природного і культурного простору.

Комплексний культурологічний аналіз поняття «genius loci» здійснено у дисертації Т. Казначеевої, де автор приходить до висновку, що в текстах культури концепт «genius loci» наділяється такими структурно-функціональними характеристиками: «локус (місце, місцевість) – володіє історико-генетичною і зберігаючою функціями, геній – смислотворюючою і

трансляючою функціями, особистість – креативною і формоутворюючою функціями» [56]. Виходячи із наведених характеристик концепту «genius loci», спробуємо дослідити феномен творчості Василя Куфлюка як культурно-мистецького явища, позначеного різнобічністю впливів на процес свого становлення та багатогранністю проявів на етапі творчої реалізації.

3.1. Формування особистості галицького педагога-музиканта у дзеркалі європейських тенденцій розвитку національної культури

Творча діяльність Василя Олексійовича Куфлюка являє собою цілісний феномен, що формувався під впливом певних культурно-історичних, гуманістично-виховних, соціокультурних факторів та був успішно реалізований на практиці не тільки завдяки вдалому поєднанню традиційних та новаторських методичних прийомів, але й великою мірою завдяки включенню емоційних, мотиваційних, установочних чинників навчання, пов'язаних із роллю особистості педагога. В умовах тоталітарного суспільства, коли свавільно здійснювалось «відторгнення від української культури її автентичного духовного спадку» [132, с. 79], В. Куфлюк зумів зберегти і творчо розвинути далі вищий ґтиб служіння рідному народові, котрий перекликається із засадами українських інтелігентів, що наполегливо відстоювали українську освіту, з любов'ю плекали молоде українське покоління.

Завдання цілісного дослідження творчої спадщини В. О. Куфлюка, її ціннісно-гуманістичних засад, породжених професійною і життєвою позицією високодуховної особистості, спонукає до залучення постульованого музикологією синтезу наукового і гуманітарного знання як інструмента «пізнання і самопізнання особистості у всіх її іпостасях, або ширше, як пізнання і описання найширшого кола взаємозв'язків музично-культурного феномену минулого і сучасності» [67, с. 216].

Принципи музикології як важливої складової європейської музично-освітньої системи, засновані на єдності навчально-дослідного процесу і

морально-етичних засад, плідно розвиваються в галузі когнітивного музикознавства, яке в сучасних умовах прагне вивести науку про музику за встановлені традицією межі у сферу філософії пізнання, теорії мислення, теорії інформації, тобто у сферу міждисциплінарного знання про світ і людину [182]. Отже, «когнітивна установка як парадигма музикознавчого мислення в умовах постсекулярної культури – це, насамперед, установка на людину, особистість художника, суб'єкта творчості» [187], невід'ємною частиною якої у сфері музичної діяльності є творчість самотнього педагога-новатора.

Відтак при розгляді творчої діяльності В. Куфлюка важливим для нас є збереження особливого духу пієтету по відношенню до його особистості. При цьому такому прагненню дисонує необхідність наукового «препарування» частинами цільного явища, котре лежить не тільки у музично-педагогічній та музично-теоретичній проблематиці, але й, значною мірою, у вимірах гуманізму (любові, самовідданості і т. д.). З огляду на це ми вдаємося до філософської праці А. Воронцова, в якій, обґрунтовуючи методологічні основи гуманітарного дискурсу¹ в сучасній науці, автор зазначає, що «характерна для класичної епістемології» (науки про структуру і розвиток знання) неузгодженість пізнавального і етичного «долається в рамках гуманітарної дискурсії: п р и х и л ь н а (розрядка наша. – Д. Г.) позиція того, хто пізнає, є передумовою включення інших цілей і цінностей (наприклад, благо і співпереживання) у саму пізнавальну діяльність» [25].

В українському музикознавстві терміни «дискурс» та «гуманітарний дискурс» зустрічаємо в наукових студіях багатьох авторів – О. Козаренка, С. Шипа, О. Берегової, Б. Деменка, М. Максимова та ін. До питання дискурс-аналізу зверталися також І. Ігнатченко, М. Ржевська, І. Коханик, Є. Морєва, Б. Сюта, С. Соланський та ін. Так, О. Козаренко зазначає, що одним із епіцентрів формування магістральних ідей європейського гуманітарного дискурсу ХХ ст. була львівська філософсько-естетична школа, котра

¹ Дискурс (лат. *discursus*) – міркування, довід, аргумент. Дискурсивний (лат. *discursivus*) – такий, що здійснюється шляхом логічних міркувань, розсудливий, опосередкований на відміну від чуттєвого, безпосереднього, інтуїтивного [155, с. 261].

спричинила «1) активну «філософізацію» музикознавства; 2) вихід у сферу міждисциплінарного взаємообміну...; 3) намагання проникнути крізь поверхню явища, процесу, факту... до самої їх суті...» [72, с. 163–164]. В подальшому на шляху інтеграції історичного та теоретичного музикознавства проблема дискурсу виявляється доволі актуальною як для аналізу музичних творів, так і для «вивчення музично-творчих процесів, виконавства, музичних психології та соціології» [167].

Аналізуючи дискурсивну форму буття культури, коли під культурою розуміється «система ідей і цінностей, а також детерміновані нею моделі соціального досвіду, похідні від усієї сукупності історично мінливих форм соціальної практик», Є. Кожемякін визначає поняття так: «дискурс – це регламентована певними історичними та соціокультурними кодами (традиціями) смислоутворююча і відтворююча діяльність, рецепція якої формує або змінює картину світу і моделі досвіду» [71].

Відповідним контекстом для розкриття творчої спадщини В. Куфлюка, українця і європейця, високоосвіченого музиканта і педагога-гуманіста, чудового організатора і вчителя-новатора є, на нашу думку, європейський гуманітарний дискурс, під яким ми розуміємо сукупність існуючих у гуманітарному просторі Європи векторів розвитку культури, котрі взаємодіють (комунікують) між собою, перебуваючи в динаміці та взаємозв'язку. Обраний ракурс дослідження відкриває шляхи осмислення предмета наукового аналізу, передусім, як унікального продукту культурної ноосфери.

Поняття соціокультурного дискурсу як смислового поля, що включає, за висловом М. Ржевської, «різномірні за приналежністю явища (цілі пласти мистецтва, політики, освіти тощо), об'єднані навколо тих чи інших ідей» [142], зіставне з категорією культурної парадигми, яка так само спирається на принцип поєднання смислів. «Кожна із сфер культури і кожна її підсистема керується своїми нормами існування (і відтворення), своїми структурними інваріантами та їх наборами. Зібрані воедино, вишикувані у відповідності до місця керованого ними елемента, вони і утворюють культурну парадигму» [30,

с. 11]. Як систему із численними спорідненими складовими, культурну парадигму формує певне над'явище, наукове відкриття чи культурна тенденція, котра і задає параметри спорідненості для всіх ланок.

Становлення В. Куфлюка як особистості і музиканта відбувалося на тлі мінливих геополітичних реалій першої половини ХХ століття, що відображалися на суспільно-політичній та соціокультурній ситуації в Галичині і зумовлювали певні закономірності в процесах культури. З одного боку, формувалася активна громадянська позиція галицької інтелігенції щодо утвердження права народу на розвиток рідної мови та збереження духовних цінностей, відновлення української державності в сім'ї вільних народів Європи, котре гальмувалося через невизначеність політичного статусу галицьких територій під владою Австро-Угорщини, а згодом Польщі. З іншого боку, західноукраїнська мистецька еліта відзначилася єдиним характерним явищем – активним виходом представників галицької інтелігенції на європейський культурно-мистецький простір. Цей процес реалізувався через увібрання в себе кращих здобутків європейської освіти і науки, щоб згодом на рідних теренах, незважаючи на доволі несприятливі соціальні та політичні передумови, зробити вагомий внесок у розвиток національної науки, мистецтва, педагогіки і тим самим піднести їх до рівня загальноєвропейських модерних цінностей.

Таку особливість вказаного періоду відзначали в своїх працях Л. Кияновська, О. Козаренко, М. Черепанин, Г. Карась, Н. Кашкадамова, В. Сивохіп, У. Граб, О. Дітчук та інші. Як зазначає Л. Кияновська, «національна свідомість завше йшла для української інтелігенції в парі з європейськими пріоритетами і усвідомленням своєї приналежності до великих європейських традицій»[66, с. 49]. Як наслідок – поява на європейській арені цілої плеяди видатних вчених і митців, чий корені походили із Західної України.

Міжвоєнний період життя і діяльності Василя Олексійовича Куфлюка є яскравим відображенням загальної тенденції галицької мистецької та наукової інтелігенції до виходу на європейський простір.

Покуття¹, де у невеличкому селі Видинові народився і провів дитинство В. Куфлюк, у другій половині XIX ст. розпочало свій активний промисловий розвиток, однак на початку XX ст. ще вирізнялося розмаїттям автентичних звичаїв, народних промислів, а також неповторних фольклорних зразків. Мистецьке багатство покутського краю приваблювало свого часу ще О. Кольберга, польського етнографа і фольклориста, який став одним з ініціаторів етнографічної виставки в Коломиї 1880 р. та автором чотиритомника «Покуття» (1882–1889), де було зібрано цінний фольклорно-етнографічний матеріал регіону [51, с. 339–347]. У Видинів Василь Куфлюк приїздитиме щоразу на вакації, щоб набратися сил і підживитися життєдайною енергією рідної землі та знов і знов наспіватися з земляками покутських пісень. Не випадково саме народна пісня стане в майбутньому основою його новаторської методики розвитку слуху.

Батьки-селяни будь-що прагнули дати синові освіту. Очевидно служба Василевого батька Олексія Куфлюка в час Першої світової війни у лавах австрійської армії справила значний вплив на світогляд селянина. Праця на землі як основа добробуту перестає бути для сім'ї єдиним пріоритетом. Знайомство із здобутками цивілізації, можливо, контакти із представниками української інтелігенції, котрі також воювали, роблять очевидною для Олексія Куфлюка важливість здобуття сином освіти. По закінченні початкової школи у Видинові Василь у 1923 році вступає до Коломийської гімназії.

Українська Коломийська гімназія була на той час одним із осередків формування української еліти в Галичині, де на високому рівні здійснювалося навчання та виховання української молоді. Основні аспекти освіти в Західній Україні цього періоду висвітлені у працях Б. Ступарика [164], І. Курляк [85], Т. Завгородньої [49], М. Кочержук [79] та ін. Огляд цих робіт дає підстави стверджувати, що класичні гімназії Галичини, в тому числі й Українська класична гімназія в Коломиї, стояли на позиціях традиціоналістсько-

¹Покуття — історико-географічний регіон України між річками Прут та Черемош, що нині охоплює більшу частину Городенківського, Коломийського, Снятинського районів Івано-Франківської області. Культурний центр – місто Коломия.

консервативної парадигми освіти, котра в своїй основі сповідує «ідею про «зберігаючу», консервативну (в позитивному сенсі) роль школи, мета якої полягає у збереженні й передачі молодому поколінню культурної спадщини» [84], високих етичних ідеалів і загальнолюдських цінностей, що сприяють як індивідуальному розвитку, так і збереженню соціального порядку. Система освіти в Галичині зберігає академічний характер, тому зміст шкільних програм ґрунтується на базових знаннях, уміннях, навичках, що витримали випробування часом.

Значну частку змісту класичної гімназійної освіти складало вивчення античної культурної спадщини (латинської та грецької мов і літератури, стародавньої історії, міфології, філософії, мистецтва, законодавства, математики та ін.), котре здійснювалося здебільшого мовою оригінальних класичних джерел. При цьому визначальну роль у процесі навчання відігравали твори Арістотеля, Вергілія, Гомера, Горація, Софокла, Цицерона та інших видатних представників греко-римського письменства й риторики, що служили зразками високого естетичного смаку.

Крім того, викладалися українська, польська, німецька мови. Рівень знань досягався такий, що польською та німецькою мовою готувалися реферати з історії, пропедевтики філософії, літератури тощо. Окрім змісту, в них оцінювалися граматики та стилістика, рівень володіння літературною мовою та фаховою термінологією. Гімназійний клас, до якого ходив Василь Куфлюк, був, по суті, останнім, де учні навчалися за програмою класичної гімназії, адже після реформи, здійсненої в Польщі 1932 р., викладання грецької мови було вилучено із навчальних планів і обсяг класичної складової зменшився до 10%.

Таким чином, Василь Куфлюк з однокласниками – остання когорта молодих людей, які були сформовані ще на зразках античної культури і водночас здобули глибоке знання європейських мов та гуманітарних дисциплін. Таке навчання давало глибокі різносторонні знання, формувало у гімназистів широкий, заснований на високих естетичних та етичних ідеалах, світогляд.

Йдучи в ногу з інтенсивним індустріальним розвитком епохи, класична гімназія піддавалася також впливові раціоналістичної освітньої парадигми, що сформувалася «у професійній свідомості та поведінці як похідна від спостережуваних фактів і явищ науково-технічної революції та її наслідків» [84]. У першій половині ХХ століття в освітніх закладах Західної Європи утверджувався технократичний підхід до навчання. Для реалізації інтересів, здібностей і освітніх потреб молоді з метою забезпечення кращих можливостей професійного становлення до навчальних планів середніх шкіл введено нові предмети, зумовлені вимогами часу.

У Коломийській гімназії на високому рівні викладалися, зокрема, алгебра (аж до тригонометрії, диференціальних та інтегральних рівнянь), геометрія, фізика, хімія, природознавство, психологія. Біхевіористський напрям раціоналістичної парадигми, котрий ставить мету «сформувати в учнів адаптивний «поведінковий репертуар», що відповідає соціальним нормам, вимогам і очікуванням» [84], і більше опікується зовнішніми навиками людини, привносить до гімназій практичні заняття (ручну працю), ігри та руханку (фізкультуру), військову підготовку, а в деякі ще й такі, як гігієна, право, педагогіка [85]. Горизонти знань коломиєцьких гімназистів розширювали ще й гуртки, які відкривали учням секрети фотографії (О. Кузьма, Р. Шипайло), премудрості шахів (С. Котецький). Під керівництвом учасників міжнародних конгресів есперантистів О. Кузьми та П. Франка охочі учні вивчали мову есперанто [79, с. 79–83].

Елементи феноменологічної (гуманістичної) парадигми, що передбачає розвиток творчого потенціалу учня, втілювалися в Коломийській гімназії в основному в позаурочний час завдяки зацікавленим у творчому поступі вихованців викладачам. Творчий розвиток Василя Куфлюка відбувався під впливом активного літературного та музичного-мистецького процесу Коломиї¹.

¹ Нагадаємо, що певні літературні зв'язки із Коломиєю мали свого часу І. Франко (у коломиєцькій тюрмі (1880 р.) написав вірш «Вічний революціонер» та інші твори), А. Крушельницький (писав і видавав твори (1910–1927), А. Чайківський (у коломиєцький період (1919–1935 рр.) написав і видав 32 твори). Коломиянами з народження були літератори С. Гординський, І. Крушельницький, на Покутті народилися В. Стефаник,

У Коломиї в 20–30 рр. літературна діяльність значною мірою зосереджувалась навколо видавництва «Загальна книгозбірня», заснованого викладачем гімназії Д. Николишиним, який активно проявив себе як письменник, драматург, перекладач.¹

Літературна діяльність викладачів та учнів гімназії була цікавою сторінкою в історії міста Коломиї. Упродовж років тут виходили рукописні часописи, де літератори-початківці робили свої перші проби пера. Особливо помітним явищем не лише в самій гімназії, а й у місті став журнал «Плай», який вже друкувався на гектографі і дозволяв вміщати ілюстрації [79, с. 87]. Спонукали учнів до поетичної праці і в гімназійному літературному гуртку. Так, В. Куфлюк у своїх записах того часу зазначає: «Від тепер (як почав писати вірші) відноситься проф. Гаврилюк до мене як до «віршороба». Дійсно він є опікуном молодих поетів. У нього кожний молодець, що захорював на манію поета, знаходить певну опіку і повагу. (3.VII.1930)» [див.: Додаток Ж.1].

Зберігся чималий (186 сторінок) рукописний збірник поетичних творів Василя Куфлюка під назвою «Друга в'язка стонів» (1928–1929) [87], у якому відчувається намагання наслідувати модернові тенденції тогочасних

Л. Мартович, М. Черемшина, в Коломиї вони навчалися, тут писали і друкували свої перші твори [144]. Коломийські літературні кола ще від початку століття були тісно пов'язані із модерними напрямками галицької літератури. Зокрема, серед засновників угруповання «Молода Муза» (1907–1909), яке репрезентувало «напрямок декадентський, символістичний, модерністичний, естетичний», – прізвища Б. Лепкого (юного поета «осінніх настроїв, туги за гармонією» [53]), В. Пачовського (співця «мінливих настроїв, любовних переживань» [35]), родичі яких (В. Лепкий та М. Пачовський) викладали в Українській гімназії в Коломиї разом з іншими талановитими літераторами – Я. Гординським, М. Матіїв-Мельником, О. Макарушкою.

Однак Перша світова війна внесла свої корективи у тематику та настрої наступних творів. «Вже 1914 року почав український вояк на кривавому боєвому полі творити зовсім новий прозовий стиль, стиль воєнний, що збирався запанувати всевладно в українській літературі, хоч власне 1916 р. появились уривки стрілецької поезії...» [32, с. 8–9.]. Поступово стрілецька тема в літературі Галичини переросла у своєрідну епопею, ставши не тільки фактом літературного життя, а й фактором пробудження національної свідомості широких верств народу, його державницьких ідеалів. «Великий рух неокласиків, символістів, футуристів та ін. у надніпрянській поезії» [31], що сповідував ідею синтезу новаторських пошуків та національної традиції, надихнув галицьких поетів, вчорашніх січових стрільців до об'єднання у групу навколо журналу «Митуса» (1922), назва якого символізувала віру в незламну силу слова та пісні. Активним членом «Митуси» поряд із О. Бабієм, Ю. Шкрумеляком, М. Гайворонським був викладач коломийської гімназії, талановитий письменник і музикант М. Матіїв-Мельник (навчався у Львівському та Віденському університетах), автор новел, оповідань, поетичної прози, навіяних буремними роками визвольних змагань, укладач співаника стрілецьких та народних пісень «Запорожець».

¹ Тут друкувалися оповідання коломиянина М. Матіїва-Мельника, що мають вартість достовірного у своїй основі історично-художнього документу і водночас документу людської душі, в якій відбилася трагедія українського народу, що пережив тяжку поразку після відчайдушного пориву до свободи й незалежності. Тут побачили світ твори самого Д. Николишина, І. Раковського, Уляни Кравченко [79]. Тут у 1921р. вийшли «Загальні основи музики» С. Людкевича.

літературних новинок. Поетичний збірник шістнадцятирічного юнака віддзеркалює цілу палітру його творчих пошуків, навіяних впливами різних авторів та сучасних йому поетичних напрямів. Так «Передне слівце» сповнене меланхолії і смутку, а ще – намаганням вторити Шевченкові: «Вже другий зошит починаю писати, бо перший скінчився. «І другую починаю...мережати» (Т. Шевченко). Скінчився, бодай не згадувати, кільки в ньому суму, кільки туги, що не можна й зібрати. Тому власно дуже хочу, щоби цей рік 1928 закінчити яким-небудь жартом та веселістю» [див.: Додаток Ж.2].

У збірці серед понад восьми десятків віршів справді знаходимо іронічну поему «Один день на Олімпі паничів», що зображає паничами В. Якуб'яка та інших товаришів-гімназистів, декілька жартівливих («Іван-пустун», «Івась у грушках») чи навіть сатиричних творів («Пан на полюванні», «Похід панів-кабанів»), однак, дуже швидко читаємо – «Кінець жартам!».

Більшість віршів виражають юнацькі переживання юного Василя. Тут зустрічаємо рядки, сповнені зачудування природою («Вечір. Зорі», «Вечеріє, місяць світить»), суму за рідною домівкою («Думки мої, скуті жалем, додому витайте») [див.: Додаток Ж.2], часом вони пронизані радістю і захопленням закоханого («Мов друге сонце світиш ти мені»), усвідомленням нерівності («Я правди дізнався, о, горе!») чи гіркотою розчарування («Я знав, що так буде!», «Ох, розбита моя скрипка»).

Юнак іронізує зі своїх поетичних зусиль, наприклад, у написанні сонетів: «Сонети, сонети, чого ви гризете так тяжко мене?». Однак, дещо в римі сонета таки вдається юнакові завдяки слідуванню вказівкам щодо написання сонетів із вірша «Голубчики, українські поети» І. Франка. Василь зумів витримати досконалий сюжет (характерний для сонета конфлікт: почуття – буря – умиротворенням) і форму у вірші «Все ти в уяві красна, гарна ходиш», написаному під впливом збірки Б. Лепкого «Поезіє, розрадо одинока», про що свідчить примітка В. Куфлюка [див.: Додаток Ж.3].

Особливо багато і вдало він пише у римі «коломийкового вірша», зокрема, добре передає характерну для цього вірша структуру «питання-

відповідь» («Чого ворон вниз спустився?», «Думки мої, скуті жалем»). Серед найбільш вдалих – сповнений елегійних зимових чарів вірш «Увечері перед Різдвом», написаний у час зимових вакацій.

Не обминув Василь Куфлюк і патріотичну тематику, що відображала настрої передової інтелігенції та, зокрема, гімназистів української гімназії. Вірш під назвою «Засівається земля» сповнений трагізмом стрілецьких мотивів [див.: Додаток Ж.3].

Серед поетичних творів – вірші українською, польською мовою («Już wieczórek mój nadchodzi», «Dziewcza-anioł»), мовою есперанто, або переклади із польської чи есперанто («Ах, чудові очі сині», «Чи милесенька в саду», «Mia kolombino») [див.: Додаток Ж.4]. Напевно вже з'являлися перші симпатії, адже гімназисти разом з ученицями жіночої гімназії «Рідна школа» брали участь в аматорських виставах, відвідували курси народного та сучасного танцю, влаштовували вечірки з іграми і танцями.

Як видно з оформлення поетичної збірки, В. Куфлюк був також не позбавлений хисту художника, чимало його рукописів ілюстровані доволі вдалими графічними рисунками, в яких Василь переважно в жанрі шаржу дотепно передає характер персонажів та експресію сюжету [див.: Додаток Ж.4].

Про творчий пошук молодого Василя Куфлюка свідчать його роздумування над вибором найдосконалішого виду мистецтва. Він порівнює засоби виразності художника, поета та композитора. Якщо художник для ідеального зображення коханої послуговується конкретно фарбами і папером, тобто цілком матеріальним засобом, а поет – описом зовнішності «реальної дівичі», то «композитор видобуває якнайніжніші тони своїх почувань і записує їх ідеально на спомин...» [див.: Додаток Ж.5].

Музика – ще одне поле активного творчого захоплення Василя Куфлюка, у житті гімназистів їй належала значна роль. Осередком мистецького життя Коломиї став заснований у 1895 р «Коломийський Боян», його учасниками проводились Січові свята, Шевченківські вечорниці, створюється мережа музичних і культурно-мистецьких товариств. У коломийській гімназії 1906–

1914 рр. здобув свої перші музичні навички майбутній відомий композитор Я. Барнич. У 1928 р. завдяки допомозі С. Людкевича і старанням Р. Рубінгера тут відкривається Коломийська філія Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка [24], викладачі якої працювали і в гімназії (Р. Рубінгер, Ф. Баран, Р. Шипайло).

