



Звуки, ноты и клавиши

Данная работа – это оригинальное исследование, посвященное проблемам музыкального воспитания младших школьников. Автор видит необходимость разработки современных подходов к обучению детей, связанных с использованием технических средств в музыкальном образовании, которые позволяют активизировать мышление ребенка и добиться системного освоения нотной грамоты. Актуальность работы видится и в том, что выработанные здесь методы позволяют оптимизировать объем предлагаемой ребенку информации, существенно улучшить формы подачи материала, что немаловажно в условиях все возрастающего потока различных сведений, которые учащемуся необходимо получать в процессе обучения. Предлагаемая в работе система заданий отвечает требованиям постепенного восхождения от простого к сложному, позволяет учащемуся овладеть основными элементами нотного письма и чтения музыкального текста, развивать музыкальный слух, а также способствует живому, творческому общению ребенка с миром музыки. Данная монография составлена по материалам диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук, защищенной в 2004 году.

Ольга Павлова

Звуки, ноты и клавиши

в дидактической системе "Визуальная Среда Обучения"



Ольга Павлова

Кандидат педагогических наук, заместитель директора по методической работе ГОУ СПО "Мурманский колледж искусств", председатель предметно-цикловой комиссии "Теория музыки", преподаватель музыкально-теоретических дисциплин.



978-3-8484-1643-1

Ольга Павлова

 **LAMBERT**
Academic Publishing

Ольга Павлова

Звуки, ноты и клавиши

Ольга Павлова

Звуки, ноты и клавиши
в дидактической системе "Визуальная
Среда Обучения"

LAP LAMBERT Academic Publishing

Impressum/Imprint (nur für Deutschland/only for Germany)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Coverbild: www.ingimage.com

Verlag: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland
Telefon +49 681 3720-310, Telefax +49 681 3720-3109
Email: info@lap-publishing.com

ДА: Москва, Московский педагогический государственный университет, 2004

Herstellung in Deutschland:
Schaltungsdienst Lange o.H.G., Berlin
Books on Demand GmbH, Norderstedt
Reha GmbH, Saarbrücken
Amazon Distribution GmbH, Leipzig
ISBN: 978-3-8484-1643-1

Только для России и стран СНГ

Библиографическая информация, изданная Немецкой Национальной Библиотекой. Немецкая Национальная Библиотека включает данную публикацию в Немецкий Книжный Каталог; с подробными библиографическими данными можно ознакомиться в Интернете по адресу <http://dnb.d-nb.de>.

Любые названия марок и брендов, упомянутые в этой книге, принадлежат торговой марке, бренду или запатентованы и являются брендами соответствующих правообладателей. Использование названий брендов, названий товаров, торговых марок, описаний товаров, общих имён, и т.д. даже без точного упоминания в этой работе не является основанием того, что данные названия можно считать незарегистрированными под каким-либо брендом и не защищены законом о брендах и их можно использовать всем без ограничений.

Изображение на обложке предоставлено: www.ingimage.com

Издатель: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Germany
Telefon +49 681 3720-310, Факс +49 681 3720-3109
Email: info@lap-publishing.com

Напечатано в России
ISBN: 978-3-8484-1643-1

АВТОРСКОЕ ПРАВО ©2012 принадлежат автору и LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG и лицензиарам
Все права защищены. Saarbrücken 2012

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----|
| Введение | 2 |
| Глава I. Теоретические предпосылки нового подхода к учебной литературе для учащихся начальных классов дополнительного музыкального образования | 13 |
| §1. Краткий ретроспективный обзор развития учебника по сольфеджио и музыкальной грамоте для начинающих учиться музыке | 15 |
| §2. Представление начальных музыкально-теоретических знаний в современных учебниках для дополнительного музыкального образования | 30 |
| Глава II. Специфика предъявления и способы организации восприятия учебной музыкально-теоретической информации в дидактической системе Визуальная Среда Обучения | 52 |
| §3. Структурирование учебного музыкально-теоретического материала в Визуальной Среде Обучения | 54 |
| §4. Специфика предъявления и способы организации восприятия знаковой музыкальной информации в Визуальной Среде Обучения | 85 |
| §5. Музыкальное развитие учащихся в дидактической системе Визуальная Среда Обучения | 117 |
| Заключение | 152 |
| Использованные источники | 156 |

Введение

В конце XX века определились новые направления в подходе к начальному и среднему образованию. В центре внимания оказались не столько сами результаты обучения, сколько внимание и бережное отношение к личности учащегося, к его возможностям и потребностям. В связи с этим все большее признание завоевывает обучение, направленное на активизацию учебной деятельности ученика, развитие различных сторон его мышления.

При новом подходе выявляются тревожащие психологов и педагогов обстоятельства, которые определили основные направления данного исследования.

1. Развитие современных коммуникационных связей привело к существенному изменению характера предъявления информации, а также к увеличению объема ее во времени и пространстве. Увеличившийся информационный поток породил явление, которое мы обозначаем как «переполнение памяти», что ведет к ослаблению ее возможностей, к погашению способности быстро восстанавливать полученные ранее знания.

2. На данном фоне особую остроту приобретает факт явной недостаточности дидактического обеспечения учебного процесса, позволяющего компенсировать указанные выше противоречия в системе дополнительного музыкального образования, в результате чего каждый преподаватель вынужден разрабатывать «кустарным» способом свои вспомогательные материалы, формировать собственные (частные) методики.

Сложившиеся методы обучения не решают многих современных задач, в частности использования возможностей зрительного воспри-

ятия и развития образного (визуального) мышления ученика, что приводит к необходимости их обновления, разработки новых способов передачи знаний, использования специальной информационной среды обучения. Рассмотрение вопросов о приемах, обеспечивающих продуктивную работу мышления в данной среде, и о дидактическом обеспечении этой среды позволяет понять, как подобная среда может обеспечить успешное музыкально-эстетическое развитие ребенка.

Таким образом, **актуальность** данного исследования обусловлена необходимостью нового подхода к реализации принципа наглядности на начальном этапе обучения и потребностью использования механизмов развития зрительного восприятия ученика (в том числе и при изучении музыкально-теоретических дисциплин). Это определило выбор темы настоящего исследования – «Дидактическое обеспечение начального музыкального образования в Визуальной Среде Обучения», на материалах которого основано содержание данной монографии. Отсюда же вытекает и **проблема исследования**: каковы педагогические условия формирования дидактического обеспечения процесса усвоения знаний в визуальной среде обучения в системе дополнительного музыкального образования?

Решение данной проблемы и составляет **цель** исследования.

Степень разработанности проблемы. Анализ научной литературы показал, что многие исследователи рассматривают вопросы изложения учебного материала в учебных пособиях и организации работы с ним (Г.Г. Граник [42-44], А.Е. Дмитриев [52], Д.Д. Зуев [61], И.Я. Лернер [77-78], В.М. Монахов [89] и другие).

В последнее время появились диссертационные исследования, посвященные разработке новых учебных изданий как в системе общего, так и дополнительного начального образования (Е.А. Младков-

ская [88], Е.А. Привалова [111], Н.В. Семенюченко [129], В.И. Смирнов [131] и другие).

Важное значение именно для нашего исследования имеют труды, связанные со спецификой музыкально-эстетического образования, развитием комплекса музыкальных способностей учащихся. Автор опирается на теоретические положения и методические идеи педагогов-музыкантов Э.Б. Абдуллина [87], Л.Г. Арчажниковой [17], Б.В. Асафьева [19], Л.А. Безбородовой [24], М.С. Ройтерштейна [32], Г.М. Цыпина [113] и других. Проведенный анализ литературы показывает, что современные исследователи активно рассматривают вопросы, связанные с представлением учебного материала. Однако проблема дидактического обеспечения учебного процесса музыкально-эстетического образования не нашла в них достаточно широкого отражения.

В качестве **объекта** исследования выступает музыкально-эстетическое образование учащихся начальных классов.

Предмет исследования – дидактическое обеспечение процесса обучения учащихся начальных классов в системе дополнительного музыкального образования.

В исследовании развиваются теоретические положения нового научного направления, разработанные учеными Института Продуктивного Обучения РАО, и реализуемые в различных предметных областях школы и вуза исследовательской группой молодых ученых и учителей-экспериментаторов, исполнителей научно-исследовательской работы (НИР) Мурманского государственного технического университета «Исследование параметров и формирование дидактического обеспечения визуальной среды обучения» (№ гос. рег. № 01.20.0000392).