Крім дуже доброго гімназійного хору (хормейстери Р. Шипайло, Д. Николишин), який був постійним учасником недільних богослужінь у церкві св. Михайла, гімназія мала симфонічний оркестр (диригенти Р. Рубінгер, Ф. Баран), у тридцяті роки в ньому грало 22 музиканти. Серед них – однолітки В. Куфлюка, гімназисти Вільгельм-Казимир Баран (1912–1988) – згодом скрипаль Віденської опери та викладач консерваторії; Володимир Цісик (1913–1971) – у майбутньому засновник, викладач і керівник струнного оркестру Українського Музичного інституту в Нью-Йорку, батько видатної співачки Квітки Цісик; Василь Якуб'як (1912–1981) – музикант, композитор, його син Ярема Якуб'як – професор Львівської консерваторії ім. М. Лисенка, талановитий музичний критик, дослідник української музики; Євген Вахняк (1912–1998) – український хоровий диригент, композитор, професор Львівської консерваторії ім. М. Лисенка, народний артист України.

Відомо, зокрема, що за роки навчання в гімназії Василь доволі добре опанував теорію музики та сольфеджіо, а також гру на мандоліні та скрипці (викладач Фелікс Баран). Можливо, були у Куфлюка і деякі спроби композиції, принаймні, чимало віршів з його поетичної збірки дуже співзвучні народним пісням («Ой, заграй же, буйний вітре», «Буйна трава, буйна трава та землю вкриває. Гей, да гей!»).

Близькими товаришами Василя Куфлюка по гімназії були Василь Якуб'як та Іван Мойсяк (його син, Юрій Іванович Мойсяк, став учнем В. Куфлюка і в подальшому – професійним музикантом). Разом вони виступали у музичних вечорах, виставах, вертепах. Гімназійний хор та симфонічний оркестр брали участь у загальноміських концертах. На великому Шевченківському вечорі,

наприклад, виконувалися доволі складні як для учнів твори: «Кавказ» С. Людкевича та «Гайдамаки» Й. Кишакевича [79, с. 83–89].

Високий рівень знань у Коломийській українській гімназії досягався завдяки викладацькому колективу, який складали високоосвічені люди, часто вихідці з українських священицьких і інтелігентських родин, що здобули освіту і сформувалися як просвічені європейці в стінах Львівського, Чернівецького, Краківського, Варшавського, Віденського університетів.

Традиції гімназії формувалися, починаючи з кінця XIX ст. Вже у 1907 р. у гімназії була багата бібліотека, що налічувала 1591 польських, 1345 українських, 278 німецьких назв науково-методичної, виховної, спеціальної та художньої літератури [177].

Тут у різний час викладали визначні діячі української науки та культури. Це, зокрема, видатний письменник, педагог і громадський діяч А. Крушельницький, який на початку XX ст. викладав у гімназіях Коломиї, Станіславова, Городенки і справив значний вплив на становлення українського шкільництва. У Коломиї, зокрема, вийшли друком кілька його підручників «Вибрані твори українських письменників» (1910), «Дитяче господарство: Основи української національної діяльної школи» (1927) та ін. «Загалом, Антін Крушельницький залишив багатий спадок як педагог та освітній діяч, і часточка цього спадку залишилася в Коломиї у тих книжках, які він тут написав і видав, а також у душах коломийських гімназистів XX ст.» [79, с. 169].

У 1907–1908 рр. в гімназії викладав Іван Раковський, згодом відомий український фізик, антрополог і зоолог, він заснував і здійснював науковий патронат над першими науковими гуртками гімназії (літературний, історичний та природничий). Випускник Віденського та Львівського університетів доктор філософії Я. Гординський (батько С. Гординського), що викладав у гімназії грецьку та українську мови в 1905–1912 рр., завідував учнівською бібліотекою, брав участь у діяльності громадських товариств, був активним збирачем фольклору [62, с. 113–130].

Багато хто з викладачів коломийської української гімназії – передові люди свого часу: автори літературних творів (Ю. Насальський, В. Павлусевич, В. Масляк, М. Матіїв-Мельник, Д. Николишин), богословських трактатів (Т. Галущинський, о. І. Фіголь), наукових розвідок (І. Шпитковський, О. Макарушка), активні члени Наукового Товариства ім. Т. Шевченка (О. Роздольський, І. Раковський, Я. Гординський). Серед викладачів були близькі родичі або друзі І. Франка, В. Стефаника, Б. Лепкого, М. Павлика, вони вели з ними листування, приймали в себе в Коломії.

Дехто з них згодом поглиблювали освіту за кордоном і ще більш плідно прислужилися українській науці і освіті. Так, після праці в Коломії І. Раковський, йдучи шляхом І. Пулюя та І. Горбачевського, студював у міжвоєнне двадцятиріччя у Петербурзі та Парижі. У 1920 р. у Львові зусиллями, зокрема, І. Раковського як голови Наукового Товариства ім. Т. Шевченка на противагу полонізованому університету розпочав свою діяльність Український Таємний Університет, «коло колиски заснування» (Л. Кияновська) якого стояв також літературознавець та мовознавець О. Колесса.

У 1921–1925 роках тут (аж до його закриття польською владою) викладали І. Раковський, Я. Гординський, доктор медицини та філософії С. Бaley (учень К. Штумпфа, представник Львівсько-варшавської філософської школи, пізніше – професор Варшавського університету), етнограф, фольклорист, музикознавець Ф. Колесса та інші українські вчені. Про рівень викладання в університеті свідчить той факт, що свідоцтва університету визнавали закордонні вищі школи Чехословаччини, Австрії [21]. У 1930 р. І. Раковський, Я. Барнич (випускник Коломийської гімназії) та інші активні члени НТШ створили видавничу спілку першої української енциклопедії «УЗЕ».

Отже, викладачі Коломийської гімназії належали великою мірою до тієї когорти передової галицької інтелігенції, що на рідних теренах розвивала освіту європейського рівня. Такі люди формували в гімназії атмосферу

допитливості, наукового і творчого пошуку. Вже через кілька років різностороннього навчання отакі, як і Василь Куфлюк, вчорашні сільські хлопчачки цитували в оригіналі класиків світової літератури, виступали з рефератами на засіданнях літературного чи наукового гуртка, дискутували, відстоюючи власну точку зору. В гімназії вони готувалися до подальшої європейської університетської освіти та наукової і творчої діяльності.

Однак інтелектуальний і творчий розвій української молоді наштовхувався на чималі перепони. На той час українська освіта в Галичині потерпала від антиукраїнської політики польської влади, спрямованої на полонізацію. Після відносно лояльної до національної освіти політики династії Габсбургів¹ і нереалізованих в силу відомих причин освітніх зусиль уряду ЗУНР влада Польщі чинить активний опір українській освіті: законом від 31.07.1924 р. було заборонено відкриття державних середніх шкіл з українською мовою викладання, а в полонізованому Львівському університеті Я. Казимира закрито усі українські кафедри та доцентури, раніше створені за Австрії (за винятком доцентури П. Стебельського); українських професорів було звільнено, а на їх місце прийняли поляків [85].

І все ж, незважаючи на постійний опір польської влади, українська наукова та мистецька еліта активно опікується розбудовою українських шкіл, гімназій, навіть вищих навчальних закладів. У стінах Коломийської гімназії нуртував дух українського державництва, підтримуваний як старшими гімназистами, так і вчителями-українцями. Багато хто з них пройшли у складі австрійської армії фронти Першої світової війни та російський полон, були у складі Легіону Українських Січових Стрільців (О. Копитовський, О. Кузьма, Р. Рубінгер, Б. Левицький), воювали в Українській Галицькій Армії (І. Гаврилюк, М. Матвіїв-Мельник, П. Франко), гостро пережили втрату ЗУНР, в часи Польської держави брали участь у діяльності таємних товариств ОУН

¹ Як пише І. Курляк, завдяки зусиллям свідомої української громадськості, духовенства й жертвовності народу в Галичині діяло 6 державних (дві у Львові, по одній в Тернополі, Перемишлі, Коломії, Станіславові) та 10 приватних рідномовних гімназій, а також 7 українських кафедр та 5 доцентур у Львівському університеті, де кафедри у різний час очолювали Я. Головацький, О. Колесса, М. Грушевський, К. Студинський, І. Бартошевський, А. Радкевич та інші видатні діячі української науки [85].

(І. Кейван, А. Княжицький), а пізніше змушені були чи емігрувати (А. Княжинський, М. Матіїв-Мельник), чи потрапили в сибірські табори (П. Франко, О. Кузьма, Д. Николишин, І. Гаврилюк) [79, с. 55–63].

Такі люди і «поміж рядками» на лекціях, і в особистому позакласному спілкуванні подавали приклад гідності українця-інтелігента [79, с. 128]. Разом із товаришами Василь Куфлюк брав активну участь у діяльності спортивно-патріотичного товариства «Пласт», поширенню якого ще з 1911 р. активно сприяв Петро Франко. Учні відвідували спортивні секції, ходили в туристичні походи, де подалі від вух «доброзичливців» слухали розповіді старших про участь Легіону УСС в боях (улюбленим оповідачем був професор І. Гаврилюк [79, с. 128]), співали патріотичних пісень.

Захоплення ідеалами січового стрілецтва відобразилося і в поетичній творчості молодого Василя Куфлюка, його вірш «Засівається земля» сповнений трагізмом стрілецьких мотивів. Спілкування з викладачами-ветеранами стрілецького руху мало великий виховний вплив на гімназистів, збуджувало патріотичні почуття та бажання й самим боротися за Українську державу.

Не раз закипала кров у жилах гарячих гімназистів, коли польськими властями відмінялося святкування Шевченківського свята чи заборонялася діяльність патріотичного товариства «Пласт». Бували в гімназії і демонстративні марші протесту, і випадки проти самодурства польських викладачів, котрі відверто проявляли зневагу до учнів-українців. Це нерідко призводило до розслідувань, арештів, виключень з гімназії або, щонайменше, до позбавлення пільг в оплаті, які мали кращі учні.

Таким чином, слідуючи за Шевченковим «і чужому навчайтесь, й свого не цурайтесь», Коломийська українська гімназія силами своїх кращих викладачів формувала когорту всебічно освічених, творчо спрямованих молодих українців із європейським світоглядом, яким була притаманна «шляхетність, ерудиція, особлива мова й вміння триматись перед великою аудиторією, інтелігентність та почуття власної гідності» [79, с. 3].

Водночас гімназисти не відкидали духовних традицій українського народу, на форзаці поетичної збірки В. Куфлюка читаємо вірш, який передає щиру віру юного поета у Божу підтримку («Дяка, дяка, найдорожчий Боже мій, надіє») [див.: Додаток Ж.6].

По закінченні гімназії (1931 р.) подальша освіта Василя Куфлюка спрямована на здобуття педагогічного фаху – у Заліщицькій вчительській семінарії він рік вивчає педагогічні дисципліни (педагогіку, психологію, історію виховання) та відвідує практичні уроки в початковій школі. Як і в гімназії, можливість його подальшого навчання дуже залежала від платоспроможності батьків. Він був «селянський син, який жадібно тягнувся до знань. Оскільки весь його рід з діда-прадіда сів хліб, то й витрати на трудне своє навчання вимірював хлібом. Місяць науки коштує три центнери пшениці або шість центнерів жита. Чекав з нетерпінням жнив – від них залежали місяці і роки навчання в гімназії в учительській семінарії, у педагогічному інституті...» [104]. У Заліщиках Василь вже частково заробляє на життя, в тому числі, й приватними уроками. «За те, що школяра вчив математики – одержував сніданок, попівську доньку вчив музики – мав обід, носив старій шляхтичці воду – і добродійка давала йому вечерю» [104].

Упродовж 1932 року В. Куфлюк екстерном здобуває диплом народного вчителя у Львівському учительському інституті [163]. Завдяки гімназійному товаришеві Василеві Якуб'яку, який як студент Вищого музичного інституту ім. Миколи Лисенка відвідує лекції Бориса Кудрика, Станіслава Людкевича, В. Куфлюк, буваючи у Львові, ближче знайомиться із передовим середовищем галицьких митців, які на той час спрямовували свої погляди до європейських студій. Прагнення до професіоналізації, тобто, до здобуття найкращого на той час європейського фахового інструментарію для втілення власних творчих ідей стало для них «беззаперечним постулатом», котрий визначив «стратегічні цілі» [69, с. 186.].

Як зазначає О. Козаренко, «писати – історію національного стилю у галицькій музиці – почали композитори «віденсько-празької школи»:

С. Людкевич, В. Барвінський, М. Колесса, Н. Нижанківський, Р. Сімович, З. Лисько, Б. Кудрик, С. Туркевич-Лукиjanович, Ю. Кофлер. Усіх їх об'єднує не тільки місце навчання, студії в європейських «музичних світил» професорів Г. Гроднера, Г. Адлера, Г. Рімана, Й. Маркса, В. Новака, Й. Сука, З. Неєдли, а й нова естетична якість, внесена їх творчістю до української музики» [73, с. 161]. Їхні твори згодом проявили на українському ґрунті неокласичні тенденції і символізм, імпресіонізм та експресіонізм, що були притаманні стилістиці музики тодішньої Європи. М. Ржевська вказує, що «важливим суто художнім чинником перетворення бачення національного у музиці (а отже, дискурсу національної музичної культури) став мистецький діалог з модернізмом. Цей механізм діяв перш за все на суб'єктному рівні: перебування митців у сфері цієї естетичної системи не могло не накласти відбиток на їх художній світогляд» [142, с. 4].

Крім «віденсько-празької» школи, значний вклад у нову західноукраїнську та світову музичну спадщину внесли, наприклад, випускник Музичної академії в Шарлоттенбурзі та Берлінської Академії мистецтв композитор, диригент та педагог А. Солтис [81, с. 402], випускник Берлінської Вищої школи музики та факультету музикології Берлінського університету диригент, композитор і піаніст А. Рудницький, випускник Ягеллонського університету в Кракові музикознавець і композитор В. Витвицький [96] та інші випускники європейських музичних навчальних закладів, які плідно працювали в Україні або, в силу обставин, – у еміграції.

Слід зазначити, що галицьке піаністичне мистецтво також сформувалося значною мірою завдяки європейським контактам, зокрема, діяльності випускників Віденської фортепіанної школи (учнів видатних педагогів Т. Лешетицького, Е. Зауера, Є. Ляєвича та Е. Штоєрмана), котра дала Україні та світові видатних концертуючих піаністів Л. Колессу, Г. Левицьку, Т. Микишу,

Д. Гординську-Каранович, а також цілу плеяду піаністів-педагогів, які розвивали методичні засади Т. Лешетицького в Галичині [44]¹.

Варто також згадати видатних західноукраїнських артистів: О. Мишугу, С. Крушельницьку, М. Менцинського, та багатьох інших, які так само, маючи високу європейську освіту, своєю творчістю будували місточки єдності української та світової культури. Концертну діяльність галичан у Європі докладно висвітлено М. Черепаниним, котрий зазначає, що «проникаючи в культуру інших народів, творчість галицьких митців не тільки зберегла свою самобутність, а й подарувала світові оригінальні, віками виплекані духовні скарби» [185, с. 314].

Визначальною рисою українських митців та наукової інтелігенції було не тільки прагнення до самореалізації у тій чи іншій галузі культури, але й намагання підтримувати і розвивати ґрунтовну, класичного європейського зразка освіту для плекання високоосвіченої української молоді, створювати, так би мовити, поживний шар ноосфери для проростання нових талантів.

По суті кожен із вищезгаданих видатних діячів української культури цього періоду тією чи іншою мірою долучається до педагогічної діяльності, вона стає самодостатньою галуззю, однією із форм активності науковця чи митця. У царині музичної педагогіки так само поширюється тенденція до професіоналізації. Музична освіта поступово виходить із рамок церковного співу у парафіяльних школах чи приватного домашнього учителювання.

¹ Подібна тенденція мала місце не лише в музикантському середовищі. Так, слідом за художниками-традиціоналістами К. Устияновичем (1839–1903), Т. Копистинським (1844–1916) та випускником Коломийської гімназії Ю. Крайківським (1892–1975), що здобували освіту у Віденській Академії образотворчих мистецтв, коломиянином Я. Пстраком (1878–1920), випускником Академії мистецтв у Мюнхені та І. Трушем (1869–1941) (навчався у Кракові), Краківську Академію красних мистецтв закінчив Олекса Новаківський (1872–1935), який став виразником передових для свого часу духовно-творчих процесів, пов'язаних із новою естетикою модерну, символізму, неоромантизму та експресіонізму. Згодом визнання і світову славу здобули випускники створеної ним за підтримки митрополита А. Шептицького Мистецької школи, яка справила вагомий вплив на становлення модерного образотворчого мистецтва в Галичині. Серед випускників школи – ціла плеяда талановитих художників, у тому числі, коломияни: іконописець-мозаїст, графік-авангардист, поет і мистецтвознавець С. Гординський (1906–1993) (згодом навчався в Берліні та Парижі) [77, с. 7–19], та в подальшому випускники Краківської Академії красних мистецтв художник-графік і мистецтвознавець І. Кейван (1907–1992) та портретист і сценограф (головний художник Станіславського театру 1945–1951рр.) Я. Лукавецький (1908–1993) [37].

У відкритих в ті роки музичних навчальних закладах Києва, Харкова, Львова та інших міст поряд з виконавськими дисциплінами вже часто викладаються сольфеджіо та теорія музики, духовні навчальні заклади роблять головний акцент на вивчення церковного співу і основ хорового диригування. Під впливом передових ідей зрідка до репертуарів училищних та семінарських хорів включались обробки народних пісень, що значно оживлювало їх виступи, надихало учнів до збирання фольклору.

Значну роль у розвитку музичної освіти відіграла багатогранна діяльність М. Лисенка. По-перше, заснувавши свій Музично-драматичний інститут, М. Лисенко створив базу для одержання його вихованцями закінченої музичної та драматичної освіти. Для цього поряд із спеціальними дисциплінами (вокал, інструментальне виконавство) в програму навчання були введені як обов'язкові предмети елементарна теорія музики, хоровий спів, сольфеджіо, гармонія та ін. Така схема стала зразком для інших музичних навчальних закладів в Україні. По-друге, М. Лисенко, як уже зазначалось, випустив чимало дитячих збірників, чим підготував для учнів навчальну базу, створену на основі рідного, знайомого з колиски народного мелосу, а не сухих конструктивних вправ, як це було прийнято.

У Галичині перша половина ХХ ст. так само позначилась активним заснуванням мистецько-освітніх навчальних закладів та виданням підручників, до чого долучались високоосвічені митці. Починаючи з відкритої «Станіславським Бояном» (1902) першої в Галичині української музичної школи, де під керівництвом Д. Січинського було організовано повноцінну роботу теоретичних і виконавських відділів [43], а також Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка у Львові (1903), створеного за ініціативою «Союзу співацьких і музичних товариств», протягом 20–30 рр. музичні школи або філії Вищого музичного інституту відкриваються по багатьох містах і містечках Галичини, що сприяє поширенню системної музичної освіти. Особливо слід відзначити створення освітнього підрозділу європейського зразка – кафедри музикології при Львівському університеті під орудою професора Адольфа

Хибінського (1912), «результатом її плідної діяльності, що тривала майже 30 років, стало виховання цілого сузір'я музикологів європейського масштабу» [34, с. 1].

Як зазначає Л. Кияновська, «міжвоєнне двадцятиріччя на західних землях України – був час кристалізації українського мистецтва з усіма досягненнями і втратами європейського художнього процесу, до якого Галичина виявилася особливо активно причетною» [68, с. 119].

Отож, за прикладом багатьох інших молодих митців Галичини В. Куфлюк шукав можливості продовжити своє навчання, тим більше, що, «коли дев'ятнадцятирічний сільський хлопець Василь Куфлюк – складав екстерном екзамени у Львівській учительській інститут, майбутнє не вимальовувалось перед ним райдужними фарбами» [163], адже він, як і багато українців-вчителів у Галичині того часу, не зміг одержати від польської влади вчительської посади.

Не маючи змоги оплачувати своє навчання в Європі, небагатий юнак міг сподіватися лише на щасливу нагоду. У 1933 році із Варшавського благодійного товариства «Pomoc dla sierot» до Коломиї надійшов лист із пропозицією для молодих людей з педагогічною освітою працювати в дитячому будинку з дітьми-сиротами. Василь Куфлюк вирішив скористатися таким шансом, заручившись рекомендаціями-характеристиками директора Коломийської гімназії С. Котецького та директора Заліщицької семінарії В. Мисловського. Ледве зібравши кошти на дорогу, він їде до Варшави здобувати посаду в сиротинці.

У дитячому будинку «Наш дім», куди у травні 1933 року Василь Куфлюк приїхав на випробувальний термін, доля звела його із видатним польським лікарем, письменником і педагогом Янушем Корчаком (Генрік Гольдшміт, нар. 1878). Ця зустріч не могла не вплинути на майбутнє Василя, адже, сам палко бажаючи стати вчителем, він зустрів на своєму життєвому шляху вчителя з великої літери, вихователя-гуманіста, до останку відданого своїм вихованцям наставника. Всього дев'ять років відділяли їх тоді від страшної ночі 1942 року,

коли у фашистському концтаборі Треблінц Януш Корчак, дізнавшись, яка доля чекає на його вихованців, не погодився на пропозицію врятувати себе, а разом із дітьми пішов з піснями «на прогулянку» у газову камеру, не допустивши у їх сердечка почуття самотності, покинутості, жаху в передсмертні хвилини [110].

Януш Корчак – організатор і багаторічний керівник дитячих будинків у Варшаві: «Будинку сиріт» – для дітей єврейської бідноти та «Нашого Дому» – для сиріт польських робітників та дітей політичних в'язнів. Він – творець цілком нової концепції виховання. Концепції, яка сповідувала увагу до фізіологічних (як лікар відстоював важливість дотримання гігієни) та психічних особливостей дитини, ґрунтувалася на повазі до особистості дитини та забезпеченні її прав, робила самоуправління головним принципом організації життя в дитячому колективі, сприяла розвиткові задатків та здібностей дитини, допомагала її адаптації і реалізації у непростому житті дорослого суспільства.

Як розповідав В. Куфлюк, у «Нашому домі», де керівником була колега і однодумець Януша Корчака Марина Фальковска, вчителів вибирали самі учні. Після місячного випробування Василя Олексійовича на посаді вчителя співу (травень 1933 року), коли Марина Фальковска сказала дітям, що заняття наближаються до кінця, ті «почали дружно просити, щоб їм залишили вчителя. Оцінка дітей, вважайте, найвища» [104, с. 10].

Отож, В. Куфлюк потрапив до школи, де сповідувалися цілком нові, засновані на гуманістичних ідеалах стосунки між дорослим та дітьми.

Зазначимо, що чимало принципів Я. Корчака були продовженням ідей педагогів-реформаторів XIX – початку XX ст.: Й. Песталоцци, Ф. Фребеля, Г. Спенсера, М. Монтесорі та інших. Думки про актуальність відходу від авторитарних методів управління педагогічним процесом та важливість розвитку ініціативи і самостійності дитини, про необхідність відмови від глобальної регламентації освіти і наближення її змісту до потреб практичного життя все наполегливіше звучали також із вуст представників різних напрямків так званого «нового виховання», дуже впливового в першій половині XX ст. [92, с. 51–61]. При всій різноманітності їхніх поглядів на методи виховання

(новаторські ідеї втілювали як педагоги – К. Роджерс, А. Ферер, Г. Винекен, Р. Кузіне, так і психологи – О. Декролі, Дж. Дьюї, філософи – П. Техеб, соціологи – Е. Демолен та ін.), всі ці реформатори вважали себе послідовниками Ж.-Ж. Руссо, який виступав за «природне виховання».

Отже, виходячи з визнання особистості людини головною і непорушною цінністю, гуманістична педагогіка ґрунтується на ідеї співпраці учня і вчителя, в процесі якої вчитель намагається всіляко розвивати ініціативу своїх підопічних і створювати всі умови для їх особистісного і творчого розвитку. Така платформа виховання викликає потребу поглибленої уваги до індивідуальності, а не до методу чи предмету навчання (що було основою переважаючої більшості попередніх педагогічних шкіл), вивчення природи дитинства і шляхів формування особистості протягом дитинства, створення емоційно стимулюючого шкільного середовища, тощо. Ці основи стали підґрунтям системи виховання Я. Корчака.

Однак Корчак у гуманістичному підході до виховання пішов ще далі. В очолюваних ним виховних закладах втілювалась ідея про рівність прав дитини в стосунках з дорослим, її повноцінність як людини. Формулюючи постулати статуту Товариства «Наш дім», Я. Корчак писав: «Прагнемо переконати оточуючих в тому, що дитячий люд *вже* є людьми, що трактувати їх слід як живих і *вже* людських істот. Карність прагнемо замінити порядком, мертву мораль – радісним прагненням до самовдосконалення і самозмагання» [204, S. 190]. У стосунках із дорослими дитина так само має право на повагу до своєї особистості, на власну думку, на помилку і навіть на протест.

Повага й любов до дитини звучать також у вступі до «Кодексу товариського суду», написаного Я. Корчаком. «Якщо хтось зробив що-небудь погане, найкраще пробачити його, – якщо зробив погане ненавмисно, у майбутньому буде обережніший» [222, S. 140]. Головне в «Кодексі» – прощення, суд у дитячих будинках Корчака був інституцією для врегулювання конфліктних і проблемних ситуацій у дитячому колективі, він не означав страх чи покарання. Підхід до проступку товариша з позицій прощення і виправдання

спонукав до здійснення моральної оцінки ситуації, до пошуку шляхів допомоги товаришеві, до входження в його ситуацію, а також і до роздумів про самого себе. Так «здійснювалась колосальна робота усвідомлення умов і законів співжиття» [76, с. 240].

Враховуючи вікові і психологічні особливості незрілої дитячої свідомості, «Кодекс» не ставить умовою прилюдне покаяння і засудження. За висловом І. Мерцан, «суд був мудрою психологічною грою, що опиралася на знання дитячої психіки» [220, S. 74]. Дитині, що відчуває і усвідомлює свою провину, дарується прощення, воно наповнює серце радістю і дає очищення, адже за прощенням завжди стоїть любов, яку так відчуває і якої так потребує дитина.

Такий підхід до вирішення проблемної ситуації з позицій прощення, а отже, беззастережної любові, перекликається з ідеєю альтруїстичної любові, означеної американським соціологом, культурологом і філософом російського походження Пилипимом Сорокіним (1889–1968), висланим із Росії у 1922 р. за вказівкою В. Леніна. За висновком Т. Сергєєвої, П. Сорокін, виходячи зі своєї теорії альтруїстичної любові, сформулював цілу концепцію педагогічної взаємодії з учнями. Це була педагогічна система, що заперечувала класово-партійну орієнтацію і віддавала перевагу аксіологічному підходові, який передбачає гуманістичну спрямованість навчально-виховного процесу, толерантність міжособистісних стосунків вчителя та учнів, в його основі – емпатія та пріоритет загальнолюдських моральних цінностей. У своїх працях П. Сорокін заклав методологічне підґрунтя для розвитку «педагогіки солідарності, успіху, партнерства, ненасильства» [148]. Ці принципи в ХХ ст. свідомо сповідувалися передовими педагогами світу, а також України.

За П. Сорокіним, «агапе-любов» – «неегоїстична самовіддана любов, яка «не домагається визнання» і вільно проявляє себе. Можливо, вона приходить до людства з неба (від її космічного джерела або Бога)» [158, с. 126]. Ні широка демократія, ні досконала освіта, ні глибока релігійність, ні найкращі

матеріальні блага не здатні вилікувати рани людства, якщо воно не приймає в рахунок енергію альтруїстичної любові [158, с. 121–122].

Суспільство для П. Сорокіна – результат об'єднаної дії мільйонів індивідів, і якщо воно хоче усунути соціальне зло і досягти рівноваги, то повинно виховувати дітей в дусі доброти та творчості, тобто ступити на «шлях релігійно-моральної діяльної любові людини до всіх людей, до всього живого, до всього світу, любові безумовної і постійної» [157, с. 246]. Виховання нової людини, а далі і суспільства, здатного до генерування агапе-любові, за Сорокіним, – єдиний шлях до порятунку людства.

Отже, слідуючи за великими гуманістами Європи та працюючи під керівництвом педагога-подвижника Я. Корчака, який цілковито присвятив своє життя дітям-сиротам, прагнучи створити для них «дім щасливих сиріт», Василь Куфлюк так само проймається ідеєю альтруїзму у вихованні, тим більше, що сприйняття дитини як об'єкту любові глибоко притаманне традиціям української родини.

У пошуках опори для налагодження спілкування вихованців і вихователя, Я. Корчак радив останньому «бути співчутливим до кожної дитини, незалежно від її переваг і недоліків, заслуг і порушень: жадати її добра, допомагати їй у труднощах і негараздах, проявляти інтерес до її справ, бачити насамперед її гарні сторони, намагатися її зрозуміти, захищати від зла, прощати помилки і провини, тому що дитина вибачить нетактовність, несправедливість, але не прихилиться до вихователя-педанта чи сухого деспота і прагне, щоб вихователь саме тоді проявив милість, коли винна, коли погано, коли її спіткало нещастя» [221, S. 46.]

У сиротинцях Я. Корчак створив «надзвичайно оригінальний інститут виховання педагогів, оволодіння якими професією йшло безпосередньо на робочому місці [219, S. 87]. Точно невідомо, чи працював Василь Куфлюк відразу вихователем, а чи спочатку бурсистом. У дитячих будинках «Дім сиріт» та «Наш дім» було тільки декілька постійних вчителів-вихователів, «весь решта вихователівський колектив складався із так званих бурсистів – учасників

своєрідних викладацьких курсів» [91, с. 19]. Бурсисти діставали повне утримання і житло та щодня 3-4 години працювали з дітьми. У вільний від праці в дитячому будинку час бурсисти та вчителі могли здобувати освіту в вищих навчальних закладах. Януш Корчак слідкував за успіхами бурсистів, «той, хто повторював рік, мусив покинути бурсу» [219, S. 79].

Сам Я. Корчак також читав бурсистам лекції, проводив семінари. «Семінари Корчака мали для бурсистів велике значення, вони давали багаж для думок і почуттів на все життя, проте, Я. Корчак не давав ніяких рецептів. Вважав, що кожен сам мусить здобути свій досвід, виробити своє виховне кредо в праці» [219, S. 87]. Він заперечував будь-яку ортодоксальність у педагогіці. Ключ до кожного конкретного рішення – любов до дитини, не любов як виховання чи догляд, а любов як розуміння, самовідданість, прийняття.

Вихователь, який не відрізняє в колективі окремих вихованців – Янка, Франка, Беллі, Марисю – а бачить тільки ціле, на думку Я. Корчака, не повинен працювати з дітьми. «Якось Корчак обурено відповів одному бурсистові: «Ти даєш дитині їсти? Ні, то вона тобі дає їсти, завдяки дітям маєш посаду, а, отже, – хліб» [219, S. 89]. «Бурса, – писала одна із педагогів сиротинця Іда Мерцан, – привчала молодь до професії, виробляла характер, шліфувала помисли, розвивала почуття до дітей» [219, S. 69].

Працюючи з дітьми-сиротами, що рано пізнали жорстокість і несправедливість життя та особливо потребували підтримки і любові, В. Куфлюк у екстремальних умовах проходив школу педагога. Наприклад, з його розповідей відомий випадок, коли ображений чи наляканий кимсь хлопчик видерся на високу сосну й від страху не міг вже самостійно спуститися вниз. І тільки ідея В. О. Куфлюка просити хлопця зірвати і принести дітям шишку для занять допомогла дитині побороти страх, переключитись на виконання завдання вихователя та успішно злізти вниз [39, с. 23].

Пристрасне захоплення педагогікою було визначальною рисою Я. Корчака. Про свій життєвий вибір він казав так: «Бреше той, хто каже, що

присвятив себе чомусь. Один любить карти, інший жіноцтво, хтось не пропускає кінних перегонів, а я люблю дітей. Не присвячував себе, роблю це не для них, а для себе. Мені то потрібне!» [219, S. 16]. Тут проступає принципова ідейна позиція видатного педагога, який, будучи сам у постійному педагогічному пошуку, і від молодих педагогів вимагав безустанного пізнання дитини і сприяння розвитку її природних здібностей. «Досліджувати, щоб пізнавати? Ні. Досліджувати, щоб знайти, докопатися до дна? Також ні. Досліджувати, щоб порушувати чимдалі нові й нові питання» [104, с. 10].

Відсутність рецептів, невтомний пошук у своїй професії, самовіддача у праці стали основоположними і для В. Куфлюка, який згодом так само присвятив себе подвижницькій педагогічній діяльності.

Велике практичне значення для молодих педагогів мала також літературна творчість Я. Корчака, якою вони щиро захоплювались [88]. Упродовж 1926–1939 рр. він активно працював у газеті для дітей та молоді, а також під псевдонімом «Старий доктор» виступав із дитячими передачами на радіо, де дуже просто говорив із дітьми на важливі, часто філософські теми.

Літературні твори Я. Корчака «Як любити дітей» (1920), «Виховні моменти» (1924), «Коли я знову стану маленьким» (1925), «Право дитини на повагу» (1929) і «Жартівлива педагогіка» (1939), «Король Мацюсь Перший» і «Король Мацюсь на безлюдному острові» (1923), «Правила життя» (1930) і «Кайтусь-чарівник» (1935) – це, по суті, педагогічні праці, в яких автор виводить палітру основоположних людських цінностей, що мають бути з дитинства закладені у свідомості людини. На сторінках своїх книг автор культивує любов до батьків, до рідного дому, підкреслює значення радісного і старанного підходу до праці як основи людської буття, вчить не втрачати гідності, виступати на захист справедливості, берегти добре ім'я, відстоювати власні переконання, закликає до боротьби з насильством та утиском слабких, підкреслює важливість душевного зв'язку з природою, розуміння її краси і значення у житті людини.

Заповідані Я. Корчаком вищі людські чесноти В. Куфлюк сповідуватиме сам і ціле життя з любов'ю передаватиме своїм учням. Януш Корчак вважав виховання творчим процесом, тому, як згадував В. Куфлюк, вітав новаторські підходи до навчання: кожен вчитель вів щоденник, в якому записував свої враження від спілкування з учнями і від проведених уроків, а також описував свої педагогічні знахідки чи ідеї. Цей щоденник щотижня переглядали Марія Фальковська та Януш Корчак, робили свої зауваження, давали поради.

В. Куфлюк, наприклад, згадує свій схвалений наставниками «буквопоїзд» – прилад для опанування читання (діти співають: «їде буква «м», їде «а» , їде «ма», їде «ма» і «ма» – «мама»), на уроках математики – печиво у вигляді цифр, замовлене на кухні, яке радо приймали діти, або подаровані учням за старанність на уроках музики власноручно надруковані тексти пісень, що було на той час великою рідкістю. Напевно, з того часу зрозумів роль заохочення у роботі з дітьми, важливість емоцій гри та радості у спілкуванні з ними.

Василь Куфлюк працював також творчо як педагог-музикант. Разом із композитором В. Майзнером організовував у «Нашому домі» музичні вечори, у яких залюбки брали участь як учні, так і вчителі. Учні та вчителі, в тому числі і Я. Корчак, навіть створили невеличкий оркестр. В. Куфлюк також співпрацював із органом секції вчителів музики та співу Союзу вчителів Польщі (Związku Nauczycielstwa Polskiego) журналом «Śpiew w Szkole», який висвітлював на своїх сторінках прогресивні ідеї в галузі музичної освіти, а також події музичного життя Польщі. У №3 та № 4-5 журналу за 1938/1939 рік В. Куфлюк друкував статтю «Ani od C-dur, ani od G-dur», присвячену проблемам засвоєння музичної грамоти [216].

Завдяки праці у дитячому будинку з'явилася можливість подальшого навчання, адже річна плата за навчання в університеті дорівнювала сумі місячної заробітної плати працівника розумової сфери [243]. В. Куфлюк вступає на навчання до Варшавського університету (математично-природничий факультет) та на вчительський відділ Варшавської консерваторії.

На час навчання В. Куфлюка Варшавський університет після здобуття у 1918 р. Польщею незалежності (університет заснований у період російського панування) вже став вузом високого європейського рівня. Цьому сприяло повернення до нього протягом 20-х років видатних професорів-поляків із Західної Європи, Галичини та Росії. На початок 30-х років Варшавський університет став найбільшим польським університетом із 250 професорами і доцентами та 10000 студентів, у якому з'являлися нові факультети та інститути, розширювався спектр охоплених дисциплін [243].

Так само на високому рівні було викладання і у Варшавській консерваторії. У 30-х роках, у період навчання В. Куфлюка, там викладали видатні польські композитори і педагоги К. Шимановський, З. Древецький, Є. Моравський-Деброва, С. Карузо та інші. У кімнаті-музеї Видинівської школи збереглася залікова книжка В. Куфлюка із Варшавської консерваторії (див.: Додаток Б). Паралельно з Куфлюком навчалися видатний польський композитор і диригент В. Лютославський, композитор М. Вайнберг та ін.

Розширенню світогляду молодого педагога сприяло, безперечно, занурення у культурне середовище Варшави. Завдяки дружбі із земляком художником І. Кейваном, який у той час після Кракова студіював у Академії мистецтв у Варшаві (1932–1937), В. Куфлюк увійшов у коло українських та польських митців. У Варшаві товариші разом відвідували художні виставки та концерти, розвиваючись як митці, а також чимало спілкувались, обговорюючи стан українців у Галичині. В надії на українську державність І. Кейван виготовив проекти українських грошей, за що був звинувачений у приналежності до ОУН, перебував під слідством. Найяскравіше свій талант І. Кейван розкрив уже в еміграції, він є одним із найвідоміших українських художників Канади [79, с. 150–154].

Як відомо, Варшава у 30-х роках дала притулок багатьом емігрантам з України. Тут перебував уряд УНР, діяли Український науковий інститут, Український жіночий союз, товариство прихильників Ліги націй, Слов'янське товариство культури і мистецтва. У Варшаві працювали відомі українські вчені

С. Балей, Р. Смаль-Стоцький, І. Огієнко, Д. Дорошенко, художники П. Мегик, Н. Хасевич, П. Андрусів та інші. Активно діяла літературно-мистецька група «Варяг» (1933–1939), створена українськими письменниками Є. Маланюком, Ю. Липою та іншими «пражанами» як продовження Празької поетичної школи та варшавської групи «Танк» (1929). Під лозунгом «хрестового походу української культури і духовності» (Ю. Липа) видавався журнал «Ми» (1933–1937), виходили також журнал «За незалежність» (1934–1938), місячник «Наша культура» (1935–1937, видавець і редактор І. Огієнко), «Рідна мова» (1935–1939, за редакцією І. Огієнка) та інші. Тут діяв «Український клуб», де виголошувались доповіді визначними діячами української науки і культури, присвячені національним та соціальним питанням, із новинами сучасної поезії та прози виступали Ю. Липа, Є. Маланюк, О. Теліга, Н. Ливицька, відбувались художні виставки, концерти, творчі вечори. Українці активно співпрацювали з польсько-українською пресою, плідно спілкувалися і з польськими митцями Ю. Тувімом, К. Вежинським, Я. Лехонєм, К. Яворським та ін. [20, с. 288–306].

Перебуваючи в культурному середовищі Варшави, В. Куфлюк активно розвивається як освічений європеєць, а активна участь у творчих заходах українців зміцнює у ньому дух свідомого українського інтелігента.

По закінченні освіти в 1939 р. В. Куфлюк отримує місце вчителя у Варшаві в школі імені Марії Осташевської (вул. Князькина, буд.10) [86] і на літо виїжджає у відпустку в Галичину до рідного Видинова. Однак 17 вересня 1939 року круто змінило подальші життєві плани молодого педагога. Він більше не зміг повернутися до Варшави, де залишилися педагоги і вихованці дитячого будинку, з якими зріднився за стільки років спільної праці, друзі-однокурсники з варшавської *Alma Mater*, товариші-українці і поляки, залишилися, ймовірно, й надії на особисте щастя.

Таким чином, відзначимо основні чинники, що вплинули на формування В. Куфлюка. Галицький період як етап становлення особистості, відкритої до інтеграції у європейську культуру, освіту і педагогіку, характеризують фактори: фольклорні джерела від батьків та селянського оточення Покуття; класична

гімназійна освіта; патріотичне виховання під впливом передової західноукраїнської інтелігенції; потяг до творчості – поезія, рисунок; музична освіта та практика; фахова педагогічна освіта; контакти із середовищем активної галицької інтелігенції. Згодом, варшавський період позначений вирішальним впливом гуманістичних принципів виховання Януша Корчака, здобуванням вищої музично-педагогічної та природничо-математичної вищої освіти, активним долученням до культурного процесу Варшави.

3.2. Видинівський феномен В. Куфлюка: музичний *genius loci* Покуття

Свої перші педагогічні пошуки і новаторські ідеї, підтримані Янушем Корчаком, Василь Куфлюк повною мірою розвинув у Видинові, де не створивши власної сім'ї, як і Я. Корчак, присвятив своє життя справі культурного відродження рідного села, справі навчання та розкриття творчого потенціалу дітей своїх земляків. Видинівський період став етапом реалізації В. Куфлюка як вихователя-гуманіста і творчого натхненника, як талановитого вчителя-новатора, автора унікальної методики розвитку музичного слуху.

Геополітичний перерозподіл Європи на початку Другої світової війни, коли Польщу зайняли німецько-фашистські війська, а Галичина опинилась під більшовиками, призвів до того, що високоосвічений музикант і педагог по багатьох роках навчання і праці у великому європейському культурному центрі обмежує себе скромною працею вчителя початкової школи. Зважаючи на освіту, він міг претендувати на посади у Коломиї, Чернівцях чи Львові, однак, нова радянська дійсність викликала в ньому неприйняття і навіть відразу [88]. Як відомо, культура «визволителів» шокувала місцеву інтелігенцію по всій Галичині. Описуючи Коломию цього періоду, краєзнавець С. Анріїшин зазначав: «Місто поволі почало втрачати свій первісний вигляд, свою духовну притаманність, ознаку приналежності до західної культури» [2, с. 61]. А крім того, відразу по приході радянської влади НКВД почало арештовувати галичан,

які працювали на політичній, суспільній чи культурній ниві. В. Куфлюк, не маючи більше змоги повернутись до Варшави і, водночас, не надто прагнучи працювати з більшовицьким режимом та виявляти лояльність до нових порядків, обрав для себе вихід – працю для земляків у рідному селі.

Як зазначає В. Кузик, «для України ще з XVII ст. в силу ряду історичних факторів були притаманні процеси розосередження культурних осередків, тобто утворення у провінційному просторі своєрідних культурних соціо-локусів» [82, с. 20].

Там, у невеличкому віддаленому від світу покутському селі Видинові, попри всі трагічні перипетії першої більшовицької, згодом – воєнної і знову радянської дійсності, В. Куфлюк творив атмосферу прагнення до вершин освіти, науки, мистецтва.

Майже півстолітня подвижницька творча діяльність В. Куфлюка спонукає нас до розгляду її з позицій концепту «genius loci» – осмислення феномена діяльності митця як такої, що зберігає, перетворює, розвиває середовище, в якому перебуває.

Восени 1939 року нова влада доручила молодому 27-річному вчителю очолити Видинівську школу. Василь Куфлюк з притаманною йому відповідальністю взявся налагоджувати навчальний процес. Після років праці у європейському місті високоосвічений музикант-педагог намагався якнайкраще прислужитися своїм односельцям. Разом вони переживали тяжкі, сповнені страху і терору роки колективізації, а згодом – злигодні та розруху воєнного часу. Василь не зважився покинути рідних (матір і сестру) за німецької окупації, коли емігрували багато галицьких культурних і громадських діячів (тільки з-поміж його близьких друзів поповнили мистецьку діаспору згадувані вище В. Баран, В. Цісик, І. Кейван).

Після повернення до Галичини радянських військ у червні 1944 року В. Куфлюк був мобілізований до лав радянської армії, воював під командування генерала Черняховського (писар, зв'язківець), нагороджений медалями «За отвагу» та «За победу над Германией». А в жовтні 1944 року у

Прибалтиці під містечком Даугавпілсом дістав важке поранення, довго лікувався в госпіталі.

По закінченні війни В. Куфлюк повертається до Видинова і з грудня 1945 року продовжує викладати у школі музику та математику. Для підтвердження диплому спеціаліста в 1948 р. екстерном закінчив фізико-математичний факультет Чернівецького університету¹.

Виснажене війною село оживало поволі. Як високоосвічений європеєць, педагог і музикант В. Куфлюк розумів цінність самобутньої культури покутського села. Він, як і чимало видатних діячів української культури, вважав, що село – безцінний носій українського, національного, адже, за висловом В. Барладяну-Бирладника, «наші фізичні, духовні, релігійні та соціальні коріння – в селі, з усією його розгалуженою системою предметних проявів та культурних значень» [7, с. 198]. Тому у взаємодії і перетвореннях соціокультурних дискурсів на українському культурному ґрунті, де інтелігентський шар постійно витончувався, чи не єдиним носієм національного первня залишався саме народ (М. Ржевська). Село несло в собі потужний потенціал, здатний жити цивілізаційний поступ українців і водночас підтримувати нашу національну ідентичність.

Самобутнє природне і культурне середовище села Видинова, що зберігалось як завдяки його ландшафту (відгородженості ріками), так і через відсутність доброго шляхового сполучення, навіть у середині ХХ століття ще залишалось, по-перше, острівцем майже первозданної покутської природи і, по-друге, оазою незруйнованого селянського укладу зі всіма атрибутами самобутньої матеріальної і духовної культури. В умовах тоталітарного тиску «віддалений від світу» Видинів давав шанс на створення окремого, не затисненого в прокрустове ложе ідеології, середовища відносно вільного розвитку. В. Куфлюк спричинився як до освітнього та культурного відродження

¹ Диплом Чернівецького університету, виданий В. Куфлюку 31 липня 1948 р., зберігається в кімнаті-музеї Василя Куфлюка у Видинові.

села, так і до створення в ньому справжньої інноваційної музично-педагогічної лабораторії.

Василь Куфлюк усі сили віддавав справі виховання та навчання дітей своїх односельчан, працював самовіддано, шукаючи будь-яку можливість для покращення їх становища.