Гипотеза исследования заключается в следующем. Использование в учебных пособиях наглядных образов в музыкальном образова-

нии учащихся начальных классов может превратиться из вспомогательного, иллюстрирующего приема в ведущее, продуктивное средство при следующих педагогических условиях:

1) адекватности визуального материала психолого-возрастным особенностям младших школьников с учетом эволюции их развития от 7 к 12 годам;

2) системного подхода в структурировании учебного материала;

3) взаимосвязи текста, рисунка и формулы в способах формирования знаний, умений и навыков детей средствами знаковой музыкальной информации.

Соответственно цели и гипотезе поставлены задачи исследования:

1. обосновать возможность применения **принципиально** нового решения проблемы реализации принципа наглядности обучения на основе визуализации содержания музыкальной теории, позволяющей включить способности зрительного восприятия ученика начальной школы;

2. определить педагогические условия формирования и применения дидактического обеспечения процесса усвоения музыкально-теоретических знаний в визуальной среде обучения;

3. провести экспериментальную проверку гипотезы, исследуя результаты обучения учащихся на основе специальных дидактических материалов, предназначенных для изучения музыкальной грамоты.

Методологическую основу работы составили исследования, связанные:

– с определением роли музыкальной культуры в формировании личности (Аристотель [13], Г.Ф. Гегель [37], И.А. Ильин [63], М.С. Каган [64-65] и другие);

– с общими психолого-педагогическими представлениями об особенностях и закономерностях развития мышления школьника в процессе обучения (Л.С. Выготский [34], П.Я. Гальперин [35], В.В. Давыдов [47-48], А.А. Леонтьев [76], А.А. Люблинская [80], В.С. Мухина [90], С.Л. Рубинштейн [125-126], Д.Б. Эльконин [149] и другие);

– с проблемами теории школьного учебника (Д.Д. Зуев [61], В.В. Краевский [140], И.Я. Лернер [77], В. Оконь [93], Н.Ф. Талызина [139] и другие);

– с принципом наглядности обучения (Я.А. Коменский [71-72], И.Г. Песталоцци [108], К.Д. Ушинский [142]-[143], Л.В. Занков [55-56] и другие);

– со зрительным восприятием, позволяющим расширить возможности учебной деятельности учащихся (Р. Арнхейм [14-15], В.П. Зинченко [57-60], М.С. Шехтер [148], И.С. Якиманская [150] и другие).

Теоретическую базу исследования составили:

– труды психологов, ориентированные на исследование музыкального восприятия и мышления (М.Г. Арановский [12], Б.Д. Богоявленская [26], Л.Л. Бочкарев [27], А.Л. Готсдинер [39-41], Г.В. Иванченко [62], Д.В. Кирнарская [69], А.Н. Сохор [138], Б.М. Теплов [141] и другие);

– работы музыковедов, посвященные проблемам преподавания сольфеджио и музыкальной грамоты (Б.В. Асафьев [19], Е.В. Давыдова [49-50], Л.М. Масленкова [83]), Л.А. Островский [94], [99] и другие);

– теоретические положения нового научного направления, связанные с современными подходами к процессу передачи учебных знаний (М.И. Башмаков, С.Н. Поздняков, Н.А. Резник [23]).

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и музыкаловедческой литературы, аналогия и моделирование, наблюдение, опрос и изучение педагогического опыта, педагогический эксперимент.

Практическими предпосылками исследования явились неизбежные изменения в условиях обучения, связанные с появлением Концепции художественного образования в Российской Федерации (2001 г.) [73], согласно которой определяющей становится адаптивность процесса обучения к уровням и особенностям развития и подготовки школьника.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем

- обосновано положение о возможности применения визуальной среды обучения в предметах гуманитарного цикла (на примере предмета «сольфеджио»);

- получены данные о возможности использования визуального восприятия и развития визуального мышления учащихся 7-12-летнего возраста в системе дополнительного музыкального образования;

- определены педагогические условия развития зрительного восприятия в музыкально-эстетическом образовании.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что в ней

- расширена область применения теоретического направления, разработанного Н.А. Резник, в основу которого положено формирование стандартных зрительных образов, облегчающих изучение учебного материала;

- конкретизированы и экспериментально обоснованы педагогические условия формирования дидактического обеспечения визуальной среды обучения, в рамках которой осуществляется реализация принципа наглядности на начальном этапе обучения в музыкально-эстетическом образовании.

Практическая значимость работы состоит в том, что

– в ходе исследования были разработаны и апробированы дидактические материалы «Визуальная музыкальная грамота», применение которых позволяет существенно повысить эффективность использования и развития визуального восприятия при обучении музыкально-теоретическим дисциплинам в начальных классах в музыкально-эстетическом образовании;

– результаты исследования могут быть использованы в профессиональной подготовке преподавателей музыкально-теоретических дисциплин, преподавателей музыки общего образования, в работе курсов повышения квалификации работников просвещения и культуры;

– теоретические положения и выводы нашли применение в работе преподавателей музыкально-теоретических дисциплин детских музыкальных школ (далее ДМШ), детских школ искусств (далее ДШИ), музыкально-эстетических центров средних школ (далее МЭЦ СШ) г. Мурманска и Мурманской области и обеспечили эффективность развития зрительной и слуховой культуры учащихся.

Достоверность результатов исследования обеспечены

– методологическим подходом, опирающимся на философские положения о ценностно-смысловых функциях музыкального образования;

– анализом и использованием достижений современной психолого-педагогической науки;

– применением комплекса методов теоретического и эмпирического исследования, соответствующих его целям, задачам и логике;

– сочетанием количественного и качественного материала и данных передового педагогического опыта;

– экспериментальной проверкой выводов и практических рекомендаций;

– публикацией дидактических материалов, получивших положительную оценку музыковедов, преподавателей, учащихся и их родителей.

Этапы работы

На первом этапе (1998-1999 гг.) изучалась и анализировалась литература по проблеме исследования, осуществлялся анализ условий музыкально-эстетического образования в учреждениях разного типа, проводился анализ визуальных уроков математики.

На втором этапе (1999-2000 гг.) разрабатывались и апробировались дидактические материалы «Визуальная музыкальная грамота», предназначенные для начального этапа обучения музыкальной грамоте в школах системы дополнительного музыкального образования.

Третий этап (2000-2003 гг.) был связан с внедрением визуальных дидактических материалов в учебный процесс и проверкой влияния этих материалов на организацию учебной деятельности учащихся, умение применять полученные знания в разных учебных ситуациях, рост уровня самостоятельной деятельности.

Экспериментальная база

В исследовании приняли участие: детские музыкальные школы г. Североморска и г. Кандалакши; детские школы искусств пос. Росляково и г. Полярные Зори; музыкально-эстетические центры средней общеобразовательной школы №34 и гимназии №8 г. Мурманска; средняя общеобразовательная школа пос. Зверосовхоз; Мурманское музыкальное училище. Всего в экспериментальной работе приняли участие 1244 учащихся и 20 преподавателей средних школ и учреждений дополнительного музыкального образования Мурманской области.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Новый подход к принципу наглядности обучения в преподавании музыкально-теоретических дисциплин может быть основан на ор-

ганизации зрительного восприятия учащимися младших классов специально сформированной и структурированной учебной музыкальной информации.

2. Специфика визуальной среды обучения как дидактической системы соответствует задачам музыкально-эстетического образования, обеспечивает эффективность и комфортность музыкального развития учащихся начальных классов.

3. Дидактическое обеспечение предмета сольфеджио в визуальной среде обучения определяется соблюдением педагогических условий, адекватных специфике возрастных особенностей развития образно-зрительного и образно-слухового мышления младших школьников.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в период с 1999 г. по 2003 г. на

– межрегиональной научно-практической конференции «Учитель XXI века: проблемы последиplomного образования» (Мурманск, 1999 г.);

– научно-практических конференциях «Музыкальное образование на рубеже XXI века» (Санкт-Петербург, 1999 г.), «Специалист региона XXI века» (Мурманск, 2000 г.), преподавателей и аспирантов Мурманского государственного педагогического университета (Мурманск, 2001 г.);

– научно-методической конференции «Современные проблемы высшего образования» (Мурманск, 2001 г.); Всероссийской научно-технической конференции «Наука и образование – 2002» (Мурманск, 2002 г.);

– семинарах для преподавателей музыки Мурманского педагогического колледжа (Мурманск, 2002 г.) и учителей музыки средних школ г. Мурманска и Мурманской области (Мурманск, 2001-2002 г.);

– курсах повышения квалификации преподавателей музыкально-теоретических дисциплин и класса фортепиано детских музыкальных школ и детских школ искусств г. Мурманска и Мурманской области (Мурманск, 2000-2003 гг.);

– совещаниях директоров и завучей детских музыкальных школ и детских школ искусств Мурманска и Мурманской области (Мурманск, 2000 г., 2001 г.).

Применение основных практических результатов данной работы отражено в 22 актах о внедрении МГТУ (Мурманский государственный технический университет), а также в двух отчетах по НИР МГТУ (тема «Исследование параметров и формирование дидактического обеспечения визуальной среды обучения», № 01.20.0000392, 2000 и 2001 гг.).

Основные положения данной монографии отражены в публикациях автора:

1. Андреева С.И., Павлова О.А. Визуальные тетради «Характерные интервалы мажора и минора»; сольфеджио и теория музыки, визуальные дидактические материалы // Компьютерные инструменты в образовании. – 1998. №5. – С. 35. [10]

2. Павлова О.А. Визуальный урок глазами музыковеда // Учитель XXI века: проблемы последиplomного образования. – Мурманск: НИЦ «Пазори», 2000. – С. 39-41. [101]

3. Павлова О.А. Проблемы формирования и использования музыкального (слухового) стандарта на начальном этапе обучения // Современные проблемы высшего образования: Материалы докладов научно-методической конференции МГТУ. – Мурманск: МГТУ, 2001. – С. 337-338. [103]

4. Резник Н.А., Павлова О.А. Музыкальная грамота для всех: Выпуск 1. – СПб.: Композитор, 2001. – 56 с. [120]
5. Павлова О.А. Развитие музыкального слуха на уроках сольфеджио в детской музыкальной школе // Ученые записки МГПИ. Педагогика и образование: проблемы и тенденции развития: Сб. науч. статей. – Вып. 1. – Мурманск: МГПИ, 2001. – С.78-81. [104]
6. Павлова О.А. Некоторые аспекты создания психологической комфортности на уроках // Наука и образование – 2002: Материалы Всероссийской научно-технической конференции (Мурманск, 16-29 апреля 2002 г.). – Мурманск: МГТУ, 2002.– С. 136-138. [102]
7. Павлова О.А. Визуальный урок сольфеджио и музыкальной грамоты // Музыка в школе, 2002. № 4. – С. 37-42. [105]
8. Резник Н.А., Павлова О.А. Ноты и клавиши. Музыкальная грамота для 1-2 классов. Тетрадь 1. – СПб.: «Нота» – Музыкальное издательство, 2003. – 32 с. [121]
9. Резник Н.А., Павлова О.А. Ноты и клавиши. Музыкальная грамота для 1-2 классов. Тетрадь 2. – СПб.: «Нота» – Музыкальное издательство, 2003. – 33 с. [122]
10. Резник Н.А., Павлова О.А. Роль визуального восприятия в изучении музыкальной грамоты на уроках сольфеджио в младших классах школы. – СПб, ЦПО, Изд-во «Информатизация образования», 2003. – 40 с. [123]

Практически все сценарии и рисунки, иллюстрирующие наши соображения, созданы Н.А. Резник. Под руководством автора данного исследования все они без исключения прошли экспериментальную проверку на уроках музыки и сольфеджио в различных классах общеобразовательных и детских музыкальных школ, а также на уроках сольфеджио некоторых отделениях музыкального училища.

Глава I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ

НОВОГО ПОДХОДА К УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

ДЛЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В течение достаточно длительного времени дополнительное музыкальное образование в России находилось в относительно благополучных условиях: количество детей, желающих обучаться музыке, было велико, наблюдался значительный интерес со стороны их родителей. Отбор детей, зачисляемых в первые классы музыкальных школ, производился достаточно жестко. Каждую весну проводились вступительные экзамены, в ходе которых проверялись не только уровень развития собственно музыкального слуха и ритмической организации, но и необходимые физиологические характеристики малышей (строение кисти руки, губной аппарат и т.п.).

В настоящее время система дополнительного музыкального образования переживает тяжелый период. В связи с изменившимися и усложнившимися социальными условиями в первые классы детских музыкальных школ и школ искусств нередко приходят дети со слабо развитым музыкальным слухом и недостаточно организованным зрительным и слуховым (музыкальным) восприятием. К тому же современные школьники обладают мышлением, отличным от предшествующего поколения.

Музыкальная педагогика является частью педагогики в целом и опирается на принципы общей дидактики. Несмотря на то, что первые сведения об искусстве воспитания и передачи знаний относятся к глубокой древности, «особенности преподавания искусства еще не могли найти в них отражения, так как не существовало еще и самого понятия музыкальной педагогики. Она начала формироваться как педагогическое явление только в XIX веке в Западной Европе».

В частности, это привело к тому, что «музыка не получила в школе необходимого методического и методологического обеспечения, ...автоматически вписавшись в общую школьную концепцию воспитания» [17, с. 3-4].

По сей день при наличии необходимой педагогической подготовки у некоторых учителей музыки общеобразовательных школ недостаточность их специального музыкального образования ведет к разрыву связи музыкальной теории с общедидактическими исследованиями. В музыкальных же школах дело обстоит совершенно иначе.

§1. Краткий ретроспективный обзор развития учебника по сольфеджио и музыкальной грамоте для начинающих учиться музыке

На начальном этапе обучения музыкальные понятия и логические взаимосвязи между ними закладываются в основном на уроках сольфеджио, а именно в той части этой дисциплины, которая ранее в нормативных документах именовалась музыкальной грамотой. Поэтому, а также в связи с основной проблемой данного исследования, все дальнейшие наши рассуждения посвящены именно музыкальной грамоте – тому разделу предмета сольфеджио, который основан на использовании знаковых средств предъявления музыкальной информации.

Прежде чем применить обсуждаемые выше положения к изложению содержания элементов музыкальной грамоты в предмете сольфеджио, осуществим краткий обзор учебной литературы по этому предмету.

Сольфеджио как учебная дисциплина имеет давние традиции. На первом этапе становления предмета содержанием занятий было в основном пение по нотам. В дальнейшем появились другие формы работы, способствовавшие воспитанию и развитию музыкального слуха. Возможно, это связано с односторонним подходом к содержанию предмета. В большинстве случаев главными компонентами его признавались звуковысотность и ритм.

Узкое видение предмета отразилось в разных наименованиях дисциплины: сольфеджио, воспитание музыкального слуха (Gehrbildung), тренировка слуха (ear training), воспитание слухового сознания (aural concious). В действительности же сольфеджио – более

сложная и многоплановая дисциплина, поэтому в последнее время все больший акцент ставится на развитие музыкального мышления.

На формирование содержания предмета сольфеджио оказали влияние ведущие школы: итальянская, французская, английская, немецкая и русская.

Итальянская школа развивалась как вокальная. Это ее направление нашло отражение в итальянских учебниках сольфеджио, которые имели преимущественно вокальную направленность. В них преобладали вокальные упражнения без текста: вокализы (упражнения без названия звуков) и собственно сольфеджио (упражнения с названием звуков) [153]. Это различие наименований вокальных упражнений сохранилось в музыкальной практике Франции и России.

Во французских учебниках сольфеджио значительное внимание уделялось музыкальной теории. В предисловии излагались основы музыкальной грамоты – сведения о звуках, ключах, ритме, интервалах, аккордах, тональностях [151-152].

В XIX веке музыкальная практика выдвинула новое требование к воспитанию музыканта-профессионала – развитие музыкального слуха. Целью предмета стало «развитие осознанного восприятия различных феноменов, составляющих основной материал в музыке: ритмических и высотных отношений, тональности и модуляции» [79, с. 8].

Во второй половине XIX века в России сольфеджио понималось как «система упражнений, имеющих целью научить бегло и чисто «читать ноты». Этому служили упражнения по слуховому усвоению интервалов, гамм и аккордов ... Что касается выразительности пения на уроках сольфеджио, то о ней не было и речи; многим педагогам эта сторона казалась даже предосудительной, мешающей выработке на-

выков беглого, ровного и безразличного к содержанию музыки чтения нот» [99, с. 140-141].

Некоторые учебники включали сведения по элементарной теории музыки, которые легли в основу предмета сольфеджио, однако главной их задачей было развитие голоса. Поэтому музыкальные примеры в них располагались по принципу усложнения вокальных упражнений: от интонационных оборотов небольшого диапазона до развитых мелодий со сложным интонационным составом (К. Альбрехт [6], К. Вагнер [29], Р. Гуммерт [45-46], П.Н. Драгомиров [53], А.Н. Карасев [69], И. Ковалевский [70], Н.М. Ладухин [75], Г.А. Маренич [82], А.И. Рубец [124], Л.А. Саккетти [127-128], В.Т. Соколов [132]).