Ще до війни, коли школа у Видинові була тільки трирічна початкова, Василь Олексійович добився дозволу проводити після уроків додаткові заняття за четвертий клас, що давало змогу учням здобувати ще один клас освіти в рідному селі, адже для продовження навчання дітей доводилося б переправляти через ріку Прут до сусіднього села, що було доволі складно, а в осінньо-зимову пору навіть небезпечно для малих школярів. В. Куфлюк додатково у вільний час працював заради безпеки дітей своїх односельчан

«Їх було багато – веселих і серйозних, допитливих і пустотливих, щирих і замкнутих, і все ж по-своєму дитячих сердець. І до кожного з них була тільки одна стежка. Василь Олексійович шукав ці стежки вперто, шукав їх кожної хвилини. Довгими зимовими вечорами світилося в сплячому селі самотнім вогником вікно його хати» [160]. Шукав і знаходив нові можливості для розвитку дитини, виходячи в першу чергу із позицій любові.

В. Куфлюк намагався за всяку ціну розвивати світогляд дітей, відкривати для них панораму можливостей. Цікавим прикладом творчого методу навчання були саморобні «слайди» Василя Олексійовича. «Він фарбами малював на склі текст і малюнок-ілюстрацію до казочки чи віршика, а потім ліхтарем проектував зображення на стіну. Там чарівним чином, як здавалося дітям, з'являлися казкові сюжети. Право читати текст мали учні, в яких були найкращі оцінки з читання, це дуже стимулювало дітей і надихало до навчання» [39, с. 28].

Після війни Василь Олексійович згуртовував навколо себе знедолених війною дітей, що залишилися без надійної опіки, був для них і вчителем, і, нерідко, вихователем-батьком. Для пошарпаних повоєнними злигоднями сільських дітей він створив школу-дім, де вони не просто навчалися, а через

різноманітну позаурочну діяльність у праці і творчості формувалися як особистості, розвивали свої таланти.

До цього їх спонукала, насамперед, виняткова особистість улюбленого вчителя. Адже творчістю були пройняті всі грані діяльності всебічно обдарованої натури В. Куфлюка, що поєднувала в собі талановитого музиканта, математика, поета, маляра. Поряд із цим, справжнім джерелом натхнення була, безперечно, його самовіддана любов до учнів, підкріплена невтомною працею для них.

Тут виявляється особлива пасіонарність особистості В. Куфлюка, за Л. Гумільовим, – «характерологічна домінанта; ... непереборне внутрішнє стремління (усвідомлене або, частіше, неусвідомлене) до діяльності, спрямованої на здійснення якої-небудь мети (часто ілюзорної)» [38, с. 48]. Нерідко «...мета представляється пасіонарній особі навіть ціннішою власного життя, а тим більше життя і щастя сучасників» [38, с. 48], тому пасіонарії творять історію і як будівничі, і як агресори-руйнівники. В. Куфлюк був безперечно будівничим у найвищому сенсі. Як писав про його повсякденний стиль життя односельчанин М. Попадюк: «Жодного дня без рядка, без музичного диктанту, < > без слова до дитини і про дитину – під таким девізом жив і діяв» [136].

Власне таке поєднання пасіонарної енергії, що проявило себе у наполегливому досягненні селянським хлопцем вершин освіти й здійсненні новаторського поступу в музичній педагогіці, та альтруїстичної агапе-любви, котру він безкорисливо віддавав і варшавським, і згодом своїм видинівським учням, виразно проступає у рисах педагога-подвижника В. Куфлюка.

Крім того, візьмемо до уваги ще й українську кордоцентричну традицію, котру Д. Чижевський відслідковує, починаючи від Г. Сковороди. За Сковородою, «голова всього в людині – людське серце» [151, с. 244], адже «без зерна горіх є ніщо, а людина без серця» [152, с. 363]. Відзначені Д. Чижевським поміж рис українського національного характеру «індивідуалізм і прагнення до свободи в різних розуміннях цього слова», емоційність і сентименталізм ,

чутливість та ліризм, а також «неспокій і рухливість, більш психічні, ніж зовнішні, – зв'язані із певним «артистизмом» природи, зі стремлінням переходу в усе нові і нові форми» [186, с. 19.] ми добре упізнаємо в психологічному портреті В. Куфлюка.

У всіх спогадах колишніх учнів лейтмотивом звучить думка про винятковий стиль спілкування, підтримуваний В. Куфлюком, стиль правдивого галичанина-інтелігента, який поєднує лагідність спілкування з вимогливістю до себе і наполегливістю, що передаються іншим. Як зазначає Д. Кірнарська, «саме інтелігентність в найвищому розумінні цього слова є важливою складовою особистості вчителя музики» [140, с. 11].

Гуманістичні ідеали, що проявлялись у великому суспільному служінні вчителя, лягли, зокрема, в основу педагогічних постулатів С. Русової, котра писала: «У наші часи бути гарним педагогом – це бути справжнім реформатором майбутнього життя України, бути апостолом правди і науки» [146, с. 11]. Роль особистого прикладу педагога, який не тільки формує моральні почуття, моральну свідомість, моральне переконання дітей, а й сам є високоморальною особистістю у своєму житті та професії, була визначальною у гуманістичній педагогічній платформі С. Русової.

Такі погляди сповідував і В. Куфлюк. Його скромне, майже аскетичне особисте життя і самовіддана праця у школі, його любляче серце і справедливий, але вимогливий характер послужили тому, що постать Куфлюка-вчителя стала у селі беззаперечним моральним авторитетом.

Визначальною особливістю В. Куфлюка-педагога було його вміння створити в колективі атмосферу прагнення до успіху, що дає нам підставу для проведення аналогії з діяльністю видатного українського педагога В. Сухомлинського [173]. Їм обом довелося працювати в повоєнний час, утверджуючи гуманістичні ідеали в умовах тоталітарного суспільства. Їх єднало бажання виховати не «гвинтик системи», а сповнену гідності й творчого устремління особистість, намагання хоча б на невеликій території, у стінах своєї школи-дому створити атмосферу вільного розвитку та віри в успіх.

Як згадують колишні учні Видинівської, тоді семирічної школи, в повоєнні роки школа стала не просто установою для здобування початкових знань, вона була осередком освіти і культури в селі, зразком порядку й організованості, прикладом хазяйновитого господарювання¹. Подібно до того, як В. Сухомлинський у Павлиській школі на Херсонщині, В. Куфлюк у Видинові розгорнув цілу систему навчально-виховних і культурних заходів, які заохочували учня не тільки добре вчитися, а й бути активним і корисним членом шкільного колективу, вони давали дитині радість самоутвердження і зростання.

Важливий аспект виховного процесу, притаманний системі Сухомлинського, – вибудовування у дитини віри в свої сили. «Ваш рояль і ваш нотний зошит, де ви пишете музику дитинства, ваша диригентська паличка, яка керує мелодіями, – це дуже проста і водночас дуже складна річ – оптимізм» [166, с. 430]. Настанова Сухомлинського – не ловити дитину на незнанні, а через оцінку стимулювати радість від успіху – цілком співзвучна із методами В. Куфлюка, який у намаганні підтримати учня ставив іноді за один урок багато відмінних оцінок і всіляко допомагав відстаючим учням зрозуміти предмет, щоб «витягнути» оцінку².

У школі він викладав музику і математику. З обох цих предметів його учні виявляли неабиякі знання. Для уроків математики Василь Олексійович сам придумував цікаві задачі, майстрував наочні прилади, умів просто (за висловом колишнього учня, «на сірниках»), розкрити суть абстрактних понять з алгебри та геометрії, ясно і зрозуміло викласти логіку предмета.

Його пояснення захоплювали дітей своєю образністю, багатством порівнянь, доступністю і яскравістю близьких до дитячого життя прикладів. Завдяки чудовим математичним здібностям, які розвинулися під керівництвом

¹ «Школярі вирощували цибулю, годували кролів та шовкопрядів. Для кожного Василь Олексійович знаходив «приманку»-заохочення: то похвалою, то катанням на рідкісному в ті часи велосипеді чи лижах (за зароблені гроші купили 7 велосипедів і 70 пар лиж), то можливістю пограти на новому музичному інструменті, а то і поїздкою за власні кошти вчителя (батьки-колгоспники не могли дати потрібні гроші) на зліт юних натуралістів» [39, с. 30].

² «За кожен рядок диктанту – «п'ятірка», якщо не дописав чи помилювся – виправляв, і все ж – «п'ятірка»! Сто «п'ятірок» за урок! Всі молодці, всі відмінники, всі найкращі!» [39, с. 34].

В. Куфлюка, біля трьох десятків випускників маленької семирічної школи тих років здобули вищу технічну (переважно фізико-математичну) освіту і стали інженерами, конструкторами, спеціалістами з обчислювальної техніки.

Як розповідають його колишні учні, Василь Олексійович мав дивовижний дар до налагодження довірливих і щирих стосунків з дітьми, вмів знайти потрібний «ключик» до серця найзапеклішого розбишаки, викликав у дітей інтерес до навчання нетрадиційними, наближеними до дитячого життя прикладами і порівняннями, підтримував серед учнів дух ініціативи та змагання.

Зі спогадів колишніх учнів відомо, що Василь Олексійович доволі часто за власні кошти влаштовував дітям поїздки чи екскурсії, адже батьки-колгоспники працювали за трудові. Як згадувала Ганна Гаврилець-Фроляк, заради того, щоб вона займалася вдома на фортепіано, В. Куфлюк попросив її матір тимчасово поставити до них у хату куплене ним піаніно, мовляв, у себе вдома він поки що не має місця. Ці маленькі хитрощі свідчать про справжній альтруїзм і любов Куфлюка до дітей.

У школі протягом багатьох років діяла шкільна преса. Щотижня учнями випускалася газета, де поміщалися їхні перші літературні проби пера як у віршах, так і у прозі. Стіннівки присвячувались визначним датам, висвітлювали цікаві теми з різноманітних галузей знань, торкалися актуальних тем шкільного життя. Це було ще одне поле для активної учнівської самореалізації.

Так у початковій, а згодом семирічній школі невеликого покутського села зростала плеяда сповнених гідності й оптимізму молодих людей, націлених на успіх. Не застосовуючи авторитарних (дуже поширених серед радянських діячів освіти) методів керівництва, власним прикладом, похвалою чи жартом В. Куфлюк досягав порядку, дисципліни, а головне гармонії і активної творчої атмосфери в шкільному колективі. Істинний інтелігент, Василь Олексійович був голосом совісті, зразком честі, людиною високої душі, якого поважали і вважали за найвищий авторитет у всій околиці. «Учитель», як з особливою пошаною казали про нього в селі, всюди встигав своїм пильним але люблячим

оком, мудрим і добрим словом. А зверталися до нього неодмінно – «Прошу директора», майже як у довоєнні часи.

Таким чином, перейняті від Я. Корчака засади європейської гуманістичної педагогіки, що були основоположними у педагогічній діяльності В. Куфлюка, стали запорукою створення гармонійної і творчо спрямованої шкільної громади, де він зміг також втілити свої новаторські ідеї педагога-музиканта. В основі всіх цих характеристик лежить визнання педагогом самоцінності дитини, любов до дитини і служіння інтересам її гармонійного розвитку.

У 1963 році в розквіті сил, сповнений новими ідеями і задумами, Василь Олексійович змушений був залишити посаду директора школи, оскільки керівну посаду на той час могли обіймати лише члени комуністичної партії. Однак він, як і раніше, все своє серце віддавав дітям, цілком зосередившись на музично-педагогічній праці.

Ще в часи повоєнної розрухи, намагаючись зберегти фольклорну самобутність села і розвинути таланти земляків, він відразу активно залучає учнів та молодь села до музичної творчості. Основою репертуару була своєрідна народна музика Покуття, яскраво аранжована Куфлюком для різних складів виконавців. Виступи «видинівських артистів» відзначалися багатством і свіжістю та користувалися неабияким успіхом. Це виховувало в дітях і молоді відчуття поваги і любові до рідних мелодій, на все життя закладало розуміння високої цінності фольклору¹.

Водночас, дбаючи про появу в селі великих клавішних інструментів, В. Куфлюк закладав основи майбутнього більш професійного оволодіння

¹ «Поступово організував... активну позашкільну роботу: створив музично-драматичний (керівник В. Куфлюк) та танцювальний (керівник Григорійчук Андрій Васильович) гуртки, ансамбль троїстих музик (Дмитро Гуцуляк – скрипка, Михайло Григорійчук – цимбали, Тарас Дудчак – бас), хор (керівник Берлад Лук'ян Козьмович), квартет мандоліністів (керівник В. Куфлюк). Часто на скрипці грав сам Василь Олексійович, його чудова гра чарувала і учнів на уроках, і слухачів в концертних виступах.

Колективи успішно виступали у навколишніх селах, ставили музичні п'єси, танцювали та співали у супроводі інструментальних ансамблів. На «гастролях» виїздили найнятими у селян возами. На зароблені кошти купували костюми та взуття для виступів, згодом були куплені перші великі інструменти: гармонія зі Львова та фортепіано від священика с. Устя. Ще одне фортепіано школа одержала за перемогу в олімпіаді з художньої самодіяльності» [39, с. 25–26].

музичним мистецтвом. «Того дня виголоджені, виснажені війною діти навперебій тяглися рученятами не до хліба, а до клавішів, щоб почути чистий, мов перламутр, прозорий звук...» [104].

Поступово у школі з'явилися ще інструменти – мандоліни, скрипки, цимбали, баяни. До кінця 60-х років було вже 5 фортепіано. В. Куфлюк керував у сільському клубі молодіжним ансамблем, навчав гри на інструментах дітей, організовував ансамблі, оркестри. У 50-х роках у Видинові була організована музична студія, в якій більшість занять Василь Олексійович проводив сам, навчав дітей теорії музики та сольфеджіо. До 1961 року початкову музичну освіту в студії здобули 35 учнів [104].

Здавалося, лиш би якось поставити на ноги цю дітвору, дати елементарну початкову освіту, а він – музика, нові фортепіано, уроки, після яких починаєш впізнавати звуки як старих добрих друзів, і далі – великий світ музичного мистецтва, що розкриває широкі горизонти для розквіту особистості.

За роки вчителювання Василя Олексійовича Видинівська школа стала знаменитою музикантами. Він не тільки прищеплював своїм учням любов до музики, але й давав вагомий поштовх для успішного професійного зростання – розвивав у них абсолютний слух.

Василь Олексійович Куфлюк сам володів абсолютним слухом, розумів, що опора на нього дає значну свободу в музикуванні. Тому ще в 40–50 роках, керуючи інструментальними ансамблями, а потім, викладаючи у створеній ним музичній студії, відчував, як відсутність абсолютного слуху гальмує можливості творчого поступу учнів.

Спираючись на здобуті знання та деякі особисті спостереження, В. О. Куфлюк захопився ідеєю створення системи вироблення здатності до упізнавання та відтворення абсолютної висоти звуків, яка б стала підмогою і опорою для його музичних занять з учнями.

У селі в ті роки була «мода на музику». Дуже багато дітей відвідували музичну школу, а ще перед тим проходили науку у В. Куфлюка. За звичайними, на перший погляд, заняттями стояла спеціально побудована методика, що

розвивала як пасивний, так і активний абсолютний слух¹. А далі на його основі будувалася міцна база теоретичних і практичних знань з теорії музики та сольфеджіо.

Першими учнями, з якими В. Куфлюк пробував виробляти абсолютний слух, були Юрко Мойсяк та Іван Берлад, вони ж першими із Видинова поїхали навчатися у Львівську музичну спецшколу-інтернат. Поступово В. Куфлюк розвинув і вдосконалив свою методику вироблення абсолютного слуху, продовживши ланцюжок видинівських «абсолютників».

Учитель вселяв звичайним сільським дітям впевненість у власних силах і пристрасне прагнення до самореалізації. Такий «спіритуальний дар» (за теорією мультиінтелекту Х. Гарднера) був притаманний великим учителям людства. «Крупинки цього дару, – пише Д. Кірнарська, – мають і педагоги, які самою підтримкою віри учня в себе творять чудеса: від цих людей випромінюється якась благодотворна енергія, що вивищує всіх навколо і примножує їх сили» [63, с. 42].

За якийсь час Видинів перетворився на своєрідну музично-слухову Мекку. На літніх канікулах до Василя Олексійовича вже спеціально привозили дітей як з ближніх сіл, так і зі Львова, Києва та інших міст. Влітку у Видинові квартирувало чимало приїжджих гостей з дітьми, котрі щодня ходили в науку до В. Куфлюка та відпочивали в мальовничому селі над Прутом серед чудової природи. До осені учні вже дивували рівнем музичної пам'яті та абсолютним слухом. Як розповідають видинівці, на навчання до Василя Олексійовича приїздили й видатні артисти України зі своїми дітьми: Ніна Матвієнко, Микола Мозговий, Назарій Яремчук, Павло Дворський та інші.

Особлива методика розвитку слуху привертала увагу педагогів із спеціалізованих музичних закладів, В. Куфлюка із учнями запрошували на відкриті уроки і лекції до музичних шкіл, музичних училищ, де він проводив

¹ «Василь Олексійович проводив з ними, начебто, звичайні заняття – співали народні і спеціально написані пісеньки, плескали, тупали ногами ритм, показували руками рух мелодії, діти відгадували пісні, грали їх на інструменті, писали численні диктанти (дехто навчився малювати калачики-нотки швидше, ніж букви). <...> І вже за 8-10 тижнів чудовий результат – здатність легко впізнавати абсолютну висоту музичних звуків, дивовижна музична пам'ять» [39, с. 33–34].

свої заняття, демонстрував слухові можливості учнів. А втім, ніхто не перейняв метод В. Куфлюка і не впровадив у власну практику. Відомо, що високо оцінивши здобутки В. Куфлюка, директор Львівської музичної десятирічки ім. С. Крушельницької О. Тищенко запрошував його на роботу до Львова. Однак Василь Олексійович не поїхав, залишився працювати у рідному Видинові, де міг на свій лад організовувати процес навчання, вільно розвивати і вдосконалювати свою методику, де він створив особливу ауру прагнення до знань, до висот освіти та мистецтва.

До 1982 року В. Куфлюк року викладав у школі музику і математику, а музичні заняття за своєю методикою проводив з дітьми майже до кінця життя¹. За більше, ніж сорок років, десятки і десятки учнів з різних кутків України під керівництвом В. Куфлюка здобули абсолютний слух і на його основі ґрунтовну музично-слухову базу для подальшої професійної музичної освіти. Молоде покоління Видинова дало «вибух» талантів, які яскраво проявили себе на ниві українського мистецтва. Серед них – Г. Гаврилець (лауреат Національної премії ім. Т. Шевченка, професор НМАУ ім. П. І. Чайковського), М. Максимюк (артист Російського національного оркестру), І. Мойсяк (викладач Львівської музичної школи-інтернату ім. С. Крушельницької), Б. Фроляк (професор ЛНМА ім. М. В. Лисенка) та багато інших.

Таким чином, можемо говорити про індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя, який, – на думку В. Колесникової, – «являє собою прояв креативної індивідуальності педагога – уяви, інтуїції, методичного артистизму, здатності імпровізувати, «індивідуального почерку» та ін. – у професійній діяльності» [74]. Беручи за основу підхід В. Колесникової до вивчення особливостей індивідуального стилю видатних педагогів-сучасників

¹ «За винятком років життя у Варшаві, Василь Олексійович постійно жив і працював у Видинові. До кінця життя зостався сам – у вісімнадцятирічному віці померла його єдина сестра, доволі рано пішов з життя зранений Першою світовою війною і тяжкою селянською працею батько, зрештою, залишила його і остання найближча людина – мати. Так і не звилося, на жаль, його сімейне гніздечко. Видно, не зміг Василь Олексійович забути своє юнацьке почуття, навіть через десятиліття пробував звідатися що-небудь про деяку пані у Варшаві. У поважному віці жив разом із родичами. Помер Василь Олексійович Куфлюк 19 жовтня 1999 року у рідному Видинові, там, де все свідоме життя ліпив із простих селянських дітей працюючих і талановитих людей» [39, с. 35–36].

(Ш. А. Амонашвілі, В. А. Сухомлинського, В. Ф. Шаталова та інших), виділимо сутнісні характеристики індивідуального стилю педагогічної творчості В. Куфлюка:

- наявні високі моральні та етичні якості особистості вчителя;
- розуміння навчання як складової виховання, а не навпаки;
- націленість на повний розвиток здібностей дитини, які виявляються через багатогранну діяльність;
- максимальна підтримка учня в освітньому процесі;
- генерування віри у власні сили та створення ситуації успіху як необхідної умови руху особистості вперед;
- пошук нестандартних способів вирішення завдань виховання і навчання;
- створення вчителем власної, оригінальної методичної системи;
- втілення новаторських ідей через «творчу лабораторію педагога».

Видинівський період діяльності В. Куфлюка став, по суті, етапом розвитку ідей європейської гуманістичної педагогіки на галицьких теренах. «Галичина, – зазначає М. Рябчук, – поза сумнівом, є однією з тих символічних «останніх територій», що їх боронить і боронитиме від агресивного (пост)советизму – уся прозахідна українська інтелігенція. Для кожного з них Галичина є тим клаптиком України, котрий здатен – завдяки своїй польсько-австрійській спадщині – певним чином легалізувати і легітимізувати європейські амбіції всієї країни» [147]. Власне так чинив і В. Куфлюк – боронив свою малу «останню територію», оберігаючи і розвиваючи рідне покутське село як своєрідний природний і культурний острівець, як оазис віри в добро і красу.

Повертаючись до вище наведених структурно-функціональних характеристик концепту «genius loci» – «локус», «геній» і «особистість» (за Т. Казначєвою), спробуємо підсумувати, як вони реалізувались у прояві Видинівського феномена Василя Куфлюка.

По-перше, своєрідна місцевість Видинова мала, поза всяким сумнівом, історико-генетичну глибину і надихала В. Куфлюка як талановиту творчу

особистість до збереження її ідентичності та примноження потенціалу. Він не просто став на сторожі благополуччя цієї місцини, по суті відродивши село та його самобутню культуру після воєнного занепаду, але й, незважаючи на класово-державницьку ідеологію радянської виховної доктрини, всіма силами захищав у шкільній практиці цінності європейської гуманістичної педагогіки.

По-друге, плекаючи в молодому поколінні любов до рідного краю, формуючи почуття гідності та віру у власні можливості, В. Куфлюк зумів досягнути творення нового «смислу» – зародив у дітях гостре прагнення до мистецької самореалізації, а ще – забезпечив їм успіх на цій ниві через розвиток народженого силою свого генія цілком нового підходу до сприйняття висоти музичних звуків.

По-третє, втілення ідей потребувало нових шляхів їх реалізації, отож В. Куфлюк всім потенціалом своєї цілеспрямованої особистості активно віднаходив нові педагогічні, психологічні, музично-методичні рішення як у виховній педагогіці, так і у реалізації своєї унікальної пісенної моноладотональної методики розвитку абсолютного слуху.

Нарешті, вирішальною рисою *genius loci* Василя Куфлюка була його дивовижна пасіонарна пристрасність, і навіть жертвна відданість своєму краєві, землякам, професії, учням.

Життєвий шлях В. Куфлюка – показовий досвід духовного самозбереження інтелігента (а крізь призму його долі, як у краплі води, – цілої культури) в умовах цивілізаційних зрушень. Своім життям він у період «тектонічного зсуву» середини ХХ століття підтвердив описаний ще П. Сорокіним «закон моральної поляризації», за яким (на противагу агресивному егоїзму З. Фрейда) в умовах криз лише деякі люди морально, розумово і біологічно деградують, «інші ж загартовуються і зберігають незламну цілісність своєї особистості» [148, с. 125].

На нашу думку, серцевиною, центральним стрижнем особистості Василя Олексійовича Куфлюка були його глибока віра та духовні переконання.

Починаючи від юнацького вірша¹, в якому автор вже повною мірою усвідомлює Божу присутність у своєму житті і всім серцем віддає себе Його волі, життєвий шлях В. Куфлюка являє нам приклад невпинного зростання духу.

Можливо доля порятувала молодого педагога від загибелі, розлучивши з вихованцями варшавського сирітського притулку та Янушем Корчаком, який через короткий час зробить свій величний духовний вибір, однак, печать високої самопожертви В. Куфлюк поніс по своїй педагогічній ниві крізь усе життя. Неприйняття радянського тоталітаризму спонукало його, високоосвіченого музиканта, до самообмеження діяльності у маленькому селі, через відмову від партійної кар'єри позбувся посади директора школи, але жодного разу не поступився внутрішніми переконаннями, які не виявляв відкрито, однак як «апостол правди і науки» декларував всім своїм життям.

В. Куфлюк належить до тих, хто, за словами В. Медушевського, зуміли відчувати в культурі «в и с о к і с е н с и (розрядка наша. – Д. Г.) і послужити їм у науці, в художній творчості, у виконавстві, в теорії, педагогіці, адміністративній діяльності» [111]. Такі ж високі, воістину християнські ідеали людяності, вищого сенсу, віри в добро, совісті прикладом власного життя він прищеплював своїм учням.

Вищою винагородою Василеві Олексійовичу Куфлюкові стала ідея можливості розвитку абсолютного слуху, яка живила його енергією протягом майже півстоліття. «На шляху віри буває не тільки поступовість, але й раптові стрибки-осіяння», – пише В. Медушевський [111]. Саме таким подарунком музичній педагогіці стала винайдена В. Куфлюком новаторська, єдина в своєму роді система розвитку професійного абсолютного слуху.

¹ «Дяка, дяка, Найдоржчий
Боже мій, надіє!
Бо без Тебе я пропавший,
Зимна буря віє!»
(В. Куфлюк, Коломия, 1929 р.)

Висновки до Розділу 3

1. Цілісне дослідження творчої діяльності В. Куфлюка крізь призму концепту «genius loci» розкриває механізми взаємозв'язку і взаємовпливу між певним природним і культурним середовищем та людиною-творцем. На основі структурно-функціональної тріади «локус – геній – особистість» концепту «genius loci» (за Т. Казначєвою) феномен творчості В. Куфлюка постає як культурно-мистецьке явище, позначене різнобічністю впливів на процес свого становлення та багатогранністю проявів на етапі творчої реалізації.

2. На формування світогляду В. Куфлюка та вибір його освітніх орієнтирів вплинули провідні культурно-освітні спрямування Галичини міжвоєнного періоду, позначені намаганням тогочасної галицької інтелігенції інтегрувати свої наукові та мистецькі досягнення в європейський та світовий контекст. Основними чинниками становлення В. Куфлюка як особистості, відкритої до сприйняття гуманістичних ідей європейської освітньої традиції, були засади класичної гімназійної освіти, патріотичне виховання під впливом передової інтелігенції Коломиї, творчі устремління – потяг до поезії, рисунку, музична освіта та практика, фахова педагогічна освіта, контакти з науковим та мистецьким середовищем Львова.

3. Варшавський період творчо-професійного становлення В. Куфлюка відзначається плідною працею у будинку сиріт «Наш дім», очолюваному педагогом-гуманістом Я. Корчаком, автором особливої системи виховання, заснованої на ідеях нової гуманістичної педагогіки педагогів-реформаторів кінця XIX – XX ст. Подальша освіта у Варшавському університеті (природничо-математичний факультет) та консерваторії (вчительський факультет), а також активне долучення до культурно-мистецького процесу Варшави сприяли остаточному формуванню В. Куфлюка як фахівця і як особистості.

4. Творча діяльність В. Куфлюка у Видинові стала продовженням європейських (Я. Корчак) та українських (С. Русова, В. Сухомлинський)

гуманістичних принципів виховання. Увібравши кращі здобутки європейської університетської і консерваторської освіти, Василь Куфлюк так само, як і Януш Корчак, присвятив себе служінню дітям односельців, генеруючи в них віру в себе, прагнення до успіху, виховуючи їх у навчанні, праці та творчості.

5. Заснований на невтомній пасіонарній енергії, кордоцентризмі та самовідданій альтруїстичній любові (агапе-любові, за П. Сорокіним) індивідуальний стиль педагогічної творчості В. Куфлюка став джерелом творення свого роду Видинівського феномена. За більше ніж сорок років десятки й десятки учнів під керівництвом В. Куфлюка здобули абсолютний слух і на його основі ґрунтовну музично-слухову базу для подальшої професійної музичної освіти. Молоде покоління Видинова дало «вибух» талантів, які яскраво проявили себе на ниві українського мистецтва. Як людина-творець, що зберігає, перетворює, розвиває оточуюче середовище, Василь Олексійович Куфлюк – музичний *genius loci* Покуття.

ВИСНОВКИ

1. Результати дослідження феномена творчості Василя Куфлюка як системи інноваційних методів формування абсолютного слуху музиканта-професіонала виявляють взаємопроникнення новаторської науково-методичної та гуманістично-виховної засад.

Науково-методичне підґрунтя творчої діяльності В. Куфлюка становить ідея цілеспрямованого формування абсолютного слуху як чинника професійного розвитку музиканта. Аналіз проблематики абсолютного слуху, досліджуваного протягом останнього століття в руслі музичної та загальної психології, музичної акустики, нейрофізіології, психолінгвістики, когнітивної психології тощо, доводить переважаюче визнання культурної обумовленості генезису цієї музичної здібності. При цьому психологічна природа абсолютного слуху як константного типу ладотонального сприйняття музичних звуків розкривається через поєднання перцептивного і мнемонічного процесів як «суті» і «явища» (П. Бережанський); спроби типізації абсолютного слуху доводять існування цієї здібності у найрізноманітніших проявах (Е.-М. Гейде). Педагогічний аспект дослідження абсолютного слуху виявляє як можливість різноманітних шляхів формування цієї здібності в процесі музично-слухового виховання учнів (Е. Жак-Далькроз, Б. Уткін, Г. Любомирський), так і брак оптимальних методичних підходів для роботи з ними.

2. Зміст методичних підходів В. Куфлюка в цілому співпадає з традиційними формами роботи, напрацьованими теорією і практикою музично-педагогічної науки. В. Куфлюком використано і розвинуто як прийоми відомих релятивних методик та музично-естетичних напрямків, так і досвід ладового сольфеджіо на основі абсолютної сольмізації, зокрема продовжено традицію українських педагогів у використанні фольклорного матеріалу. Новаторською складовою музичної педагогіки В. Куфлюка стала його методика розвитку абсолютного слуху, в якій оптимально поєднані такі методичні підходи: спів, опора на рухову моторику, раннє музично-слухове виховання, використання оригінального навчального матеріалу, застосування транспозиції.

3. Ефективність методики В. Куфлюка забезпечують, по-перше, моноладотональний принцип формування ладового відчуття і ладових музично-слухових уявлень у ранньому дитячому віці, що сприяє закріпленню індивідуальних ладових якостей кожного ступеня за звуком конкретної висоти, і, по-друге, використання пісень-підказок, що задіюють мнемонічні прийоми у форматах якоріння, синестезії та гештальту (за тригерною концепцією М. Карасьової), які забезпечують формування спочатку сукцесивних, а далі – симультанних механізмів упізнавання та відтворення висоти звуків (пасивний та активний абсолютний слух). Оскільки ключовими новаторськими елементами методики є моноладотональний пісенний матеріал та сенсорні еталони у вигляді пісень-підказок, що активізують полімодальну тригерну систему слухового сприйняття, методика В. Куфлюка означена нами як *пісенна моноладотональна система розвитку абсолютного слуху*.

4. Методика розвитку абсолютного слуху, створена В. Куфлюком, відповідає сучасним критеріям системи розвитку професійного музичного слуху завдяки комплексному підходові до формування всіх напрямків музично-слухового сприйняття, моноладовому принципу слухового виховання, поєднанню теорії і практики, опорі на фольклор, спрямованості на професійну музичну освіту, особистісному підходові педагога до учнів.

5. Проведене експериментальне анкетне опитування 47 колишніх учнів В. Куфлюка свідчить про ефективність його методики, стійкість її результатів та про вирішальний вплив здобутих здібностей на подальше професійне становлення респондентів. Анкетне опитування є єдиним на даний час дослідженням з перевірки результатів застосування методів розвитку абсолютного слуху, здійсненим через багато років після закінчення занять.

6. Результати навчального експерименту довели можливість відтворення методики В. Куфлюка в сучасних умовах та доцільність, по-перше, проведення занять у дошкільному віці для максимального забезпечення моноладового слухового режиму і, по-друге, використання навчальних аудіоматеріалів з

метою оптимізації та інтенсифікації перманентного процесу розвитку абсолютного слуху.

7. Осмислення гуманістично-виховних та морально-етичних засад творчої діяльності В. Куфлюка крізь призму концепту «genius loci» розкриває її аксіологічну сутність як цілісного феномена, що сформувався у складних історичних, геополітичних, соціокультурних умовах та актуалізувався не тільки завдяки впровадженню оригінальної методики розвитку абсолютного слуху, але й великою мірою завдяки включенню емоційних та мотиваційних чинників навчання, пов'язаних із визначальною роллю особистості педагога-гуманіста. Визначальними рисами індивідуального стилю педагогічної творчості В. Куфлюка, сформованими на кращих здобутках європейської освіти, гуманістичних ідеалах Я. Корчака та духовних традиціях української педагогіки, є висока християнська духовність, помножена на невтомну енергію пасіонарної особистості, кордоцентризм і жертовну відданість молодому поколінню своєї «малої батьківщини», що зумовило творення справжнього Видинівського феномена та появу цілої плеяди музичних талантів. Таким чином, творча спадщина Василя Олексійовича Куфлюка через високі мистецькі досягнення його духовних нащадків увійшла в скарбницю сучасної музичної культури України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агажанов А. П. Курс сольфеджіо : Вып. 1. / Артем Петрович Агажанов – [2-е изд.]. – М. : Музыка, 1974. – 164 с.
2. Андрійшин С. Коломия 1939–1941. Короткий аналіз суспільно-політичних взаємин на Коломийщині / Степан Андрійшин. – Коломия: Вік, 2003. – 292 с.
3. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 375 с.
4. Асафьев Б. В. Речевая интонация / Б. В. Асафьев. – М.-Л. : Музыка, 1965. – 136 с.
5. Асафьев Б. В. Слух Глинки / Б. В. Асафьев // Музыкальная психология: хрестоматия [сост. М. С. Старчеус]. – М. – 1992. – С. 121–129.
6. Баренбойм Л. А. Карл Орф и институт его имени / Л. А. Баренбойм // Советская музыка. –1969. – № 5. – С. 130–139.
7. Барладяну-Бирладник В. В. Українське село – колыска національної культури та менталітету / Василь Володимирович Барладяну-Бирладник // Універсальні виміри української культури. – Одеса: Друк, 2000. □ С. 197–199.
8. Бережанский П. Н. Абсолютный музыкальный слух [Електронний ресурс]: Обучающий курс. Аудио-курс формирования и развития абсолютного музыкального слуха по методу П. Н. Бережанского / П. Н. Бережанский. – М. : Изд. Московской консерватории, 2000. – Формат: mp3, 320 kbps, 1,5 Гб. – Режим доступа: <http://www.absolute-pitch.ru>.
9. Бережанский П. Н. Абсолютный музыкальный слух (сущность, природа, генезис, способ формирования и развития) [Електронний ресурс] / Павел Николаевич Бережанский. – М. : Ред.-изд. отдел МГК им. П.И.Ч., 2000. – 101 с. – Режим доступа: <http://www.absolute-pitch.ru/READ%20BOOK.html>.
10. Бортникова А. Феномен «genius loci» у природному й культурному ландшафті малої батьківщини [Електронний ресурс] / Анастасія Бортникова // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. :

Філософія. 2013. Вип. 13. С. 9–13. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoafs_2013_13_4.pdf.

11. Брайнин В. Б. Мультикультурные и междисциплинарные идеи в сольфеджио. Метод графических представлений как средство развития музыкального слуха. Микрохроматический слух. «Цветной» слух / Валерий Борисович Брайнин // Урок музыки в современной школе. Методологические и методические проблемы современного общего музыкального образования. – М. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – С. 61–72.

12. Брайнин В. Б. О некоторых возможностях развития абсолютного слуха [Электронный ресурс] / Валерий Борисович Брайнин // Материалы VII международной научно-практической конференции «Методолого-методическая подготовка учителя музыки». – М., 2002. – С. 119–135. – Режим доступу: http://www.brainin.org/Method/Absolute_pitch_RU.htm.

13. Бычков Ю. Н. Из истории учений о ладе и гармонии: Учебное пособие / Ю. Н. Бычков. – Росс. акад. музыки им. Гнесиных. – М. : Изд-во МГИК, 1993. – 72 с.

14. Бычков Ю. Н. Курс сольфеджио в Парижской нац. консерватории [Электронный ресурс] / Ю. Н. Бычков // Проблемы высшего муз. образования: сб. научных трудов ГМПИ им. Гнесиных, вып. XIX. – М., 1975. – С. 110–138. – Режим доступу: <http://yuri317.narod.ru/ped/parissol.htm>.

15. Бычков Ю. Н. Основы формирования мелодического ладового слуха: лекция для студентов-музыковедов [Электронный ресурс] / Ю. Н. Бычков. – М. : РАМ им. Гнесиных, 1993. – Режим доступу: <http://yuri317.narod.ru/ofmls/index.html>.

16. Вайль П. Гений места / Петр Вайль. М. : Астрель, Corpus, 2010. 448 с.

17. Валеев Г. Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований: Учебное пособие / Г. Х. Валеев. Челябинск: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2002. – 134 с.

18. Вейс П. Ф. Абсолютная и относительная сольмизация / П. Ф. Вейс // Вопросы методики воспитания слуха. – Л. : Музыка, 1967. – С. 67–107.

19. Вейс П. Ф. Ступеньки в музыку: пособие по сольфеджио / П. Ф. Вейс [под ред. М. И. Ройтерштейна]. – М. : Сов. композитор, 1987. – 200 с.
20. Веретюк О. Літературне життя української політичної еміграції у міжвоєнній Польщі / Оксана Веретюк // Українсько-польські літературні контексти. Київські полоністичні студії. – К., 2003. – Т. IV. – С. 288–306.
21. Верников М. М. Слово про академіка Степана Балея / Марат Миколайович Верников // Філософські пошуки. – Вип. IV. – Львів – Одеса: Cogito – Центр Європи, 1997. – С. 3–11.
22. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1967. – 415 с.
23. Владимир Кирюшин – битва за генофонд нации. Воспитание творческой личности через музыку [Электронный ресурс] / Интервью с В. В. Кирюшиным для радио. – Программа просветительского фонда «Диалог». Программа «Акценты». – PodFM – 1 января 1995 г. – Режим доступа: <http://www.uznai-pravdu.com/viewtopic.php?f=20&t=2979>.
24. Волошин М. Вищий музичний інститут у Львові / М. Волошин // Ілюстрований музичний календар. – Львів, 1905. – С. 102–104.
25. Воронцов А. В. Эпистемологические условия легитимации гуманитарного дискурса в современной науке [Электронный ресурс]: автореф. дисс. ... канд. филос. наук: спец. 09.00.01 «Онтология и теория познания» / Воронцов Андрей Валерьевич. – Ростов-на-Дону, 2009. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/epistemologicheskie-usloviya-legitimatsii-gumanitarnogo-diskursa-v-sovremennoi-nauke>.
26. Гальперин П. Я. К учению об интериоризации / П. Я. Гальперин // Вопросы психологи. – 1966. – №6. – С. 25–27.
27. Гарбузов Н. А. Зонная природа звуковысотного слуха / Н. А. Гарбузов. – М. – Л. : Изд-во Академии наук СССР. – 1948. – 82 с.
28. Гейнрихс И. П. Обучение пению по нотам в начальной и средней школе. / И. П. Гейнрихс. – М. : Музгиз, 1962. – 245 с. – (В помощь педагогу-музыканту).

29. Гейнрихс И. П. Музыкальный слух и его развитие / И. П. Гейнрихс. – М. : Музыка, 1978. – 80 с.
30. Герасимова-Персидская Н. А. Русская музыка XVII века – встреча двух эпох / Н. А. Герасимова-Персидская. – Москва: Музыка, 1994. – 126 с.
31. Гординський С. Поет «другої генерації». / С. Гординський // Назустріч. – 15 лютого, 1936.
32. Гординський Я. Літературна критика підсоветської України / Я. Гординський – Львів-Київ, 1939. – С. 8–9.
33. Готсдинер А. Л. О стадиях формирования музыкального восприятия / А. Л. Готсдинер // Проблемы музыкального мышления: сборник статей. – М. : Музыка, 1974. – С. 230–251. – (АН СССР. Науч. совет по истории мировой культуры. Комиссия комплексного изучения худож. творчества).
34. Граб У. Б. Діяльність кафедри музикології львівського університету (1912–1939 рр.) у контексті європейської академічної освіти: автореферат дис. ... канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / У. Б. Граб. – ЛДМА ім. М. В. Лисенка, Львів, 2006. – 21 с.
35. Гребельник С. Г. Формирование и развитие абсолютного слуха как музыкальной способности: автореф. дисс. ... канд. психолог. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая, детская и возрастная психология» [Электронный ресурс] / Станислав Герасимович Гребельник. – Москва, 1985. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-i-razvitie-absolyutnogo-slukha-kak-muzykalnoi-sposobnosti#ixzz2Ko2bv3E7>.
36. Гребельник С. Г. Формирование у дошкольников абсолютного музыкального слуха / С. Г. Гребельник // Вопросы психологии, 1984. – №2. – с. 90–98.
37. Грушовець З. Ярослав Лукавецький – співець українського Покуття [Електронний ресурс] / З. Грушовець // Високий замок. – 14. 05. 2008.– Режим доступа: <http://archive.wz.lviv.ua/articles/64823>.
38. Гумилев Л. Конец и вновь начало: популярные лекции по народоведению / Лев Гумилев. – М. : Айрис-пресс, 2009. – 384 с. : ил.

39. Гусар Д. Видинівський феномен Василя Куфлюка / Дзвіна Гусар. ̳ Івано-Франківськ: Місто НВ, 2012. ̳ 146 с.
40. Давыдова Е. Методика преподавания сольфеджио: учеб. пособие. / Елена Давыдова; [под ред. Ю. Рагса]. – 2-е изд. – М. : Музыка, 1986. – 160 с.
41. Дианин С. О значении чувства тональности в процессе творчества Бородина / С. Дианин // Музыкальная психология: Хрестоматия [сост. С. Старчеус]. – М. – 1992. – С. 115–120.
42. Дилецький М. П. Граматика музикальна. / Микола Павлович Дилецький; підгот. О. С. Цалай-Якименко; [ред.. М. М. Гордійчук та ін.]. – Фотокопія рукопису 1723 року. – К. : МузичнаУкраїна, 1970. – ХСІІІ – 109 с.
43. Діло. – Львів, 1902. – Ч. 186.
44. Дітчук О. Р. Роль Віденської фортепіанної школи у формуванні піаністичного мистецтва України (Галичина та українська діаспора першої половини ХХ століття): автореферат дис. ... канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / О. Р. Дітчук. – Львів, 2009. – 27 с.
45. Дувирак Д. А. О сонорных аспектах музыкального восприятия / Д. А. Дувирак // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: сборник статей; [сост. А. Г. Костюк]. – К. : Музична Україна, 1986. – С. 100–114.
46. Дядченко М. С. Инновационные технологии в музыкальном обучении: тестирование слуховых навыков: автореферат дисс. ... канд. искусствоведения: спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство» / М. С. Дядченко – Ростов-на-Дону, 2006. – 28 с.
47. Жак-Далькроз Э. Ритм / Эмиль Жак-Далькроз; [Ред. Ж. Панова]. – М. : Классика-XXI, 2002. – 247 с.
48. Жигаль З. До історії використання методу відносної сольмізації в українській та зарубіжній музичній педагогіці. / З. Жигаль // Вісник Львів. ун-ту. Серія мист-во. – 2007. – Вип. 7. – С. 81–86.
49. Завгородня Т. К. Дидактична думка на Галичині (1919-1939 рр.) / Тетяна Костянтинівна Завгородня. – Івано-Франківськ : Плай, 1998. – 166 с.

50. Запорожец А. В. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец // Избранные психологические труды. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1986. – 318 с.
51. Збир І. Історія написання чотиритомного збірника «Рокисіє» Оскара Кольберга / Ірина Збир // Вісник Львівського університету. – 2010. – Вип. 43. – С. 339–347. – (Серія філол.).
52. Иванова Н. В. Сольфеджио в свете теории установки [Электронный ресурс]: автореферат дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Наталья Владимировна Иванова. – Саратовская гос. консерватория им. Л. В. Собинова. – Саратов, 2006. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/solfedzhio-v-svete-teorii-ustanovki>.
53. Ільницький М. Літературний Львів першої половини ХХ ст. [Електронний ресурс] / М. Ільницький // Статті про Львів. – Режим доступу:<http://map.lviv.ua/statti/ilnyckij.html>.
54. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. / Д. Б. Кабалевский – 2-е изд. испр. и доп.– М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
55. Кавунник О. А. Етнорегіональні виміри сучасного українського музикознавства / Олена Анатоліївна Кавунник // Культура і сучасність: альманах. – К. : Міленіум, 2014. – № 1. – 228 с. ☐ С. 115☐120.
56. Казначеева Т. А. Понятийный статус концепта «genius loci» (на материалах истории культуры города Мюнхен) [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. культурологии: спец. 24.00.01 «Теория и история культуры» / Татьяна Александровна Казначеева. ☐ Кострома, 2009. ☐ 29 с. ☐ Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/ponyatiynyy-status-kontsept-a-genius-loci>.
57. Карасева М. В. Каким быть современному сольфеджио? / Марина Валериевна Карасева // Laudamus: сб. статей. – М., 1992. – С. 273–280.
58. Карасева М. В. Современное сольфеджио: учебник для музыкальных вузов. В 3 частях. / М. В. Карасева. – М., 1996. – 160 с.
59. Карасева М. В. Сольфеджио психотехника развития музыкального слуха. / М. В. Карасева. – М. : Композитор, 1999. – 371 с.