Основное направление в развитии теории и практики сольфеджио в конце XIX века определил Н.А. Римский-Корсаков. Он считал сольфеджио могущественным средством развития музыкальности и называл его «гимнастикой слуха». По мнению великого композитора, сольфеджио основывается на знании элементов музыкального языка, вторгаясь в пределы смежной с ним дисциплины – элементарной теории музыки. Таким образом, сольфеджио и элементарная теория, имеющие функциональные различия, представляют собой единое целое: «Наука – элементарная теория и гимнастика – сольфеджио» (цит. по [79, с. 10]).

Идеи Н.А. Римского-Корсакова о соотношении содержания сольфеджио со структурой музыкального языка развивались в работах отечественных методистов и практиков сольфеджио последующего периода. Особое место среди них занимают работы Б.В. Асафьева «Речевая интонация» [20] и «Музыкальная форма как процесс» [18]. Он рассматривал сольфеджио как интонирование музыкальных смыслов: «Сольфеджио не должно быть системой «натаскивания» слуха.

Оно должно стать методически проводимым учением – средством возбудить жизнедеятельность (актуальность, волеустремленность) слуха» [20, с. 20]. Данная задача не утратила значения в системе музыкального воспитания и в наши дни.

Однако идея Б.В. Асафьева реализована не была.

Авторы учебников сольфеджио советского периода Б.В. Калмыков и Г.А. Фридкин [135-136] и другие основывались на достижениях А.Н. Рубца и Н.М. Ладухина. Их сборники предназначались для разных уровней образования и содержали музыкальные примеры, используемые на всех ступенях музыкального образования. Методическая направленность в данных изданиях отсутствовала.

Другие авторы отечественных методик и учебников сольфеджио подчеркивали значимость музыкально-теоретических знаний как основы предмета, выдвигая требования к воспитанию слуха музыканта в связи с его специальностью (А.П. Агажанов [1], Б.К. Алексеев и Д.А. Блюм [2], Б.А. Незванов [98], А.Л. Островский [95-98]). «Слух музыканта-профессионала – это и осознанное запоминание музыкального материала, ... и слуховой анализ, и творческое воссоздание замысла композитора..., это, наконец, донесение до слушателя своих мыслей, своего, строго индивидуального исполнительского стиля» (цит. по [79, с. 12]).

Постижение основ сольфеджио начинается с первого года обучения ребенка в музыкальной школе. Вопросам преподавания сольфеджио на начальном этапе обучения были посвящены достаточно многочисленные публикации В.А. Вахромеева [30], П.Ф. Вейса [31], Н.А. Гарбузова [36], Л. Фокиной [86], С. Оськиной [100], Р. Прониной [112], В.А. Серединской [130], Г. Фрейндлинг [144] и других.

Для реализации задач предмета в разные годы была создана и издана учебная литература. Учебники сольфеджио для начальных классов системы дополнительного музыкального образования, долгое время применявшиеся в массовой учебной практике, строились в основном по принципу усложнения мелодий и вокальных упражнений.

В 60-70-е годы XX века в учебно-педагогической практике наиболее часто применялись сборники сольфеджио Б.В. Калмыкова и Г.А. Фридкина (в двух частях [135-136]), а также Н.Б. Басовой и Т.А. Зебряк [133]. Помимо этого имели ограниченное пользование издания М.П. Андреевой [9], М.Н. Антошиной и Н.С. Надежиной [11], Г.А. Арцишевского [16].

Учебники Н.Б. Басовой и Т.А. Зебряк [133] и М.Н. Антошиной и Н.С. Надежиной [11] предназначены для учеников младших классов, остальные рассчитаны на полный период обучения в музыкальной школе. Все эти издания представляют собой сборники для пения, в которых мелодии и вокально-интонационные упражнения расположены по тематическому принципу. Музыкальный материал распределен по классам, но объяснение музыкально-теоретических понятий как правило отсутствуют.

Среди перечисленных изданий выделяется учебное пособие по сольфеджио для первого класса М.Н. Антошиной и Н.С. Надежиной [11]. Наряду с песенным материалом в нем в лаконичной форме представлены основные музыкально-теоретические понятия. По мнению авторов в первом классе ребенку недоступны абстрактные теоретические правила, зато дети легко усваивают термины через образное восприятие музыки, поэтому в пособии много красочных иллюстраций, способствующих формированию того или иного понятия.

Среди учебников сольфеджио, выпущенных в 70-е годы, особое положение, на наш взгляд, принадлежит учебнику М.П. Андреевой «От примы до октавы» [9]. В него включены информация о музыкально-теоретических понятиях, задания и пояснения к мелодиям в виде:

- описания (длительности нот представлены через описание колокольчиков разных размеров;
- указания на название элемента общепринятой нотной записи («В начале нотного стана ставится условный знак – скрипичный ключ. Скрипичный ключ показывает, что на второй линейке записывается звук соль» [см. там же, с. 4]);
- констатации названия в вербальном тексте без объяснения («Будем слушать и петь разные песенки и мелодии в *до* мажоре ...» [см. там же, с. 5]).

В 80-е годы были изданы учебники сольфеджио А.В. Барабошкиной [21-22], М.А. Котляревской-Крафт [74], Е.В. Давыдовой и С.Ф. Запорожец [51], Ж.Л. Металлиди и А.И. Перцовской [85] и другие.

Некоторые из них, например учебники Ж.Л. Металлиди и А.И. Перцовской, сохранив принцип построения учебников Н.Б. Бaeвой и Т.А. Зебряк [133] и Б.В. Калмыкова и Г.А. Фридкина [135-136], обогатили их методическими рекомендациями. Авторы других пособий изменили общепризнанную структуру изданий. Каждая тема у них включает разный дидактический музыкальный материал: мелодии для пения и звукоряды песен, интонационные упражнения в качестве настройки для исполнения песен (А.В. Барабошкина [21-22]), музыкальные фрагменты для слушания и исполнения (Е.В. Давыдова и С.Ф. Запорожец [51]; М.А. Котляревская-Крафт [74]).

В этих сборниках большинство музыкальных примеров предваряются заданием, после которого даются пояснения, на что необходимо обратить внимание ученика в данном фрагменте. В отдельных изданиях встречается раздел «Домашнее задание» (А.В. Барабошкина [21-22]; М.А. Котляревская-Крафт [74]).

Ситуация с учебной литературой по сольфеджио и музыкальной грамоте существенно изменилась в 90-е годы – появилось много разнообразных и разноплановых изданий. Одни отличаются друг от друга жанром изложения материала, другие – разной степенью описания музыкальных явлений, третьи – количеством и вариантно­стью заданий, структурированием теоретического материала. В их ряду можно найти «Теорию музыки для маленьких музыкантов и их родителей» [107], «Сорок уроков начального обучения музыке детей 4-6 лет» [7-8], «Сольфеджио. Рабочие тетради» [66-68], «Нотная грамота. Элементарная теория музыки. Игры на уроках» [25] и другие.

В настоящее время в отечественной музыкальной педагогике существуют три точки зрения на предмет сольфеджио.

Первая – содержанием сольфеджио является структура музыкальных средств.

Вторая – интонационная, объединяющая ранние формы сольфеджио с системой музыкальных средств.

Третья отвечает требованиям инструментального исполнительства.

В детском музыкальном образовании очень часто приоритет отдается первой точке зрения. Вторая, к сожалению, попадает в сферу внимания преподавателей значительно реже, а третья обычно рассматривается только в профессиональном учебном заведении.

Представим несколько наиболее ярких образцов учебной литературы нового времени для детей младшего школьного возраста, отмечая все положительное и вкратце останавливаясь на замеченных нами отдельных недостатках именно с точки зрения зрительного восприятия и возможного осмысления предлагаемого в них содержания учебного материала. В качестве характерного образца учебной литературы советского периода нами выбран «Курс сольфеджио и музыкальной грамоты» С.А. Павлюченко, для достаточно полного представления пособий нового времени – «Учебник-сказка по теории музыки» Т.Е. Первозванской, «Рабочие тетради по сольфеджио» Г.Ф. Калининой и учебники сольфеджио Ю.В. Фроловой.

Более коротко описаны «Нотная грамота. Элементарная теория музыки. Игры на уроках» Н.В. Белой и «Сорок уроков начального обучения музыке детей 4-6 лет» С.С. Альтерман. Начнем с более кратких обзоров.

Учебник С.А. Павлюченко «Курс сольфеджио и музыкальной грамоты» [106]. Данный учебник соответствует традиции изданий 60-х годов. Музыкально-теоретический материал изложен в виде констатации фактов и иллюстрации нотной записи. Учебник состоит из двух частей и предназначен для учащихся младших классов детских музыкальных школ. В первой части изложен музыкально-теоретический материал, во второй – нотный материал для пения. Теоретическая часть, обособленная в начале учебника, может рассматриваться как справочник, дающий названия и некоторое содержание графического изображения элементов музыкального языка, например, длительности звуков, скрипичного ключа, нотоносца и так далее.