60. Карасева М. В. Ю. Н. Холопов у истоков создания современного сольфеджио / М. В. Карасева // Идеи Ю. Холопова в XXI веке: сб. статей; [Редактор-составитель Т. С. Кюрегян]. – М. : Музиздат, 2008. – С. 345–364.
61. Кауфман В. И. О роли деятельности личности в формировании и развитии слухового образа / В. И. Кауфман // Музыкальная психология: хрестоматия [сост. М. С. Старчеус]. – М. – 1992. – С. 34–40.
62. Качкан В. А. Епістоли – на небозводі / В. А. Качкан, О. В. Качкан // Нев'януча галузка калини: Українські літератори, вчені, громадські діячі в діаспорі. – К., 2011. – С. 113–130.
63. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская – М. : Таланты XXI век, 2004. – 496 с.
64. Кирюшин В. В. Интонационно-слуховые упражнения для развития абсолютного звуковысотного музыкального слуха, мышления и памяти [Электронный ресурс] / Владимир Викторович Кирюшин. – Режим доступа: <https://drive.google.com/file/d/0ByGODy7JoISmSjdGUE5Sa0tCN1E/edit?pli=1>.
65. Кирюшин В. В. Эмоционально-образный анализ песен учебно-методического хорового репертуара в дошкольных группах, первых классах ДМШ, в детских хоровых студиях и общеобразовательных школах / Владимир Викторович Кирюшин. – М. : ТОО ИнтелТех, 1994. – 48 с.
66. Кияновська Л. О. Микола Колесса: композитор, диригент, педагог, діяч національної культури: навч. посібник [Електронний ресурс] / Л. О. Кияновська, В. Федоришин. – Режим доступу: http://www.npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/im_kiov_kolessa_tom1/Elektronpidr.pdf.
67. Кияновська Л. О. Музична психологія, її місце і роль у сучасній освіті України / Л. О. Кияновська // Проблеми музичної освіти: зб. наукових праць. – К. : 2003. – С. 215–220.
68. Кияновська Л. О. Син сторіччя Микола Колесса. Монографія / Л. О. Кияновська. – Львів: Вид-во НТШ, 2003. – 378 с.
69. Кияновська Л. О. Сильова еволюція галицької музичної культури XIX – XX ст. / Л. О. Кияновська. – Тернопіль: АСТОН, 2000. – 329 с.

70. Ковалів В. Я. Методика музичного виховання на релятивній основі. / В. Я. Ковалів. – К. : Музична Україна, 1973. – 150 с.
71. Кожемякин Е. А. Концептуально-методологическое обоснование дискурсной формы бытия культуры [Электронный ресурс]: автореф. дис... докт. философии: 24.00.01 «Теория и история культуры» / Евгений Александрович Кожемякин ☒ Белгород, 2009. ☒ 50 с. ☒ Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/kontseptualno-metodologicheskoe-obosnovanie-diskursnoi-formy-bytiya-kultury>.
72. Козаренко О. В. Львівська філософсько-естетична школа й актуальні проблеми українського музикознавства / Олександр Володимирович Козаренко // *Musica Humana: збірник статей кафедри музичної україністики ЛНМА ім. М. Лисенка*, ч. 1.; [ред. Ю. Ясіновський]. – Львів, 2003. – с. 161–168.
73. Козаренко О. В. Феномен української національної музичної мови / О. В. Козаренко. – Львів: НТШ, 2000. – 284 с.
74. Колесникова В. И. Индивидуальный стиль педагогического творчества в отечественных инновационных воспитательно-образовательных концепциях 1960–1980-х гг. [Электронный ресурс]: автореф. дис... канд. педнаук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Валентина Ивановна Колесникова – Пятигорск, 2006. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/individualnyi-stil-pedagogicheskogo-tvorchestva-v-otechestvennykh-innovatsionnykh-vospitatel>.
75. Колесса Ф. Шкільний співаник у двох частих / Філарет Колесса. // Шкільний співаник. – К. : Музична Україна, 1991. — 223 с.
76. Корчак Я. Избранные педагогические произведения / Януш Корчак. – М. : Просвещение, 1966. – 470 с.
77. Костюк Г. О. Багатогранність і невгамовність (До 70-річчя життя і 45-річчя творчості Святослава Гординського) / Григорій Олександрович Костюк // *Сучасність*. – 1977. – Ч. 4 (196). – С. 7–19.
78. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О. Г. Костюк. – К. : Наукова думка, 1965. – 123 с.

79. Кочержук М. Українська державна гімназія в Коломиї 1892–1944 / Мирослава Кочержук. – Коломия: Вік, 2011. – 302 с. – (Серія «Коломийська бібліотека»; вип. 8.).
80. Краткий словарь психологических терминов [Електронний ресурс] / Национальная Энциклопедическая служба. – Режим доступу: <http://vocabulary.ru/dictionary/16/symbol/192>
81. Криса Л. Личаківський некрополь / Л. Криса, Р. Фіголь. – Львів: 2006. – 480 с.
82. Кузик В. В. Ревуцький Лев Миколайович. Монографія / Валентина Володимирівна Кузик. – НАН України, ІМФЕ ім. М. Т. Рильського. ☐ Ніжин: ПП Лисенко М., 2009. ☐ 79 с.
83. Кузнецов Л. А. Акустика музыкальных инструментов. / Леонид Алексеевич Кузнецов. – М. : Легпромбытиздат, 1989. – 368 с.
84. Кукушин В. С. Общие основы педагогики: учебное пособие для студентов педагогических вузов [Електронний ресурс] / Вадим Сергеевич Кукушин. – Ростов-на-Дону: МарТ, 2009. – 224 с.– Режим доступу: http://eusi.ru/lib/kukushin_obsie/2.php.
85. Курляк І. Є. Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX століття): автореферат дис. ...докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ірина Євгенівна Курляк. – К., 2000. – 58 с.
86. Куфлюк В. Автобіографія / В. Куфлюк. – Рукопис. Б. д. – // Фонди кімнати-музею В. Куфлюка в с. Видинів. – 2 с.
87. Куфлюк В. Друга в'язка стонів / В. Куфлюк. – Рукопис, 1928–1929. // Фонди кімнати-музею В. Куфлюка в с. Видинів. – 186 с.
88. Куфлюк В. Спогади / В. Куфлюк. – Рукопис. Б. д. // Фонди кімнати-музею В. Куфлюка в с. Видинів. – 12 с.
89. Куц В. Предмет «Ритмика» в музыкальном воспитании (к истории и теории) / В. Куц, В. Фролкин // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 197–205.

90. Лабораторная страница Владимира Кирюшина. Циклы произведений. Сказки [Электронный ресурс]: Лаборатория фантастики. – Режим доступа: <http://www.fantlab.ru/autor7193>.
91. Левин А. О педагогическом наследии Януша Корчака // Корчак Я. Избранные педагогические произведения. – М. : Педагогика, 1979. – С. 3–21.
92. Левківський М. В. Історія педагогіки: навчально-методичний посібник / Михайло Васильович Левківський. – Вид. 4-е.– Київ : Центр учбової літератури, 2011. – 190 с.
93. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України / Микола Дмитрович Леонтович; [упор. Л. О. Іванова]. – Київ : Музична Україна, 1989. – 134 с.
94. Леонтьев А. Н. О формировании способностей / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологи. – №1. – 1960. – С. 7–17.
95. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 3-е изд. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 574 с.
96. Лехник Л. В. Василь Витвицький: музикознавча та композиторська спадщина: автореферат дис. ...кандидата мистецтвознавства: спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Л. В. Лехник. – Львів, 2006. – 26 с.
97. Любомирский Г. Музыкальный слух. Его воспитание и усовершенствование / Г. Любомирский. – Киев. : Гос. изд-во Украины, 1924. – 14 с.
98. Людкевич С. Загальні основи музики (Теорія музики) / Др. Станіслав Людкевич. – Коломия, друкарня Вільгельма Бравнера, 1921. – Загальна книгозбірня. – Ч. 9. – 130 с.
99. Людкевич С. Критичні замітки в справі науки сольфеджіо й музичного диктанту в музичних школах / Станіслав Людкевич // Дослідження, статті, рецензії, виступи: у 2-х т.; [Упор., ред., перекл., примітки З. Штундер]. – Т. 2. – Львів: Видавництво М. Коць, 2000. – С. 269–274. – (Нац. акад. України. Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича; Серія: Історія укр. музики, Вип. 5).

100. Людкевич С. Про потребу реформи сольмізації / С. Людкевич // Дослідження, статті, рецензії, виступи: у 2-х т.; [Упор., ред., перекл., примітки З. Штундер]. – Т. 2. – Львів: Видавництво М. Коць, 2000. – С. 302–311.
101. Людкевич С. Розклад матеріалу науки сольфеджіо / С. Людкевич // Дослідження, статті, рецензії, виступи: у 2-х т.; [Упор., ред., перекл., примітки З. Штундер]. – Т. 2. – Львів: Видавництво М. Коць, 2000. – С. 281–283.
102. Людкевич С. Спроба критичного підходу до питання сольмізації та її реформування / С. Людкевич // Дослідження, статті, рецензії, виступи: у 2-х т.; [Упор., ред., перекл., примітки З. Штундер]. – Т. 2. – Львів: Вид-во М. Коць, 2000. – С. 275–280.
103. Маестро з Покуття / Документ. фільм. – кіностудія «Кредо». – УТ-1, 1992.
104. Майданська С. Вчитель / Софія Майданська // Україна. – Київ: 1986. – № 40. – С. 10.
105. Майкапар С. Годы учения / С. Майкапар. – М. – Л. : Искусство, 1938. – 200 с.
106. Маліборський М. Ладові основи сольфеджіо / Микола Маліборський // Музика. – 1977. – №3. – С. 22–24
107. Мальцев С. М. О психологии музыкальной импровизации / С. М. Мальцев. – М. : Музыка, 1991. – 88 с., нот. – (Библиотека музыканта-педагога).
108. Мальцева Е. А. Абсолютный слух и методы его развития / Е. А. Мальцева // Сборник работ физиолого-психологической секции ГИМНа. – Вып.1. – М., 1925. – С. 33–55. – (Труды гос. Инс-та муз. науки).
109. Масленкова Л. М. Интенсивный курс сольфеджио: методич. пособие для педагогов / Л. М. Масленкова. – СПб: Союз художников, 2003, 175 с. : нот.
110. Медведева О. Легенда Януша Корчака: структура, истоки [Електронний ресурс] / О. Медведева // Памяти Корчака: сборник статей. – Москва, 1992. – Режим доступу: <http://www.jerusalem-korczak-home.com/p-k/om2.html>.

111. Медушевский В. В. Основы духовно-нравственного воспитания и образования в школе [Электронный ресурс] / В. В. Медушевский. – М. : Изд. Московская консерватория, 2001. – 44 с. – Режим доступа: <http://www.synergia.itn.ru/kerigma/pedagog/medush/stat/konc.htm>.
112. Миллер Дж. А. Магическое число семь плюс или минус два / Дж. А. Миллер // Психология памяти. – [Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова]. – М. : Че Ро. – 2000. – С. 564–582.
113. Михайличенко О. В. Музично-педагогічна діяльність українських композиторів і виконавців другої половини XIX – початку XX ст. : історичні нариси. / О. В. Михайличенко. – Суми: Мрія-1, 2005. – 102 с.
114. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія: навч. посібник для студентів музичних спеціальностей / О. В. Михайличенко. – Суми: Наука, 2004. – 210 с.
115. Михальченко М. Абсолютний слух: здобуток чи вада? / М. Михальченко // Музика. – 1984. – № 5. – с. 21.
116. Моравецький М. Наука співу в народній школі / Михайло Моравецький // Учитель. – Львів: Друкарня НТШ, 20 грудня, 1908. – С. 361–365.
117. Музыкальная акустика: учеб. пособие для консерваторий / [общ. ред. Н. А. Гарбузоа. 2-е изд.]. – М. : Музгиз, 1954. – 236 с.
118. Музыкальное воспитание в Венгрии / [ред.-сост. Л. Баренбойм]. – М. : Советский композитор, 1983. – 400 с.
119. Музыкальный энциклопедический словарь / [Гл. ред. Г. В. Келдыш]. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
120. Муха А. І. Музикознавство/ А. І. Муха // Історія української музики [Відп. ред. Л. Пархоменко]. – Том 4: 1917–1941 рр. – Київ: Наук. думка, 1992. — С. 519–544.
121. Мясоедов А. Н. К вопросу о слуховом анализе / А. Н. Мясоедов // Воспитание музыкального слуха: сб. ст., [ред. – сост. А. П. Агажанов]. – М. : Музыка, 1977. – С. 135–146. – (МГК им. П. И. Чайковского. Кафедра теории музыки).

122. Назайкинский Е. В. Взаимосвязь интервальных и ступеневых представлений в развитии музыкального слуха / Е. В. Назайкинский // Воспитание музыкального слуха: сб. ст., [ред.-сост. А. П. Агажанов]. – М. : Музыка, 1977. – С. 25–77.
123. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1988. – 254 с.
124. Назайкинский Е. В. Настройка и настроение в музыке / Е. В. Назайкинский // Воспитание музыкального слуха: сб. ст. – М. : Музыка, 1985. – Вып. 2. – С. 6–40.
125. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 384 с.
126. Назайкинский Е. В. Слух Асафьева / Е. Назайкинский // Воспитание музыкального слуха: сб. ст. – М., 1993. – Вып. 3. – С. 62–80.
127. Норсуленко В. Н. Психология слухового восприятия / Валерий Николаевич Норсуленко. – М. : Наука, 1988. – 216 с.
128. Островский А. Л. О преодолении ладовой инерции при восприятии и интонировании современной музыки / Арон Львович Островский // Вопросы методики воспитания слуха: сб. статей; [под. ред. А. Л. Островского]. – Л., 1967. – С. 5–27.
129. Палшков Б. Про суть концепції З. Кодая. / Б. Палшков // Музыка. – К., 1987. – №5, вересень-жовтень. – С. 24–26.
130. Пат. 2075785 Российская Федерация, МПК-8; Класс G09B15/00 Обучение музыке. Способ развития музыкального слуха и устройство для его осуществления [Электронный ресурс] / Брайнин В. В.; заявитель и патентообладатель Брайнин В. В.; заявл. 26.05.1995; опубл. 20.03.1997. – Режим доступа: <http://www.freepatent.ru/patents/2075785>.
131. Пат. 2154306 Российская Федерация, МПК-8; Класс G09B15/00 Обучение музыке Способ формирования и развития абсолютного музыкального слуха [Электронный ресурс] / Бережанский П. Н.; заявитель и патентообладатель

Бережанский П. Н.; заявл. 3.10.1998; опубл. 10.08.2000. – Режим доступа: <http://www.freepatent.ru/patents/2154306>

132. Пахльовська О. Проблема спадщини в українській культурі та форми її імперської експропріації / Оксана Пахльовська // Ave, Еуропа!: статті, доповіді, публіцистика (1989–2008). – К. : ПУЛЬСАРИ, 2008. – 656 с. : іл.

133. Пеев Б. Болгарский метод «Столбица» Б. Тричкова / Б. Пеев, С. Кристева // Вопросы методики воспитания слуха. – Л., [Б. в.], 1966. – С. 108–135.

134. Переверзев Н. К. Проблемы музыкального интонирования [Под ред. Ю. Рагса]. / Николай Кириллович Переверзев. – М. : Музыка, 1966. – 224 с.

135. Петрушин В. И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС.– 1997. – 384 с.

136. Попадюк М. Учитель / М. Попадюк // Голос Покуття. – 2003. – № 29. – 5 вересня.

137. Поплавська-Мельниченко Ю. В. Взаємодія вербального і музичного компоненту в комунікативних процесах: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 – «Музичне мистецтво» / Юлія Вікторівна Поплавська-Мельниченко; Львів, [Б. в.], 2010. – 17 с.

138. Процик С. Підручник гармонії С. Воробкевича / С. Процик // Музика. – К., 1977. – №1. – С. 28–29.

139. Психологический словарь [Электронный ресурс] / Сост. И. М. Кондаков. – М. : 2000.– Режим дост. : <http://psychology.academic.ru/2049>.

140. Психология музыкальной деятельности: теория и практика : учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д. Н. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.; [под ред. Г. М. Цыпина]. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.

141. Рагс Ю. Слух музыкальный / Ю. Рагс // Музыкальная энциклопедия, [Гл. ред. Ю. В. Келдыш] – Т. 5. – М. : Сов. энцикл, 1981. – С. 103.

142. Ржевська М. Ю. Музика Наддніпрянської України першої третини ХХ століття у взаємодії та перетвореннях соціокультурних дискурсів [Електронний ресурс]: автореф. дис. ... докт. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне

- мистецтво» / Майя Юріївна Ржевська. – К., 2006. ☒ Режим доступу: <http://www.orgsun.com/avtoreferati-dissertatsii-mistetstvo/1/a444.php>.
143. Римский-Корсаков А. Н. А. Римский-Корсаков. Жизнь и творчество / А. Н. Римский-Корсаков. – М. : Музгиз, 1937. – Вып. 4. – 169 с.
144. Романенко Б. Літературна Коломия [Електронний ресурс] / Богдан Романенко // Коломия ВЕБ Портал. – Режим доступу: <http://kolomyia.org/histpub/historypub65.htm>
145. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 215 с.
146. Русова С. Ф. Вибрані твори / Софія Федорівна Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
147. Рябчук М. Україна і європейське «чистилище» / Микола Рябчук // Львівська газета. – 1 липня 2003. – № 195.
148. Сергеева Т. Б. Педагогический смысл гуманистического учения П. А. Сорокина. [Електронний ресурс] : дисс. ...канд. педагог. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Т. Б. Сергеева. ☒ Ставрополь, 1998. ☒ 214 с. ☒ Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskii-smysl-gumanisticheskogo-ucheniya-p-sorokina#ixzz37oAtESOa>.
149. Синестезия: Институт «Прометей» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://synesthesia.prometheus.kai.ru/index.html>.
150. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа. / [пер. с нем. под ред. Л. А. Баренбойма]. – Л. : Музыка, 1970. – с. 160.
151. Сковорода Г. С. Пізнай в собі людину / Григорій Саввич Сковорода. – Львів: Світ, 1995. – 528 с.
152. Сковорода Г. С. Твори: У 2-х т. / Григорій Саввич Сковорода. – К. : Обереги, 1994. – Т. 2. – 480 с.
153. Сладков П. П. Классическое сольфеджио в профессиональном музыкальном образовании: история, теория, методология [Електронний ресурс]: автореф. дисс. ... доктора искусствоведения: спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Павел Порфирьевич Сладков. ☒ Санкт-Петербург,

2006. ☒ Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/klassicheskoe-solfedzhio-v-professionalnom-muzykalnom-obrazovanii-istoriya-teoriya-metodolog>.
154. Словарь практического психолога. [Электронный ресурс] / Сост. С. Ю. Головин. – Минск : АСТ Харвест, 1998. – 800 с. – Режим доступу: <http://vocabulary.ru/dictionary/25/symbol/65>.
155. Словник іншомовних слів / [За ред. О. С. Мельничука]. – Київ: Головна редакція УРЕ, 1985. – 968 с.
156. Соловьев А. В. Абсолютный слух и его место в структуре музыкальных способностей / А. В. Соловьев // Психол. журнал. – 1987. – № 6. – Том 8. – С. 139–148.
157. Сорокин П. А. Заветы Достоевского / Пителир Александрович Сорокин // О Достоевском. Творчество Достоевского в русской мысли 1881–1931 годов: сб. статей. – М., 1990. – 432 с.
158. Сорокин П. А. Таинственная энергия любви / Пителир Александрович Сорокин // Социологические исследования. – 1991. – № 8. – С. 121–137.
159. Сорокин П. А. Человек и общество в условиях бедствий: влияние войны, революции, голода, эпидемии на интеллект и поведение человека, социальную организацию и культурную жизнь / Пителир Александрович Сорокин. ☒ Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова.– СПб. : Мир, 2012. – 336 с.
160. Сорохтей Х. Покутська рапсодія / Христина Сорохтей // Прикарпатська правда. ☒ Івано-Франківськ, 1961. ☒ 13 грудня.
161. Способин И. В. Элементарная теория музыки: учебник для муз. школ и училищ [Переизд.]. / И. В. Способин. – М. : Кифара, 1998. – 208 с.
162. Старчеус М. С. Слух музыканта / Марина Сергеевна Старчеус. – М. : МГК им. П. И. Чайковского, 2003. – 640 с.
163. Стрілець О. Мелодії щастя / Ольга Стрілець // Радянська освіта. – К., 1963. – 22 липня.
164. Ступарик Б. М. Розвиток шкільництва Галичини (1772–1939 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ступарик Богдан Михайлович; Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 1995. – 494 с.

165. Судзуки С. Возвращенные с любовью: классический подход к воспитанию талантов. / Сирини Судзуки. – М. : Попурри, 2005. – 192 с.
166. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / Василий Алексеевич Сухомлинский. ☐ К. : Радянська школа, 1985.☐ 557 с.
167. Сюта Б. О. Принципи організації художньої цілісності у творчості українських і польських композиторів 1970-х–1990-х років. [Електронний ресурс] : автореф. дис. ...докт. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Б. О. Сюта ☐ Київ, 2007. ☐ 36 с. ☐ Режим доступу: <http://www.orgsun.com/avtoreferati-dissertatsii-mistetstvo/a143.php>.
168. Тайнель Е. З. Музично-педагогічна концепція З. Кодая та її адаптація в загальноосвітніх школах України на основі народнопісенного фольклору (на матеріалі західного регіону України): дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Ельвіра Золтанівна Тайнель. – К., 1993. – 180 с.
169. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. – М. : Педагогика, 1988, – 176 с. – (НИИ дошк. восп-я АПН СССР. Серия: Образование. Педагогические науки).
170. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Избранные труды. В 2-х т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 15–41.
171. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Борис Михайлович Теплов. – М.–Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 326 с.
172. Терлецький Г. Пісня й забава / Гриць Терлецький // Українське Дошкілля: пісні, ігри, танці, вірші й загадки: для дітей дошк. віку. – К. : Муз. Україна, 1992. – 142 с. – (перевид. за: Терлецький Г. Пісня й забава. – Краків : Українське видавництво, 1941).
173. Титова Е. Ю. Гуманистические тенденции в отечественной педагогике во второй половине 40-х–60-х гг. XX в.: на примере воспитательной системы В. А. Сухомлинского. [Електронний ресурс]: дисс. ... канд. педагог. наук: спец. 13.00.01 / Е. Ю. Титова ☐ Екатеринбург, 2004, ☐ 228 с. ☐ Режим доступу:

<http://www.dissercat.com/content/gumanisticheskie-tendentsii-v-otechestvennoi-pedagogike-vo-vtoroi-polovine-40-kh-60-kh-gg-xx#ixzz37o8PHG3p>.

174. Тюлин Ю. Учение о гармонии / Ю. Тюлин. – [3-е изд.]. – М. : Музгиз, 1966. – 223 с.

175. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе. – М. – Воронеж : МОДЕК, 1997. – 448 с. – С. 260.

176. Уткин Б. И. Воспитание профессионального слуха музыканта в училище / Б. И. Уткин. – М. : Музыка, 1985 – 101с. : нот.

177. Участь учеників і рух книжок в шк[ільному] році 1906/1907 [Електронний ресурс] / Звіт Дирекції ц[ісарсько] к[оролівської] гімназії з руским викладовим язиком в Коломиї за шкільний рік 1906/1907. – Коломия, 1907. – С. 72 – Режим доступу: <http://kolomyya.org/histpub/historypub.htm>

178. Федотов Є. Кирило Григорович Стеценко – педагог / Євген Федотов. – К. : Музична Україна, 1977. – 101 с., [6] с. : іл., ноти.

179. Холопов Ю. Как петь новую музыку XX века / Ю. Холопов // Воспитание музыкального слуха. – Вып. 2. – М. : Музыка, 1985. – С. 59–85.