Пособие С.С. Альтерман «Сорок уроков начального обучения музыке детей 4-6 лет» (тетради I и II) [7-8] является авторской разработ-

кой уроков фортепиано с детьми 4-6 лет. Особенностью этого издания, по мнению автора, «является попытка создания синтеза из уроков сольфеджио и фортепиано» [8, с. 2], что указывает на единство процесса воспитания музыканта на разных предметах в музыкальной школе.

Учебник-сказка по теории музыки Т.Е. Первозванской [107].

Новизна данного издания заключается, на наш взгляд, в том, что для раскрытия значений музыкально-теоретических понятий здесь применяются иллюстрации, текстовые объяснения музыкально-теоретических терминов или их графические изображения. По замыслу автора этот учебник помогает ребенку усвоить элементарные знания по теории музыки на уроках сольфеджио.

Музыкально-теоретические понятия раскрываются в нем через яркие, доступные пониманию ребенка образы, созданные вербальным способом. Описание элементов музыкального языка сопровождается иллюстрациями.

Например, I ступень лада представлена изображением королевы, III – короля, V – премьер-министра и так далее [107, *внутренняя сторона первого листа обложки*].

Нередко встречаются «аналоги» некоторых музыкально-теоретических понятий. Например, введение музыкальных



Рис. 1.1

долей сопровождается изображением торта (рис. 1.1), разделенного на равные части [см. там же, с. 21].

Жанр сказки формирует многословное изложение материала: описательность событий, диалоги сказочных героев. В частности, понятие тоники как главного элемента лада раскрывается через образ правящей королевы.

Центральный элемент лада управляет остальными звуками (ступенями) лада: тоника «прекрасно ладит со всеми жителями своего королевства – звуками тональности – и управляет ими при помощи магнита» [см. там же, *текст на обложке*].

Другой пример: первое представление ладового наклонения дается через раскрытие «значения» короля в сказочном королевстве: «А что, спрашивается, делает король в этом волшебном королевстве? От него зависит настроение – мажорное или минорное» [см. там же, с. 38].

Термины и понятия, раскрываемые в текстовой части издания, автор выносит в специальные разделы, расположенные по краям страниц и выделенные серым фоном. В этих разделах даются краткие, четкие определения, сопровождаемые, при необходимости, графическими изображениями.

«Нотная грамота. Элементарная теория музыки. Игры на уроках» Н.В. Белой [25] представляет собой «наглядные пособия (опорные конспекты по различным темам)», которые дают схематичное изложение материала, позволяющее воспринимать его целиком и видеть место отдельного элемента музыкального языка в единой структуре отдельной темы. «Опорные конспекты» дают обобщенное представление об основных темах курса музыкальной грамоты и теории му-

зыка. Они явно предполагают объяснение материала учителем в классе или восстановление знаний учеником при самостоятельной работе.

Рабочие тетради по сольфеджио Г.Ф. Калининой [66-68] сочетают краткие сведения по теории музыки, изложенные в виде схем и таблиц и большого количества практических заданий, которые способствуют формированию прочных знаний, развитию внимания, логического мышления, приобретению практических и творческих навыков. Задания с постепенным нарастанием требований или с выбором ответа позволяют применять приобретенные знания и навыки в новой ситуации.

Например, «поставьте нужные знаки альтерации около нот в гаммах Ми мажор и Ля-бемоль мажор, написанных в скрипичном и басовом ключах» [67, с. 9]. Или «найдите три ошибки в построении интервалов (рис. 1.2) и исправьте их» [68, с. 17]. Выполняя предложенные задания по всем разделам, младшие школьники могут превратить тетради в полезные музыкальные справочники.

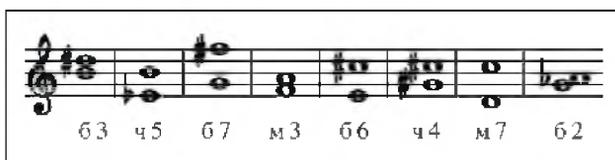


Рис. 1.2

Среди изданий 90-х годов выделяются **учебники сольфеджио Ю.В. Фроловой** [145-147], написанные для всего периода обучения сольфеджио и представляющие собой разработку двоянных уроков.

Последовательность изложения, предлагаемая автором, несколько отличается от традиционного распределения учебного материала в Программе по сольфеджио для детских музыкальных школ, утвержденных в 1984 году Управлением учебных заведений и научных учреждений Министерства культуры СССР [134].

Эти учебники отличает обилие разнообразного дидактического материала: письменные задания (построение гамм, интервалов, аккордов), упражнения для пения, произведения для слушания музыки. Подобное построение, несомненно, имеет положительные стороны: педагог получает возможность работать с одним печатным изданием на уроке, что экономит его силы как на уроке, так и в период подготовки к нему; разбивка материала по классам помогает, особенно начинающему педагогу, систематизировать прохождение всех тем дисциплины. В частности, тема «Интервалы» целиком представлена в подготовительном классе. Тогда как тема «Интервалы» должна изучаться в конце 1-го класса и длиться весь 2-й класс [см. там же]. Подобный подход оправдывает желание автора представить тему в рамках учебного периода – полугодия или года.

Стремление к последовательному и полному представлению учебного материала идет в рамках традиционной методики. Автор делает попытку соединить изложение теоретического материала, закрепление его в дидактических заданиях и применение на практике в виде исполнения учащимися небольших музыкальных фрагментов. При этом предусмотрены разные виды работы в классе и дома, сбалансирован объем и последовательность интонационных и метроритмических упражнений. Несомненными заслугами являются: систематизация теоретического материала, разделение его на темы, параллельное проведение линий воспитания разных видов музыкального

слуха (мелодического, гармонического, метроритмического), разнообразие заданий.

Поскольку предметом нашего исследования является обучение сольфеджио и музыкальной грамоте в младших классах системы дополнительного музыкального образования, то уже здесь отметим некоторые наиболее общие, особенно бросающиеся в глаза, несоответствия в содержании и назначении перечисленных пособий.

Среди них мы особо выделяем следующие:

- недостаточность в раскрытии содержания и значения музыкально-теоретических понятий;

В пособии [21] впервые употребляется термин полутон в теме «Диез и бемоль» как примечание к песне «Пастушок»: «В песне появился новый знак \sharp – это диез. Диез стоит перед нотой фа. Это значит, что нужно петь не фа, а звук, который выше на полутон, – самый близкий звук от фа. На рояле – это черная клавиша».

В песне «Огородная хороводная» Б. Можжевелова дается аналогичное упоминание о полутоне в связи со знаком бемоль: «В этой песне появился знак \flat – это бемоль. Бемоль стоит перед нотой си. Это значит, что нужно петь не си, а звук ниже си на полутон» [21, с. 31].

- несогласование введения теоретических понятий и их практической реализации (см. стр. 42);
- перенасыщенность содержания темы и нарушение порядка в ее изложении;

Например, один из авторов [145, с. 12] в небольшом информационном блоке вводит следующие понятия:

1. главные ступени,
2. субдоминанта,
3. доминанта,
4. обозначения субдоминанты и доминанты,
5. трезвучие,
6. построение трезвучий на каждой ступени гаммы,
7. главные трезвучия,
8. обозначения трезвучий всех ступеней.

То же касается и практических заданий. Так, в одном из заданий для первоклассников читаем (расположение и нумерация наши):

1. «Прослушайте музыкальный фрагмент (3).
2. Тактируйте в размере 4/4 сидя и одновременно с движением по кругу.
3. Подсчитайте количество тактов в мелодии.
4. Какие в мелодии использованы длительности?
5. Подпевайте мелодию ритмослогами.
6. Запишите ритмический рисунок мелодии по памяти» [145, с. 38].

- отход от общепринятых толкований и обозначений понятий музыкально-теоретического языка;

Например, в издании [147] тетрард гаммы между I и IV ступенями определяется как верхний, а между V и VIII ступенями как нижний. Счет ступеней в гамме, следуя данным обозначениям, надо начинать от V ступени, а не I. Эта ошибка повторяется в учебниках одного из авторов для подготовительного [см. там же, с. 69] и первого классов [146, с. 20]. В результате дети усвоят структуру минорной гаммы отличную от исторически сложившейся.

- «привязка» понятия к конкретному образу;

Так, к примеру, на стр. 13 пособия [21] вводится понятие паузы, равной восьмой длительности, по типу описания:

«Песня «Самолет» – бодрая, решительная, похожая на марш. Мелодия часто прерывается, как бы изображает прерывистый гул мотора. Перерывы мелодии обозначены знаком ♪. Это пауза, она равняется восьмой ♪ по длительности».