180. Холопов Ю. О трех зарубежных системах гармонии / Ю. Холопов // Музыка и современность. – Вып. 4. – М. : Музыка, 1966. – С. 216–329.

181. Хоменко А. Національне виховання особистості у педагогічній спадщині М. Д. Леонтовича / А. Хоменко // Педагогічні науки. – 2014. – № 60 – С. 58–65.

182. Хохлова А. Л. Когнитивная модель теории интерпретации в музыкальном искусстве. На материале камерно-инструментальных сочинений Венских классиков: автореферат дисс. ... доктора искусствовед. : спец. 17.00.09 «Теория и история искусства» / Анжела Леонидовна Хохлова. – Саратов – 2013. – 44 с.

183. Цалай-Якименко О. Київська нотація як релятивна система (за рукописом XVI –XVII ст.). / Олександра Цалай-Якименко // Українське музикознавство. – Л. : Музична Україна, 1974. – № 9. – С. 127–224.

184. Цыбульник Ю. С. Крылатые латинские выражения / Ю. С. Цыбульник. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2003. – 830 с.

185. Черепанин М. В. Музична культура Галичини (друга половина XIX – перша половина XX ст.). Монографія / Мирон Васильович Черепанин. – К. : Вежа, 1997. 238 с.
186. Чижевський Д. І. Нариси з історії філософії на Україні. / Дмитро Іванович Чижевський. — К. : Вид-во «Орій» при УКСП «Кобза», 1992. – 230 с.
187. Шаповалова Л. В. Апологія когнитивного музикознавства: по следах виступлень В. Медушевського [Електронний ресурс] / Людмила Владимировна Шаповалова // World of Musik. International Scientific online Musical Journal of Azerbaijan.– 2013 – №1 (54). – Article №4 – P. 6690–6704. – Режим доступу: http://www.musigi-dunya.az/article/54/54_4.html.
188. Шнабель А. Моя жизнь и музыка. Вопросы и ответы // Исполнительское искусство зарубежных стран. – М., 1967. – Вып. 3. – С. 63–192.
189. Шторк К. Система Далькроза [Електронний ресурс] / К. Шторк; [Под редакцией и с предисл. П. П. Гайдебурова]. – Л., М., 1924. – 134 с. – Режим доступу: <http://teatr-lib.ru/Library/Schtork/Dalcroze/>.
190. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа: сборник статей. / Ред.-сост. Л. Баренбойм. – М. : Сов. композитор, 1978. – 368 с.
191. Юцишин І. Гагілки для школи / Іван Юцишин // Учитель: Річник [Редагує Д-р В. Щурат]. – Львів, 20 лютого 1910. – XXII. – Ч 3 і 4. – С. 33–40. – (Орган руского товариства педагогічного).
192. Abraham O. Das absolute Tonbewusstsein und die Musik / Otto Abraham // Sammelbände d. Internat. Musikgesell. VIII. – Leipzig, 1906–1907. – S. 486–491.
193. Abraham O. Das absolute Tonbewusstsein. Psychologisch-musikalische Studie [Електронний ресурс] / Otto Abraham // Sammelbände d. Internat. Musikgesellschaft. III. – Leipzig, 1901–1902. – S. 1–86. – Режим доступу: <https://archive.org/details/dasabsolutetonbe00abra>.
194. Altmann G. Das absolute Gehör / G. Altmann // Neue Musikzeitung. – Köln, 1908. – № 29. – S. 493–494.

195. Andres K. Stand in der Erforschung des Absoluten Gehörs. Die Funktion eines Langzeitgedächtnisses für Tonhöhen in der Musikwahrnehmung: Phil. Diss. / Karl Andres. – Bern: Drukerei der Universität, 1985. – 229 S.
196. Bachem A. Absolute pitch / A. Bachem // J. Acoust. Soc. Amer. – 1955. – № 27/6 – P. 1180–1185.
197. Bachem A. Tone height and tone chroma as two different pitch qualities / A. Bachem // Acta Psychologica. – 1950. – v. 7. – P. 80–88.
198. Bachem A. Various types of absolute pitch [Электронный ресурс] / A. Bachem // J. A. S. A. – 1937. – № 9 (2). – P. 146–151. – Режим доступа: <http://scitation.aip.org/content/asa/journal/jasa/9/2/10.1121/1.1915919>.
199. Bindel E. Vom absoluten Gehör / Ernst Bindel // Die Drei: Monatsschrift für Antroposophie. – Stuttgart, 1952. – № 22. – S. 212–215.
200. Brady P. T. Fixed-scale mechanism of absolute pitch / P. T. Brady // J. Acoust. Soc. Amer. – 1970. – № 48. – P. 883–887.
201. Cuddy L. L. Practice effects the absolute judgment of pitch / Lola Lane Cuddy // J. Acoust. Soc. Amer. – 1968. – № 43. – P. 1069–1076.
202. Deutsch D. Enigma of absolute pitch / Diana Deutsch // Acoustical Society of America Acoustics Today. – 2006. – № 2. – S. 1–8.
203. Dooley K. Absolute pitch correlates with high performance on interval naming tasks [Электронный ресурс] / Kevin Dooley, Diana Deutsch // J. Acoust. Soc. Amer. – 2011. – № 130 (6). – P. 4097–4104. – Режим доступа: <http://deutsch.ucsd.edu/pdf/JAS004097.pdf>.
204. Falkowska M. Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka / Maria Falkowska. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1989. – 131 S.
205. Frotscher G. Aufführungspraxis alter Musik / Gotthold Frotscher // Taschenbücher zur Musikwiss. – Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1980. – №6, [5. Aufl.], – 176 S.
206. Heller M. A. Practice effects in the absolute judgment of frequency / M. A. Heller, C. Auerbach // Psychonomic Science. – 1972. – № 26/4. – P. 222–223.

207. Helmholtz H. Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik [Электронный ресурс] / Hermann von Helmholtz. – Braunschweig: Vieweg & Sohn, 1898. – 600 S. – Режим доступа: <http://www.uni-leipzig.de/~psycho/wundt/opera/helmholtz/toene/TonEmpIn.htm>.
208. Heyde E.-M. Was ist absolutes Hören?: Eine musikpsychologische Untersuchung / Eva-Marie Heyde. – München: Profil, 1987. – 536 S.
209. Hurni-Schlegel L. Das absolute Musikgehör. Analyse der Gehörtestdaten – Bestandesaufnahme bei Absoluthörern – Lernversuch zum Singen, Stimmen und Hören: Phil. Diss. / Lisbeth Hurni-Schlegel. – Bern, 1983. – 168 S.
210. Hurni-Schlegel L. Das absolute Musikgehör. Von der mysteriösen Exklusivität zur theoretischen Integration (Poster) / Lisbeth Hurni-Schlegel // Bericht über den 34. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Wien 1984. Band 2: Anwendungsbez. Forschung. – Göttingen, Toronto, Zürich, 1984. – S. 915.
211. Jadassohn S. Das Tonbewusstsein. Die Lehre vom musikalischen Hören [Электронный ресурс] / Salomon Jadassohn. – Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1899. – 80 S. – Режим доступа: <https://archive.org/details/dastonbewusstse00jadagoog>.
212. Jeffress L. A. Absolute Pitch / Jeffress Lloyd Alexander // Journal of the Acoustical Society of America. – 1962. – № 34 / 7. – P. 987.
213. Karuso S. Solfeggio czyli nauka czytania nut głosem: Kurs 1. / Stanisław Karuso. – Warszawa – Kraków – Lublin – Łódź – Paryż – Poznań – Wilno – Zakopane: Nakład Gebethera i Wolfa, [Б. д.]. – 64 s.
214. Korpell H. On the mechanism of tonal chroma in absolute pitch / Korpell Herbert // American Journal of Psychology. – 1965. – № 78. – P. 298–300.
215. Kries J. von Über das absolute Gehör [Электронный ресурс] / Johannes von Kries // Zschr. f. Psychol. – 1892. – № 3. – S. 257–279. – Режим доступа: <http://vlp.mpiwg-berlin.mpg.de/library/data/lit14875?>
216. Kufluk W. Ani od C-dur, ani od G-dur / W. Kufluk // Śpiew w Szkole. – Warszawa, 1938/1939. – R. 6. – № 4 / 5. – (Organ sekcji nauczycieli muzyki i śpiewu Związku Nauczycielstwa Polskiego).

217. Lang A. Absolutes Gehör / Alfred Lang // Musikpsychologie. Ein Handbuch. [Herausgegeben von H. Bruhn, R. Oerter, H. Rosing]. – Hamburg, 1993.– S. 558–565. – (Rowohltsenzyklopädie).
218. Levitin D. Absolute memory for musical pitch [Электронный ресурс] / Daniel J. Levitin // Perception and psychophysics. – 1994.– L VI / 4, – P. 414–423. – Режим доступа: <http://daniellevitin.com/levitinlab/articles/1994-Levitin-Perception-Psychophysics.pdf>.
219. Merżan I. Aby nie uległo zapomnieniu. Rzecz o Domu Sierot Krochmalna 92. / Ida Merżan. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1987. – 111 s.
220. Merżan I. Pan Doktor i pani Stefa: wspomnienia / Ida Merżan. – Warszawa: Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, 1979. – 114 [2] s. – (Instytut Badań Pedagogicznych. Zakład Badań Systemów Wychowawczych. Pracownia Korczakowska).
221. Miąso J. Janusz Korczak – wybitny promotor komunikacji interpersonalnej w kontekście współczesnych paradoksów informacyjno-komunikacyjnych i jego najbliżsi współpracownicy / Janusz Miąso // Lwowsko-Rzeszowski zeszyty naukowe. – Lwow-Rzeszow 2013. – Numer 1. – S. 40–48.
222. Mortkowicz-Olczakowa H. Janusz Korczak / Hanna Mortkowicz-Olczakowa. – Warszawa: Czytelnik, 1978. – 185 s.
223. Motte-Haber H. de la Handbuch der Musikpsychologie / Helga de la Motte-Haber. – Leipzig: Laaber-Verl., 1985. – 474 S.
224. Müller F. Das absolute Gehör. Bemerkungen über das absolute Tongehör / Müller Fridrich // Neue Musikzeitung. – Köln, 1908. – № 30.– S. 57–58.
225. Musik und klassische Ästhetik. Von der Notwendigkeit der wissenschaftlichen Stimmung $c'=256$ Hz. / Ibykus. Zeitschrift für Poesie, Wissenschaft und Staatskunst. Sonderausgabe. – Wiesbaden, August, 1988. – 67 S. – (Internationale Konferenz des Schiller-Instituts von 9. April 1988).
226. Planck M. Die natürliche Stimmung in der modernen Vokalmusik [Электронный ресурс] / Max Plank // Vierteljahrsschrift für Musikwissenschaft –

- Leipzig, 1893. – № 9. – S. 418–440. – Режим доступа: <https://archive.org/details/vierteljahrssch40unkngoog>.
227. Priesner V. Schon im Babyalter musikalisch. Elementare Musikpädagogik am Meistersinger-Konservatorium. / Vroni Priesner // – Stadt Nürnberg. – 23. Februar, 1998. – S. 4.
228. Profita J. Absolutes Gehör – erblich? [Электронный ресурс] / Profita Joseph, Bidder T. George // Spiegel. – 28. Januar 1985. – № 39 / 5. – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13513202.html>
229. Rakowski A. Absolute pitch: Common traits in music and language [Электронный ресурс] / Andrej Rakowski, Kenichi Miyazaki // Archives of Acoustics. – 2007. – № 32 / 1. – P. 5–16. – Режим доступа: <http://acoustics.ippt.gov.pl/index.php/aa/article/view/761/665>
230. Rakowski A. In search of the criteria for absolute pitch / A. Rakowski, M. Morawska-Büngeler // Archives of Acoustics. – 1987. – № 12. – P. 75–87.
231. Revesz G. Einführung in die Musikpsychologie / Geza Revesz. – Bern, Francke. Verlag, 1972. – 314 S.
232. Ribke J. Elementare Musikpädagogik in Gegenwart und Zukunft. / Juliane Ribke // Elementare Musikpädagogik in Ausbildung und Beruf. – Mannheim, 11–12. April, 1997. – S. 11–17. – (Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik an Ausbildungsinstituten in Deutschland. Symposionsbericht).
233. Schäfer C. Die Bedeutung der Elementaren Musikpädagogik für Musikschulen / Christa Schäfer // Elementare Musikpädagogik in Ausbildung und Beruf. – Mannheim, 11–12. April 1997. – S. 65–69. – (Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik an Ausbildungsinstituten in Deutschland. Symposionsbericht).
234. Schönberg A. Komposition mit zwölf Tönen / Arnold Schönberg // Stil und Gedanke. – Gesammelte Schriften. – Frankfurt: Suhrkamp, 1978. – № 1 – S. 72–96.
235. Sergeant D. Experimental investigation of absolute pitch / Desmond Sergeant // J. Res. Music. Educ. – 1969. – № 17 / 1. – P. 135–143.
236. Siegel J. A. Sensory and Verbal Coding Strategies in Subjects with Absolute Pitch / Jane A. Siegel // J. Exp. Psychol. – 1974. – № 103 / 1. – P. 37–44.

237. Siegel J. A. The Nature of Absolute Pitch / Jane A. Siegel // *Exp. Res. Studies in the Psychology of Music* – Iowa City, 1972. – № 8. – S. 65–89.
238. Siegel W. Memory Effects in the Method of Absolute Judgment / Siegel William // *J. Exp. Psychol.* – 1972. – № 94 / 2. – P. 121–131.
239. Stumpf C. *Tonpsychologie. Band I.* – Carl Stumpf. – Leipzig: Hirzel, 1883. – Nachdr. Hilversum: Frits A. M. Knuf, 1965. – 1009 S.
240. Stumpf C. *Tonpsychologie. Zweite Band* [Электронный ресурс] / Carl Stumpf. Leipzig: Hirzel, 1890. – 582 S. – Режим доступа: <https://archive.org/stream/tonpsychologie02stum#page/180/mode/2up>.
241. Takeuchi A. H. Absolute pitch / A. H. Takeuchi, S. H. Hulse // *Psychological Bulletin.* – 1993. – № 113 (2). – P. 345–361.
242. Taneda N. & R. *Erziehung zum absoluten Gehör. Ein neuer Weg am Klavier* / Naouki & Ruht Taneda // *Handbuch für Lehrer und Eltern zum Unterrichtswerk. Hören und Spielen.* – Mainz, London, Madrid, Paris, Tokyo: Schott, 1993. – 101 S.
243. Uniwersytet Warszawski [Электронный ресурс] / *Historia w sarysie.* – Режим доступа: <http://www.uw.edu.pl/universytet/historia>.
244. Wallaschek R. Das musikalische Gedächtnis und seine Leistungen bei Katalapsie, im Traum und in der Hypnose [Электронный ресурс] / R. Wallaschek // *Vierteljahrsschr. f. Musikwiss.,* 1892. – № 8, – S. 204–261. – Режим доступа: https://archive.org/stream/zeitschriftfurp09psycgoog/zeitschriftfurp09psycgoog_djvu.
245. Walter R. *Stimmton* / Rudolf Walter // *Riemann-Musiklexikon, Sachteil.* – Mainz: Schott, 1967. – S. 907–908.
246. Ward W. Absolute Pitch / W. Ward, E. Burns // *The Psychology of Music;* [Hrsg. Diana Deutsch]. – New York: Academic Press, 1982. – P. 431–451.
247. Ward W. D. Absolute pitch / W. Dixon Ward // *The Psychology of Music;* [ed. by D. Deutsch, 2nd ed.]. – San Diego: Academic Press, 1999. – P. 265–298.
248. Ward W. D. Musical perception [Электронный ресурс] / W. Dixon Ward // *Foundation of modern auditory theory.* – New York, San Francisco, London, – 1970. – №1. – P. 405–443. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua/books?hl=en&lr=&id=BhRyvUke5YYC&oi=fnd&pg=P>

P1&dq=+Foundation+of+modern+auditory+theory&ots=6UCGtDZTM-
&sig=bXnPOR2LrH6iRsqu4HBS3YtA4lY&redir_esc=y#v=onepage&q=Foundation
%20of%20modern%20auditory%20theory&f=false.

249. Weinert L. Untersuchungen über das absolute Gehör [Электронный ресурс] / Weinert Lothar // Arch. f. d. ges. Psychol. – 1929. – № 73, S. 1–128. – Режим доступа: <http://www.aruffo.com/eartraining/research/articles/weinert29.htm>.

250. Wellek A. Absolutes Gehör / Albert Wellek // Riemann-Musiklexikon. Sachteil. Band 3. – Mainz: Schott, 1967. – S. 5.

251. Wellek A. Das absolute Gehör und seine Typen / Albert Wellek. – Leipzig: Barth, 1938. – 368 S. – (Beihefte zur Zeitschrift für Angewandte Psychologie und Charakterkunde. – [Hrsg. O. Klemm, Ph. Lersch]. – № 83).

252. Wellek A. Das Farbenhören im Lichte der vergleichenden Musikwissenschaft [Электронный ресурс] / Albert Wellek // Zeitschrift für Musikwissenschaft. – 1929. – № 11. – S. 470–497. – Режим доступа: <http://www.aruffo.com/eartraining/research/articles/wellek29.pdf>.

253. Zenatti A. Psychologische Aspekte der musikalischen Entwicklung des Kindes in Beziehung zu seiner Umgebung / Arlette Zenatti // Musikpädagogische Forschung. – 1981. – № 2. – S. 64–73.

254. Zepp-LaRouche H. Die allgemeine Gültigkeit ästhetischer Gesetze / Helga Zepp-LaRouche // Musik und klassische Ästhetik. Von der Notwendigkeit der wissenschaftlichen Stimmung $c' = 256$ Hz. – Ibykus. Zeitschrift für Poesie, Wissenschaft und Staatskunst, Sonderausgabe. – Wiesbaden, August, 1988. – S. 18–23. – (Internationale Konferenz des Schiller-Instituts von 9. April 1988).

ДОДАТКИ

Додаток А

Музичний матеріал для занять за методикою В.Куфлюка

Пісенька про "До"



Пісенька про "Ре"



Пісенька про "Мі"



Пісенька про "Фа"



Пісенька про "Соль"



Пісенька про "Ля"



Пісенька про "Сі"



Пісенька про "До"



Ой полетів жук



Котик



Їде віз



Чечіточка



Дибидибиди...



Поїдем на лови



Наша Таня



Куй, куй, ковалі...

Куй, куй, ко-ва-лі, то ве-ли-кі, то ма-лі,
А ста-ро-го ко-ва-ля по-са-ди-ли на ко-ня.
Ко-му ко-ня під-ку-ва-ти, зо-ло-ту під-ко-ву да-ти?
Не ста-ро-му, не ма-ло-му, ко-ва-ли-ку мо-ло-до-му.

Журавель

Дов-го-но-гий жу-ра-вель до мли-на по-ї-хав,
До мли-на по-ї-хав, стра-хо-ви-ще ба-чив.
Ой лю-лі, ой лю-лі, стра-хо-ви-ще ба-чив.

У kota-воркота

У ко-та - вор-ко-та у сме-та-ні пів-хвос-та.
Де ти, ко-те, хо-див, що так хвос-тик за-бі-лив?

Вже гримить...

Вже гри-мить, вже гри-мить, бу-де, бу-де ло-шик.

У зеленім лужку

У зе-ле-нім луж-ку, іх-вох!
Раз зна-йшов я ду-ду, іх-вох!
То не лу-да бу-ла, іх-вох!
Ве-се-лу-ха бу-ла, іх-вох!

У полі, на горі...

У по-лі, на го-рі зай-че-ня си-дять,
У зе-ле-нім лі-сі ві-те-реш шу-мить.
Дивак
Жив-був ди-вак, спав ці-лий день,
ї-сти ось так встать бу-ло лінь.

Білочка

Ой спі-ва-ла й тан-цю-ва-ла бі-лоч-ка хо-ро-ша,
всі під-мет-ки по-гу-би-ла, йшла до-до-му бо-са.
А ми просо сіяли

А ми про-со сі-я-ли, сі-я-ли.
Бігла кізка топиться

Бі-гла кіз-ка то-пи-ти-ся, а ца-почок ди-ви-ти-ся. Впа-ла кіз-ка
в о-по-лон-ку, а ца-почок за го-лов-ку: смик до-го-ри!

Ту-ту-ту...

Ту-ту-ту, вже ма-ши-на тут! Їль-мо, ма-мо, їль-мо з на-ми,
ско-ро бу-дем за го-ра-ми! Ту-ту-ту! Вже ма-ши-на тут!

Угадай, Ганно

У-га-дай, Ган-но, на-ша ми-ла Ган-но,
На чи-її ру-ці, на ме-ре-жен-ці пер-стень ле-жить.

Горобець

Го-ро-беш ма-лень-кий, не бо-їть-ся він лю-дей.
Як лиш ти над Прут пі-деш, то і там йо-го зна-йдеш.

Поїзд

По-їзд наш і-де, аж зем-ля гу-де, і кон-дук-тор наш свис-тить,
по-їзд швид-ко мчить, і кон-дук-тор наш свис-тить, по-їзд швид-ко мчить.

Гоша

Го-ша спить со-лод-ким сном, а со-бач-ка під вік-ном:
"Гав-гав-гав! Гав-гав-гав! Хо-чу каш-ки з мо-лоч-ком!"

В'ється річка

В'єть-ся річ-ка по пі-соч-ку, між ка-мін-чи-ків бі-жить.

Ходить зайчик



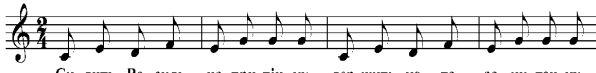
Хо - лить зай - чик по са - ду, по са - ду,
Ість тра - вич - ку й ло - бо - ду, ло - бо - ду.

Осінь



Ві - є ві - тер, ві - є, ві - є, по - ві - ва - є,
І жов - ті лис - точ - ки з де - ре - ва зри - ва - є.

Сидить Василь на припічку



Си - дить Ва - сіль на при - піч - ку, дер - жить ко - та за ни - точ - ку.



Ко - тик зуб - ки роз - ту - лив і Ва - сіль - ка у - ку - сив.

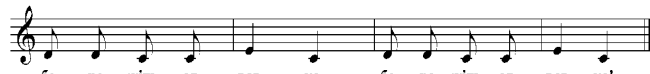


А дзусь, а дзусь, ко - ше - ня! Не за - йма - ти Ва - си - ля!

Вовк і овечки



Бі - лі вів - ці, чор - ні вів - ці, ко - зе - ня - тя і яг - ня - та,



бе - ре - жій - ся вов - ка, бе - ре - жій - ся вов - ка!

Мурлика



Мур - ли - ка мур - ко - че: мо - ро - зи - ва хо - че,



Мур - ли - ка мур - ко - че: мо - ро - зи - ва хо - че.



Мур - ли - ко ру - день - кий, за - мерз - неш, дур - нень - кий,



Мур - ли - ко ру - день - кий, за - мерз - неш, дур - нень - кий.

Я лисичка, я сестричка



Я ли - сич - ка, я сест - рич - ка, не си - джу без ді - ла,



я гу - ся - ток пас - ла, по - лю - вать хо - ди - ла,

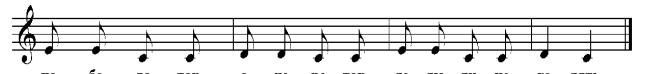


я гу - ся - ток пас - ла, по - лю - вать хо - ди - ла.