Есть опасность, что в дальнейшем понятие паузы будет ассоциироваться в первую очередь с гулом мотора и со значком ♪.

Разумеется, эти замечания, выявленные нами в ходе тщательного исследования с точки зрения зрительного восприятия их содержания, вовсе не умаляют новизны и полезности перечисленных изданий.

§2. Представление начальных музыкально-теоретических знаний в современных учебниках для дополнительного музыкального образования

Главным содержанием данного параграфа является стремление обосновать необходимость применения нового подхода к реализации принципа наглядности, позволяющего включить способности визуального восприятия ученика и организующего его визуальное мышление при обучении в начальных классах дополнительного музыкального образования.

Музыкальная грамота, с одной стороны, особенно на первых этапах ее изучения, выступает как «музыкальная азбука». Работа с нотным текстом связана в первую очередь работой со знаковой информацией, которая отражена «... в виде системы сенсорных эталонов – своего рода «алфавитов», систем звуковых организаций, наборов грамматических конструкций, ... – и, соответственно, в виде поля потенциальных содержательных и коммуникативных значений» [84, с. 19]. С другой стороны, музыкальная грамота по сути своей является и «музыкальной математикой».

Отношения между понятиями музыкальной грамоты характеризует жесткая логика. «Музыке, прежде всего, свойственна логика. Как бы мы не определяли музыку, мы всегда найдем в ней последовательность глубоко обусловленных звучаний. И эта обусловленность родственна той деятельности сознания, которую мы называем логикой» (цит. по [109, с. 186]).

Однако эта логика носит иной характер. Если в математике формализация языка считается одним из главных ее достоинств, то в преподавании музыкально-теоретических дисциплин она зачастую пре-

вращается в «псевдоформализацию» и, особенно на начальных этапах обучения, мягко говоря, неуместна.

«В учебниках по музыке это привело к ряду явлений, которым даже трудно дать определение. Так, название нот связывается со словами, которые начинаются слогами: до, ре, ми, фа и т.д. И весь этот «каламбур» дополняется еще и рисунком самого предмета. Например, «нота «ре» – рельс, нота «фа» – фанера и т.д.» [38, с. 22].

Обратимся к собственно понятию «учебной знаковой информации», которое было введено в том разделе работы [115], где обсуждается вопрос о строго определенном виде математической информации, которая «есть система знаков (слов, формул, иллюстраций)» и «призвана помочь учащимся воспринять материал, побудить их к поискам решений возникающих проблем» [115, с. 125-126]. Это определение учебной знаковой информации мы без изменений приняли по отношению к объектам музыкальной грамоты, которую, как уже писалось выше, в определенной мере воспринимаем как «музыкальную математику».

И так же, как в математике, данную знаковую материализацию понятий и отношений между ними мы принимаем «как необходимый атрибут процесса приема и усвоения ... знаний». На основе всего вышеизложенного мы полагаем, что и в процессе обучения нотной грамоте при переходе от устных объяснений и слуховых представлений к нотному тексту «происходит отвлечение, перестройка сознания на восприятие знаков как конкретных образов» [см. там же]. Это особенно важно – «мы должны ориентироваться на значительные усилия самого ученика и не столько снабжать его запасом сведений, сколько организовывать, представлять возможности для их получения» [116, с. 36].

Согласно этой же работе в качестве *элементов* нотной (музыкальной) информации нами принимаются не только отдельные знаки

нотного письма (нота, пауза, ключи и т. д.), «но и такие их сочетания, которые можно рассматривать как логически осмысленные «части» (взаимосвязанные блоки) этой информации» [см. там же, с. 126].

Возможное деление мелодии на элементы зависит от конкретного текста. Навыки определения (вычленения) элементов нотной информации можно начинать развивать с первых классов детской музыкальной школы, обращая внимание маленьких учеников на типичные ситуации их применения. К таковым можно отнести, например,

- движение по устойчивым ступеням в начале мелодии (рис. 2.1);
- остановку в кадансе первого предложения на V ступени как музыкальной формы;
- опевание той же V ступени во втором предложении как элементе музыкальной информации – логически завершенного образования.

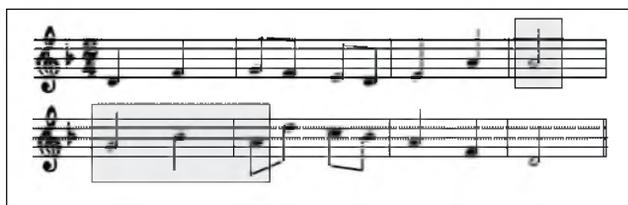


Рис. 2.1

Вслед за математиками под *структурой* музыкального информационного сообщения мы подразумеваем «относительно устойчивую систему связей элементов, образующих целое – исходную информацию» [116, с. 128].

Понятие структуры для музыкантов чрезвычайно важно.

В книге В.И. Петрушина «Музыкальная психология» приводится мнение психолога Г. Ребсона:

«...без изучения структуры материала запоминание его сводится к приобретению чисто технических навыков, которые... зависят от бесчисленных и долгих тренировок» [109, с. 185].

В работе [116] на странице 129 есть мнение математика-методиста Н.А. Резник:

«Одной из самых важных сторон осознания структуры информационного фрагмента является определение связей между его элементами».

К таковым могут быть отнесены, например, музыкальные ключи и определяемые ими звуковысотные положения нот, ключевые знаки и их действие по отношению к соответствующим нотам на нотном стане.

При исполнении мелодии ученики могут «упустить» из виду эти знаки и не применить их к соответствующим нотам. Здесь дело заключается, на наш взгляд, не столько в забывании определенных правил записи и чтения нот, сколько в необученности зрения.

Важным моментом анализа музыкальной (так же как и математической) информации является нахождение и сравнение в ней одинаковых структурных элементов [см. там же]. Это облегчает восприятие и воспроизведение нотного текста.

Например, в той же мелодии (рис. 2.2) таковыми являются нисходящее движение по звукам тетрахордов: нижнего – в первом предложении, верхнего – во втором.

Повтор музыкальных образований одинаковой структуры может сопровождаться изменением некоторых ее параметров. Степень изменения (варьирования) элемента может быть различной: от простого пере-

носа элемента на другую высоту до сложных интонационных и метроритмических преобразований. Предварительный анализ позволяет обнаружить одинаковые элементы и в то же время отметить их различия.

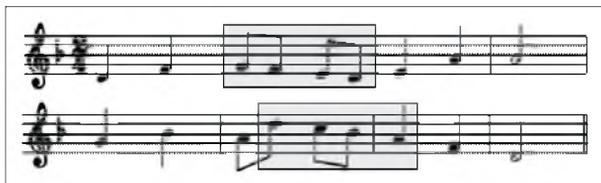


Рис. 2.2

Все в той же мелодии (рис. 2.2) изменяются метроритмические условия звучания обозначенного структурного элемента: тетраход первого предложения начинается от первой доли, а второго – от середины первой доли.

Классификация возможностей рисунка обстоятельно представлена в работе [116, с. 38-44].

На данном этапе обратим внимание на два из них, как наиболее отвечающих моменту исследования. С помощью рисунка можно:

- ввести понятие, опираясь на визуальное восприятие;

Так, в пособии Т.Е. Первозванской [107] показ нотного стана, направления и порядка отсчета его линеек, расположение на нем скрипичного ключа позволяет компенсировать отсутствие соответствующего описания (рис. 2.3).



Рис. 2.3

- представить понятие с помощью аналога или специального образа;

В работе [116] неоднократно подчеркивается, что «визуальное представление данных должно быть простым, очевидным и лаконичным. Требования к содержанию, структуре и оформлению рисунка должны быть чрезвычайно строгими – рисунок должен передавать существо дела и одновременно как можно больше своих данных «вводить в память»».

Однако в некоторых случаях аналогии и образы строятся странным образом, ведут к нарушению смыслового содержания.

Пример, приведенный на рисунке 2.4, как и другие, описанные выше, входят в противоречие и с наблюдениями одного из виднейших психологов в области музыкального искусства. Е.В. Назайкинский в книге «О психологии музыкального восприятия» пишет:

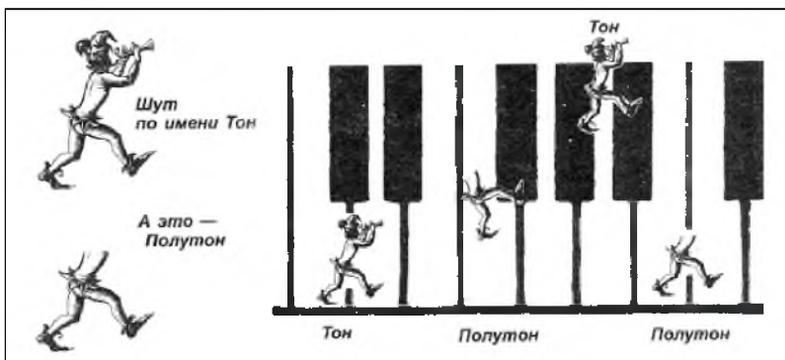


Рис. 2.4

«Устанавливая ... соответствие между словами и реальными объектами, дети учатся мыслить: определять сходство и различие, анализировать, обобщать и т.п. Соотнося элементы музы-

кального языка с какими-либо действиями, отношениями, качествами, с речью, движениями, эмоциями, с игрой и явлениями синэстезии, дети тоже учатся мыслить, но в иной сфере и в иных – интонационно-музыкальных формах, своеобразно дополняющих речевые» [91, с. 360].

Значительные трудности возникают при неясной или некорректной постановке заданий, прилагаемых к рисунку. Так, в учебнике для 1-го класса [146, с. 15] написано:

«Выполните предложенное задание по интервалам (следите за направлением движения)» (рис. 2.5). В данном задании не конкретизируется само действие – построить интервалы. Возможно, автор имел в виду указание: постройте малые и большие терции от заданных звуков. Направление построения интервала показано стрелочкой: ↑ – вверх, ↓ – вниз.

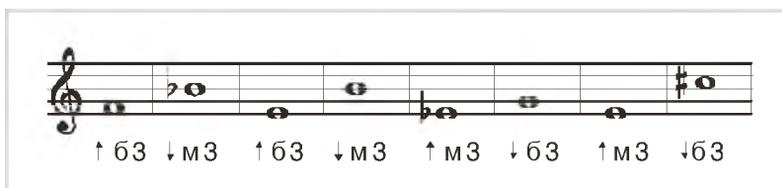


Рис. 2.5

Обратимся к начальному периоду обучения первоклассника в школе дополнительного музыкального образования, рассматривая на данном этапе начальный курс музыкальной грамоты как «музыкальную азбуку». Это весьма важный период в начале «музыкальной жизни» ребенка.

«С какого бы возраста ни начиналось систематическое школьное образование, классической задачей начального букварного пе-

риода обучения грамоте была и остается задача формирования навыков письма и чтения... Перед начальным этапом обучения грамоте стоит двуединая задача: сформировать навыки письма и чтения так, чтобы обучение носило развивающий характер, способствовало появлению у ребенка нового, собственно учебного отношения и к предмету, и к ситуации обучения» [28, с. 50, с. 81].

В 90-е годы XX века появились издания, в которых значительное место отводится вопросу правильной нотации. Среди их авторов выделим: Г.Н. Макаревич и Н.В. Джанагову [81], и Л.Н. Алексееву [3-5], чьи издания специально предназначены для формирования нотной записи учащимися, а также Ю.В. Фролову, у которой нотные прописи являются составной частью ее учебников.

Последовательность выработки навыка записи во всех пособиях соотносится с последовательностью освоения прописей по другим дисциплинам в общеобразовательной школе. Все музыкальные прописи направлены на планомерную выработку навыков правильной записи музыки: сначала отрабатываются элементы музыкального символа, а затем воспроизводится весь знак.

Например, в музыкальных прописях [3, с. 19] запись скрипичного ключа предлагается осваивать по элементам (рис. 2.6).

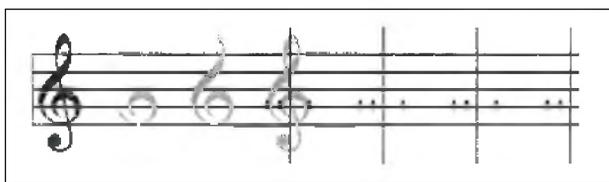


Рис. 2.6

В пособии [81] путь записи ноты показывается стрелками, направляющих движения карандаша (рис. 2.7). Большое внимание уделяется графической структуре музыкальных знаков: их форме, вертикальному расположению, соблюдению расстояний между этими знаками в нотном тексте.

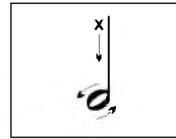


Рис. 2.7

Прописи [3-5] сопровождаются игровыми заданиями, описанием историй возникновения знаков. Например, автор предлагает задание: «красиво написать овал целой ноты, считая при этом каждую ноту: раз, два, три, четыре» (рис. 2.8).

Прописям предшествует стихотворение Кати Голубевой:

«Очень долго звучит нота целая –

Она овальная и белая,

Запомни: во всем мире

Она звучит на счет

«раз, два, три, четыре!» [3, с. 4].

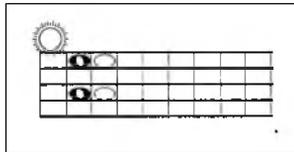


Рис. 2.8

Особое внимание авторы уделяют правильности записи музыкальных знаков: их форме, вертикальному положению (то есть без наклона вправо – влево), соблюдению расстояний между знаками.

Удачной, на наш взгляд, является пропись четвертей [см. там же, с. 14], показывающая направление штилей (рис. 2.9).



Рис. 2.9

Хотя правило выраженное вербально, отсутствует, достаточно

посмотреть на эту нотную запись и повторить ее («копируя») в нотной тетради.

Формирование навыка нотной записи обычно начинается в классе с первых уроков сольфеджио и продолжается весь период обучения: учитель показывает, ученики копируют и многократно повторяют какой-либо элемент в письменных заданиях.

Нотная графика имеет строгие правила записи, единые не только для изданий, но и для письменных работ учащихся. Этот «жесткий» способ записи подразумевает строго фиксированную конфигурацию головки ноты, высоту штиля, длину и местоположение дополнительных линеек, знаков альтерации и т.д.

Так, добавочные линейки являются элементом нотации, которая имеет свои правила записи. К ним же относятся: длина линий, последовательность записи их относительно друг друга и так далее.

Вопросу правильной нотации посвящена работа Ф.А. Дудки «Основы нотной графики» [54]. К сожалению, иногда авторы несколько небрежно относятся и к этому вопросу.

Например, в пособии [147, с. 24] указывается на применение дополнительных линеек без объяснения: как они пишутся, где они пишутся, каково их допустимое количество, каков порядок их отсчета. На одной странице автор употребляет два разных наименования: дополнительные линии – в определении, добавочные линии – в задании.

В издании [7, с. 4] для обозначения высоты звуков применяются кружки белого цвета: $\circ \circ \circ^{\circ} \circ^{\circ}$. Несколько позже для обозначения ударных слогов, которые также определены как

длинные звуки, используется тот же символ – кружок белого цве-

Лест-ни-ца
та: ○ ● ●.

Применение одного символа для обозначения разных понятий (высоты звука и ударного слога как «длинного звука») может привести к путанице в определении понятий звуковысотности и длительности ноты.

Образцами, на основе которых идет освоение нотной графики, являются, в первую очередь, учебники сольфеджио, а также печатная нотная литература и демонстрация записи нот учителем. В учебной же практике встречаются образцы, вызывающие некоторые недоумения.

Речь идет о «перевернутых» и «письменных» нотах. Так, в пособии [3] дается запись восьмых, шестнадцатых и тридцать вторых длительностей со штилями вниз, не соответствующих нормам написания: головки перечисленных длительностей повернуты на девяносто градусов (рис. 2.10).

Такая запись вызывает, по меньшей мере, удивление, так как тот же автор акцентирует внимание детей на правильной записи четвертей (рис. 2.9), к которым и добавляются «хвостики» более мелких длительностей.



Рис. 2.10

И это тем более странно, что в этом же сборнике есть задания на исправление «ошибочных» записей нот (рис. 2.11).



Рис. 2.11

Еще один пример.

В учебнике [147] используется общепринятая форма нотной записи в примерах для пения и исполнения. Тем не менее, тут же пред-

лагаются иные, отличные от почти традиционной, формы записи целой ноты (рис. 2.12).



Рис. 2.12

Разница в записи нот очевидна.

Не затушеванные ноты верхней строки имеют форму овала. Они воспринимаются как ноты определенной длительности.

«Письменную» же (по терминологии автора пособия) целую ноту на нижней строке можно сравнить с четвертной, восьмой или шестнадцатой длительностями без штилей, которые имеют затушеванную головку.

Отсюда может возникнуть очередная путаница: запись целых длительностей и четвертных, восьмых и шестнадцатых, и в печатном, и в письменном виде могут оказаться для учащихся неразделимыми.

Для обучения искусству читать нотный текст, понимать и интерпретировать содержание его произведений в разные годы XX столетия было разработано достаточное количество учебников сольфеджио и музыкальной грамоты для детей. Одни из них в какой-то мере учи-

тывали психологию детского восприятия, другие опирались, в основном, на специфику самого предмета.