Ой дзвони дзвонять

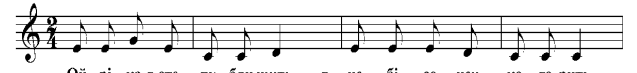


Ой дзво - ни дзво - нять, хор - ти вов - ка го - нять



по бо - ло - тах, о - че - ре - тах, де лю - ди не хо - дять.

У човні

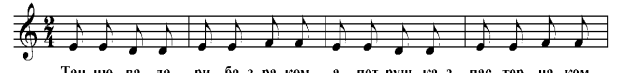


Ой рі - ка в сте - лу блищить, в не - бі со - печ - ко го - рить.

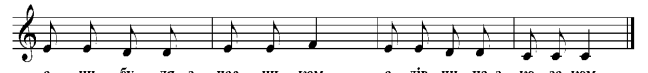


Зе - лен бе - рег вда - ли - ні, ми пли - ве - мо у чов - ні.

Танцювала риба з раком



Тан - цю - ва - ла ри - ба з ра - ком, а пет - руш - ка з пас - тер - на - ком,



а ци - бу - ля з час - ни - ком, а дів - чи - на з ко - за - ком.

Діду мій, дударіку



Ді - ду мій, ду - да - ри - ку, ти ж бу - ло се - лом і - деш,



ти ж бу - ло в ду - ду гра - сш, те - пер те - бе не - ма - є,



ду - да тво - я гу - ля - є, і пи - ши - ки зі - ста - ли - ся,



хто - зна ко - му ді - ста - ли - ся... Гей!

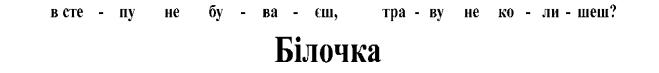
Голуб-голубочок



Го - луб - го - лу - бо - чок, си - вий бу - ру - но - чок,



чо - му, си - вий го - луб, в сте - пу не бу - ва - сш,



в сте - пу не бу - ва - сш, тра - ву не ко - ли - шеш?

Білочка



На - ша бі - лоч - ка ма - ла вмі - є тан - цю - ва - ти,



в лі - сі кож - на її сос - на, як рід - нень - ка ма - ти.

Їдуть пожежники



Ді - лі - дон, ді - лі - дон, вже по - лу - м'я за вік - ном...

Зайчик

В зай - чи - ка, в зай - чи - ка в уш - ка дов - гень - кі,
в зай - чи - ка ні - жень - ки ду - же шви - день - кі.

Зозуля

Ку - ку - ку, ку - ку - ку, де бу - ла я, ку - ку - ку?
Ку - ку - ку? Ку - ку - ку? Я си - ді - ла на дуб - ку.

Корова

Хо - дить - бро - дить по луж - ку чер - во - на ко - ро - ва,
Дасть во - на нам мо - лоч - ка теп - ло - го, смач - но - го.

Пастушок

Ра - но - ран - ком по се - лу па - сту - шок: ту - ру - ру
Ра - но - ран - ком по се - лу ко - рів - ки: му - му - му

Ой білі гуси

Ой бі - лі гу - си вже над Прут і - дуть,
Ой бі - лі гу - си гу - ся - ток ве - дуть,
Ой бі - лі гу - си ви - йшли на лу - ги,
Ой бі - лі гу - си: ги - ги - ги.

Як пішли наші подружки

Як пі - шли на - ші по - друж - ки в ліс по я - го - ди гу - лять,
Сі - ю, ві - ю, сі - ю, вій, в ліс по я - го - ди гу - лять.

Дві жабки

Ой дві жаб - ки ве - чір - ком на луж - ку си - ді - ли,
ой дві жаю - ки ве - чір - ком на зір - ки гля - ді - ли.

Ой ходила Марусенька

Ой хо - ди - ла Ма - ру - сень - ка у ліс по ка - ли - ну,
та й хо - ди - ла, та й блу - ка - ла сім ліг і го - ди - ну.

Ой, волошко

Ой, во - лош - ко яс - на, го - лу - ба, за - паш - на,
Ско - ро, кві - точ - ко ти, в жи - ті бу - деш пвіс - ти?

Сіяли дівоньки яровий хміль

Сі - я - ли ді - вонь - ки я - ро - вий хміль,
Сі - я - ли ді - вонь - ки я - ро - вий хміль, ах!
Сі - я - ли, са - ди - ли, при - го - во - рю - ва - ли, ах!
Сі - я - ли, са - ди - ли, при - го - во - рю - ва - ли.

Петрусь-барabanчик

Гра - та - та, гра - та - та: ба - ра - бан - сту - ко - че,
То на ньо - му Пет - русь гра - є, що за - хо - че.

Ой, ду-ду-ду...

Ой, ду - ду - ду, ду - ду - ду, си - дить во - рон на дуб - ку.
Си - дить во - рон на дуб - ку, та все гра - є на тру - бу.

Ялинка

Збе - ре - мо - ся всі ра - зом ми під я - лин - ко - ю,
По - тан - цю - см, за - спі - ва - см гар - ну пі - сень - ку.

Вишеньки

Ви - йшли ми з ло - па - та - ми, по - ча - ли ко - па - ти ми,
В ям - ки во - ду ли - ли, ви - сень - ки са - ди - ли.

Соловейко

Со - ло - вей - ко на - вес - ні, на - вес - ні,
Сип - ле піс - ні го - лос - ні, го - лос - ні.

Виліз кіт на той пліт

Ви - ліз кіт на той пліт, мор - га - є,
ве - се - ло пі - сень - ку спі - ва - є.

Шум

Ой ну - мо, ну - мо, за - пле - ті - мо шу - ма,
шу - ма за - пле - ті - мо, гу - ля - ти хо - ді - мо!

Зозуля

Ку - ку, ку - ку, чу - ти в ліс - ку, - це ж бо зо - зу - ля
там на га - лям - ці кли - че ді - ток та й на вес - ну.

Галя по садочку ходила

Га - ля по са - доч - ку хо - ди - ла, хус - точ - ку бі -
лень - ку згу - би - ла, Хо - дить по са - доч - ку, блу -
ка - с, хус - точ - ку бі - лень - ку шу - ка - є.

Тень-тень...

Тень - тень, по - тень - тень, вы - ше го - ро - да пле - тень,
Се - ли зве - ри под пле - тень, по - хва - ля - ли - ся весь день.

Паровоз

Па - ро - воз че - рез ліс всі ва - гон - чи - ки по - віз.
Чах - чах, чу - чу, чах - чах, чу, у да - ле - кий край по - мчу.

Прийди, прийди, сонечко

При - йди, при - йди, со - неч - ко, під мо - є ві - ко - неч - ко,
бу - де - мо ся грі - ти, як ма - лень - кі ді - ти.

Святкова

Гей, ма - ля - та, гей, ма - ля - та, стань - мо в ряд, стань - мо в ряд!
Ми ви - хо - ди - мо у свя - то на па - рад, на па - рад!

По гриби

Ми йде - мо до - ріж - ка - ми, ти - хи - ми сте - жин - ка - ми,
хо - дим між о - рі - ши - ни з пов - ни - ми кор - зи - на - ми.

Пастушок

У зе - ле - нім луж - ку я ко - ро - ви па - су,
Ой ду - ду, ой ду - ду, я за - гра - ю на ду - ду,

щоб ко - ро - ви мо - і бі - ля ме - не пас - ли - всі.

Дедушка

Де - душ - ка, де - душ - ка, се - да - я бо - ро - душ - ка,
а се - да - я бо - ро - ла, да ум - на - я го - ло - ва.

Зяблик

У са - доч - ку цвіт бу - я - є, ряс - но ма - ків і фа - соль,
Зяб - лик ве - се - ло спі - ва - є: "До, ре, мі, фа, соль, До, ре, мі, фа, соль!"

Тут за - вів - ня - ка - ли со - ро - ки: "Не спі - ва - є так ні - хто!"

Та це я у - чу у - ро - ки: "Соль, фа, мі, ре, до, Соль, фа, мі, ре, до".

Я лисичка, я сестричка

Я ли - сич - ка, я сест - рич - ка, не си - джу без ді - ла,
я гу - ся - ток пас - ла, по - лю - вать хо - ди - ла,

я гу - ся - ток пас - ла, по - лю - вать хо - ди - ла.

Залікова книжка В. Куфлюка



В. КУФЛЮК**МЕТОДИЧНІ ВКАЗІВКИ****І КЛАС****ВИХОВАННЯ АКТИВНОГО МУЗИЧНОГО СЛУХУ**

В підготовчому і першому класі до півріччя можна попрактикувати над музичним слухом. Учні вивчають напам'ять пісні, які починаються від до, ре, мі, фа, соль, ля, сі, запам'ятовують їх перші звуки і пізнають їх під час слухання, записуючи в зошиті.

Послідовність вивчення пісні:

Гра пісні на фортепіано вчителем.

Спів пісні нотами і рівночасна гра на фортепіано вчителем.

Спів пісні словами і рівночасна гра на фортепіано вчителем.

Гра пісні на фортепіано учнем.

Спів пісні нотами і рівночасна гра на фортепіано учнем.

Спів пісні словами і рівночасна гра на фортепіано учнем.

Спів пісні нотами окремими учнями.

Відтворення (пригадування) низького «до» і високого «соль», використовуючи активний музичний слух. Коли учні засвоїли висоту звуків, їм треба попрацювати над музичною пам'яттю, щоби сприйняти кільканадцять звуків, які звучать під час гри диктантів. Музична пам'ять – працюють так, що вчать напам'ять вправи і диктанти, називаючи ноти.

МУЗИЧНИЙ ДИКТАНТ**Метроритмічний диктант**

Перед ним – вправи на плескання, визначення знайомої пісні за ритмом.

Можна так: восьма – плеснути в долоні,

четвертна – по парті,

половинна – по парті з розведеними руками.

Ритмічний рисунок вивчається напам'ять під час прослухування і колективного плескання. Запис ритмічного рисунку обов'язково з тактуванням.

Мелодичний диктант

Рух мелодії поступенно, через ступінь, по стійких.

Ладотональна настройка:

1. Спів гами
2. Спів стійких звуків.
3. Спів ввідних звуків і тоніки.
4. Визначення на слух окремих ступенів.

Проведення мелодичного диктанту.

1. Мелодія диктанту вивчається напам'ять під час прослухування і колективного співу без назв нот (змагання на швидкість запам'ятовування між учнями).
2. Мелодія може ділитися на фрази і записуватися по фразі, але не під час звучання.
3. Весь диктант записується після 5-6 прослухувань.

Під час запису диктанту вчитель вказує на «район», де учень допустив помилку, а той виправляє помилку сам, прослухавши ще раз. Учень, який не дописав диктант, повинен його дописати з допомогою вчителя, а вдома вивчити напам'ять. Учні, які пишуть швидше, можуть транспонувати.

В початкових класах важливо обов'язково диригувати при записі диктанту. Диктант проводити на початку або в середині уроку, щоб діти не були перемучені. Не слід ставити за диктант поганих оцінок, а дописати і пояснити, як треба працювати вдома. Складність обмежити ступеневим рухом, повторністю звуків, рухом по стійких звуках. Основні тональності – До мажор та ля мінор натуральні, підготовлені співом пісень і сольфеджуванням вправ.

В кінці року записані мелодії транспонують усно, письмово і за фортепіано в Соль мажор і мі мінор та Фа мажор і ре мінор. Початковий звук диктанту учні визначають самі, але вчитель перевіряє.

Приклади диктантів:

1. Диктанти зі ступеневим рухом (I-V ступені) без повторень
2. Диктанти, де ступеневий рух чергується з повторністю звуків (I-V ступені).
3. Диктанти із VI ст. в мелодії.
4. Звукоряд До мажору з повторенням різних звуків, рух вгору і вниз.
5. Хід від квінти до терції соль-мі (V-III) і нестійка терція фа-ре (IV-II).
6. Терції мі-соль (III-V), мі-до (III-I), до-мі (I-III) - тонічний тризвук.
7. Мелодичний розвиток з трьома терціями (V-III, IV-II, III-I) завершує вивчення цих інтонацій в мажорі.
8. Терції III-I, III-V, I-III в мінорі.
9. Нестійкі терції (II-IV, IV-II) в мінорі.

II клас

Зростає кількість метроритмічних труднощів, з'являються нові інтонації, мелодії розширюються до восьми тактів.

Вводяться:

- розмір 3/4, 4/4;
- ритмічна група «нота з крапкою і шістнадцята» в розмірі 2/4 і 4/4;
- затакт;
- мелодичні ходи на кварту, квінту, октаву;
- ходи на терцію вгору і вниз по нестійких звуках;
- тональності ре мінор, Ре мажор, сі мінор, мі мінор, Сі-бемоль мажор, соль мінор.

При переході до нового матеріалу – повтор пройденого.

Перед записом – спів I-III-V ст., пізніше – різні ходи на терцію.

При вивченні нових розмірів корисно – запис тільки метроритму.

У зв'язку з появою нових тональностей – письмово транспонувати диктант на секунду вгору і вниз (До мажор – Ре мажор, ре мінор – мі мінор, Фа мажор – Соль мажор)

Прослуханий приклад учні повинні розібрати: фрази, повторення, стійкі і нестійкі закінчення.

Музиканти села Видинів

Список учнів із с. Видинова, писаний рукою В. Куфлюка

(із матеріалів кімнати-музею в с. Видинів)

Баяністи:

Аронець Іван Іванович
 Харук Петро Васильович
 Григорійчук Григорій Іванович
 Куфлюк Микола Якимович
 Гаврилюк Олена Василівна
 Гарвасюк Марія Миколаївна
 Куфлюк Петро Васильович
 Аронець Павло Онуфрович
 Аронець Катерина Василівна
 Голенко Марія Миколаївна
 Куфлюк Іван Павлович
 Гаврилюк Ганна Миколаївна
 Аронець Ярослав Іванович
 Александрук Володимир Іван.
 Хапіцька Марія Андріївна
 Ощип Світлана Антонівна
 Берлад Іван Васильович
 Мурмилюк Микола Григорович
 Гаврилюк Дарія Володимирович
 Аронець Микола Романович
 Мурмилюк Василь Володимирович
 Дмитрук Богдана Миколаївна
 Равлюк Любомир Романович
 Харук Людмила Миколаївна
 Зварич Марія Іванівна

Піаністи:

Берлад Олександра Василівна
 Аронець Ганна Іванівна
 Берлад Іван Васильович
 Скоропад Ганна Мирославівна
 Нижник Марія Василівна
 Савчук Марія Василівна
 Мойсяк Юрій Іванович
 Гах Катерина Степанівна
 Григорійчук Ганна Петрівна
 Аронець Марія Василівна

Храпко Марія Іванівна
 Олесієнко Валентин Степанович
 Грицюк Григорій Григорович
 Фроляк Богдана Олексіївна
 Мойсяк Людмила Миколаївна
 Аронець Олександра Іванівна
 Луців Марія Мирославівна

Теоретики:

Куфлюк Ольга Федорівна
 Фроляк-Гаврилець Ганна Ол.
 Дмитрук Марія Іванівна
 Олексюк Марія Іванівна

Скрипалі:

Кузнюк Ольга Ярославівна
 Хаб'юк Ганна Миколаївна
 Мотрук Василь Іванович
 Аронець Василь Іванович
 Фроляк Роман Олексійович
 Берлад Марія Іванівна
 Гаврилюк Ярослав Васильович

Віолончеліст:

Грицюк Орест Григорович

Контрабасист:

Максим'юк Мирослав Петрович

Диригенти:

Миронюк Мирон Васильович
 Миронюк Тарас Васильович

Цимбалісти:

Котлярчук Михайло Григорович
 Палійчук Мирослав Данилович
 Григорійчук Іван Тарасович

Трубач:

Гордіца Іван Осафатович

Список 1986 р.

		1986 (Камісуні)	
	1. Миронюк Мирон		с. Вигнискі
	2. Миронюк Марія		Вигнискі
	3. Бабляк Марія		Вигнискі
52	4. Малахукі Пав		Святин
53	5. Мухомі Людзі		Нава Фран
54	6. Мешчан Василь		Глибока
55	7. Мешчан Катэрына		Глибока
56	8. Федорук Павло		і/б Фран
57	9. Федорук Степан		і/б Фран
58	10. Моргачова Людзі		Керніца
59	11. Мадрук Оксана		Керніца
60	12. Бабляк Марія		Курніца
61	13. Камышка Марія		Вігань
62	14. Рабук Олексі		Керніца
63	15. Падарыўскі Зося		Сімань
64	16. Кобельніцкі Марія		Кросты
65	17. Камышук Леся		Керніца
66	18. Камышук Людзі		Керніца
67	19. Лиско Тама		Сімань
68	20. Касцюк Тамі		Кросты
69	21. Іванік Василь		Курніца
70	22. Армен Весе		Вігань
71	23. Чабар Тама		Вігань
72	24. Машук Людзі		Вігань
73	25. Лиско Рада		с. Кісла
74	26. Лиско Оксана	74	25
75	27. Іванік Вяслав	75	25
	28. Іванік Тама		Святин

АНКЕТА-ОПИТУВАННЯ КОЛИШНІХ УЧНІВ В. О. КУФЛЮКА

Шановний (-на) п...

Ми ставимо за мету вивчення практичного досвіду В. О. Куфлюка з розвитку абсолютного слуху, його теретичне обґрунтування, створення основи для подальшого застосування. З допомогою анкети будуть опитані колишні учні В. О. Куфлюка.

Анкетування дасть змогу виявити, узагальнити та проаналізувати результати та ефективність вироблення абсолютного слуху за методом, створеним В. О. Куфлюком, а також дослідити вплив абсолютного слуху на професійне і творче становлення його учнів.

Просимо Вас відповісти на поставлені запитання. У деяких запитаннях із набору поданих відповідей слід позначити одну або кілька на Ваш вибір. Запитання, на які Ви не можете відповісти, можуть бути пропущені.

Дата

Ваш вік

Ваша освіта, професія.

Місце праці, займана посада, науковий ступінь, творче звання.

1. У якому віці Ви почали займатися у Куфлюка?
2. Яким був на той час рівень Вашої музичної освіти?
3. Яким на Вашу думку був рівень розвитку Вашого слуху?
 - слабо розвинутий відносний слух
 - середнього рівня відносний слух
 - добре розвинутий відносний слух
 - абсолютний слух
 - важко сказати.

4. Як часто відбувались і як довго тривали заняття у В.О.Куфлюка ?

5. Яким був кінцевий результат занять?

- Пасивний абсолютний слух (здатність ідентифікувати (назвати) абсолютну висоту звуків).

-Активний абсолютний слух (здатність відтворити (проспівати чи просвистіти) звук заданої назви)

-Обидва види абсолютного слуху.

-Обмежений абсолютний слух:

тільки білі клавіші,

тільки середні октави,

тільки звуки тембру фортепіано (скрипки)

-Незалежний від тембру абсолютний слух

-Абсолютний слух не розвинувся зовсім.

6. Скільки часу минуло від періоду занять у Куфлюка?

7. Яку роль у Вашому житті займала музика з часу закінчення занять?

- Ви навчалися музики далі. Де?

- Працювали в галузі музичного виконавства або музичної освіти. Де?

- Займались музикою у вільний час:

грали на музичних інструментах;

співали соло, в хорі.

-Зовсім не займались музикою.

8. Як на Вашу думку одержані у В.О.Куфлюка знання вплинули на Ваші подальші успіхи?

-Сприяли успішному навчанню у музичних навчальних закладах.

-Сприяли професійним успіхам.

-Дозволили активно займатись музикою у вільний час, підбирати на слух, брати участь в ансамблях,..... .

-Ніяк не вплинули.

Якщо після занять у В.О.Куфлюка у Вас були розвинуті хоч якісь прояви абсолютного слуху, просимо дати відповіді на подальші запитання.

9. Чи можете Ви в даний час ідентифікувати (назвати) висоту почутого звуку?

-Так, завжди.

-Так, переважно; за винятком дуже високих звуків,
 за винятком дуже низьких звуків,
 за винятком звуків рідкісних тембрів.

-Часто мені вдається ідентифікувати звук;
 переважно білі клавіші,
 переважно тембр ф-но або дуже знайомого інструмента...
 окремі звуки, наприклад, С, D, G, А, або інші ...

10. Чи можете Ви ідентифікувати також тихі звуки?

-Так.

-Гірше.

-Ні.

11. Чи можете Ви ідентифікувати дуже короткі звуки?

-Так.

-Гірше.

-Ні.

12. Чи можете Ви заспівати або просвистіти звук заданої назви?

-Так ,завжди.

-Так, але залежно від внутрішнього стану іноді неточно.

-Так, але лише певні звуки

-Ні.

13. Якщо Ви хочете назвати почутий звук, чи проспівуєте його про себе?

-Ні. ніколи

-Так, іноді, залежно від того, який це звук.

-Так, завжди

14. Чи можете Ви внутрішнім слухом, без проспівування почути звук бажаної висоти?

-Так.

-Ні.

15. Якщо « Так », у якому тембровому забарвленні чуєте Ви цей звук?

-Фортепіано.

-Голос.

-Інші інструменти.

16. Чи траплялося Вам помилятися при ідентифікації звуків?

-Ні, ніколи.

-На півтон.

-На цілий тон, терцію, кварту.

-На октаву, квінту.

-Різні помилки.

17. Чи траплялося Вам помилятися при відтворенні звуків заданої назви?

-Ні, ніколи.

-На півтон.

-На цілий тон, терцію, кварту.

-На октаву, квінту.

-Різні помилки.

18. У якому діапазонному відрізку трапляються помилки?

-На високих звуках.

-На низьких звуках.

-На всьому діапазоні.

19. Чи помічаєте Ви занижкий або зависокий стрій інструменту у порівнянні з 440 Гц?

-Так.

-Ні.

20. Чи змогли б Ви заспівати нотами відому Вам мелодію у різних тональностях?

-Так, без труднощів.

-Так, але залежно від тональності з більшими чи меншими труднощами.

-Ні, бо перша тональність мені заважатиме.

21. Чи, на Вашу думку, змінюється характер твору залежно від того, в якій він тональності звучить?

-Так, в будь-якому разі.

-Так, у певних випадках, залежно від тональності, є тональності близькі за характером.

-Ні, я цього не помічаю.

22. Чи маєте Ви які-небудь кольорові уявлення про тональності?

-Так.....

-Ні.

23. На що, на Вашу думку, Ви опираєтесь, коли ідентифікуєте або відтворюєте абсолютну висоту звуків?

-Специфічна здатність пам'яті.

-Внутрішня порівняльна шкала.

-Асоціації певної висоти звуку з певною мелодією.

-Інше ...

24. Наскільки легко Ви вичленовуєте абсолютну висоту окремих звуків із акордового чи поліфонічного музичного матеріалу?

-Без труднощів.

-В залежності від складності.

-Тільки в одноголосній мелодії.

-Тільки окремо взяті звуки.

25. Чи мають Ваші батьки, брати, сестри, інші родичі абсолютний слух?

- Так. ... - Ні.

Крім того, мені були б цікаві Ваші спогади про В.О.Куфлюка, про хід занять у нього, можливо у вас є своя думка про систему вироблення слуху В.О.Куфлюка. Цим Ви допоможете зібрати відомості про результати багаторічної праці Вашого вчителя Василя Олексійовича Куфлюка.

Дякуємо за співпрацю. З повагою Гусар Дзвіна Олексіївна