Зрительно воспринимаемая информация обладает «тем замечательным свойством, что она позволяет при помощи ее специальной организации и оформления естественным путем влиять на различные стороны мышления, в том числе и на абстрактную или логическую. Однако это свойство необходимо правильно реализовать – применить так, чтобы значение понятий, порождающих информацию, стало видимым» [116, с. 29] и, как мы покажем позже, в то же время слышимым.

В некоторых случаях новые термины вводятся в тексты практических заданий либо безо всяких пояснений, либо представляя их позже. Приведём примеры, сопровождая их нашими комментариями.

Пример 1. В пособии [146, с. 39] встречаем:

«В предложенной ритмической линии расставьте такты в размере 4/4. На другой ритмической линии сочините ритмическое **остинато**, равное одному такту в размере 4/4. Научитесь верхнюю ритмическую линию прохлопывать, нижнюю – топтать правой или левой ногой.

Остинато (упрямый, упорный) – многократное повторение мелодической или ритмической фигуры».

С термином «остинато» учащиеся встречаются впервые, поэтому у них, естественно, могут возникнуть вопросы:

что сочинять,

для чего и где записывать

и что делать с этим «остинато».

Пример 2. В пособии для подготовительного класса [147, с. 4] вводится, но не дается объяснение понятия «регистр»:

«... низкие, средние и высокие звуки образуют НИЗКИЙ, СРЕДНИЙ И ВЫСОКИЙ РЕГИСТРЫ».

Учащиеся скорее всего не поймут, не запомнят и не применят это понятие на практике, тем более, что далее в учебнике слово «регистр» нигде не употребляется.

Пример 3. В том же пособии [147, с. 5] мы находим:

«Расстояние между двумя клавишами называется ОКТАВОЙ»,
и далее: «Расстояние между любыми одинаковыми клавишами называется октавой».

Как говорится, комментарии излишни! Подобные примеры разрушают возможность формирования у детей техники анализа вербальной информации, которая может стать инструментом для формирования и организации их логического мышления.

Тон и полутон – две исходные единицы музыкальной речи, в комбинациях которых формируется структура октавных гармонических ладов. Закрепившиеся за этими двумя расстояниями названия невольно приводит к сравнению этих двух музыкальных величин. Традиционное представление о том, что *полу-* является частью чего-то, делает полутон зависимым от тона элементом музыкального языка.

Этой точки зрения придерживаются многие авторы учебников сольфеджио для младших классов детских музыкальных школ. Более того, анализ учебников по сольфеджио показал, что понятия тона и полутона раскрываются обычно в рамках других тем: знаки альтерации, построение интервалов.

Например, в учебнике [106, с. 23] определение полутона появляется в связи с необходимостью измерять величину интервала:

«Величина интервалов неодинакова. Наименьшим из них является полутон. Полутонем называется... интервал, у которого нет

промежуточных звуков. Поэтому полутон служит мерой для определения точной величины каждого интервала... Целый тон состоит из двух полутонов».

В пособии [11, с. 15] дается сравнительное описание звуков полутона и тона:

«Два звука рядом – соседи. Один – выше, другой – ниже. Один из них – главный, опора, другой стремится к нему. Так близко! Ближе спеть нельзя. Это – **полутон** (ми-фа, си-до). А теперь послушай два других звука: (соль-ля). Оба – главные. Спой. Это – **тон**. Между ними можно спеть еще один звук».

В пособии [9, с. 106] понятия полутона и тона вводятся с той же целью:

«Секундой называется интервал между двумя соседними ступенями. Секунды бывают большие и малые. Вспомним, как мы пели разрешение вводного звука в мажоре и миноре. В натуральном миноре это был целый тон – иначе, большая секунда. В мажоре и гармоническом миноре это был полутон – иначе, малая секунда».

К сожалению, сопутствующее изображение в нотах полутона и тона не выявляет сути этих терминов: на нотном стане различие по высоте двух соседних звуков отсутствует. Помочь определить, почему *ми-фа* является полутоном, а *фа-соль* – тоном, может только клавиатура с реальным различием расстояний между соседними клавишами.

Проблема полутона и тона, по нашему мнению, требует самостоятельного и обстоятельного обсуждения. К этому вопросу мы вернемся позднее. Здесь же отметим, что тон и полутон можно считать равнозначными единицами измерения положения звуков по высоте одного относительно другого. Более того, понятия полутона и тона лежат в основе чистоты интонирования, понимания интонационной природы му-

зыка, а также в основе видения и ощущения клавиатуры фортепиано, свободном ее владении.

Нотная символика обладает некоторым запасом наглядности (направления движения и расстояния между нотами на клавиатуре и нотном стане, количество их в аккордах и т.д.), поэтому согласно работе [116], полезно разграничивать ее средства на символически формульный и символически наглядный.

Символически формульные представления знаковой музыкальной информации представления являются искусственными обозначениями, трудно запоминаются и применяются, требуют подробных разъяснений [см. там же].

Так, добавочные линейки являются элементом нотации, которая имеет свои правила записи. К ним же относятся: длина линий, последовательность записи относительно друг друга и нот и так далее.

К сожалению, иногда авторы несколько небрежно относятся к этому вопросу. Хотя именно в начальных классах музыкальной школы чрезвычайно важно аккуратно обращаться с введением символики и описанием ее действия. Упоминаемая координация в пособиях зачастую либо нарушается, либо полностью отсутствует.

Например, в одном из изданий [146] понятие «секвенции» (рис. 2.13) его автор представляет следующим образом:

«В упражнении б) отмечены схожие мелодические обороты. Повторение мелодического оборота на другой высоте называется секвенцией, а повторяющийся оборот называется звеном. В упражнении б) есть секвенция, которая движется вверх, и секвенция, которая движется вниз. Это – **ВОСХОДЯЩАЯ И НИСХОДЯЩАЯ СЕКВЕНЦИИ**



Рис. 2.13

Найдите секвенцию во втором упражнении, определите направление движения и подсчитайте количество звеньев самостоятельно» [см. там же, с. 21].

Начнем с того, знает ли ребенок, что такое «схожие мелодические обороты»? Далее, хотя определение секвенции в приведенной цитате не вызывает сомнения, пояснение к нему требует уточнений, корректировки. В частности, секвенция не может двигаться вверх или вниз. Секвенция – это структура, состоящая из элементов, которые называются звеньями. Понятие «движения вверх или вниз» относится к перемещению звена секвенции. Традиционными характеристиками направления движения внутри секвенции стали выражения «восходящая и нисходящая секвенции».

Для изображения звена секвенции автор применяет графический знак , первоначально в мелодии (упражнении), а затем в схеме, показывающей направление движения внутри секвенции. Однако нигде не упоминает о том, что обозначает данный знак, учащийся должен сам догадаться, что под ним подразумевается. Восприятие и понимание символа звена секвенции осложняется разной конфигурацией знака:  и  в нотном примере,  на графике.

В первом классе рассматривается только мелодическая секвенция в условиях монодии, где каждое новое ее звено появляется после окончания предыдущего. Поэтому вызывает сомнение правомочность

расположения звеньев секвенции на данном рисунке: здесь начало нового звена секвенции наслаивается на окончание предыдущего, тем самым создавая графический образ стретты, что возможно только в многоголосии. Используя символику автора, эти секвенции можно было бы изобразить, изменив положения их звеньев и увеличив расстояние между ними (рис. 2.14).

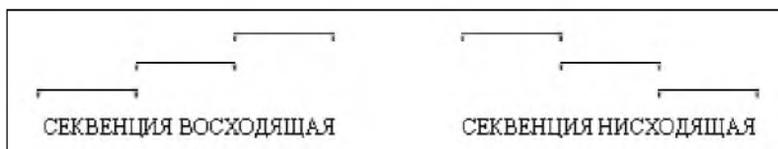


Рис. 2.14

Завершая общую картину, приведем еще два примера.

Для обозначения некоторых единиц музыкальной речи в учебной практике принято применять: римские цифры для обозначения ступеней лада, арабские – для обозначения расстояний между ступенями лада (интервалов).

В учебнике сольфеджио для подготовительного класса [147, с. 26] даётся определение:

«Мажорная тональность, построенная от звука *До*, называется *До мажор*. Если звуки гаммы расположить последовательно от *До* до *До* получится гамма *До мажор*. Звуки гаммы называются ступенями и обозначаются цифрами. Первая ступень является главной опорой и называется **ТОНИКОЙ**. От названия тоники происходит и название тональности. *Задание*. Перепишите образец записи гаммы *До мажор*, обозначьте римскими цифрами ступени».

В дальнейшем же для обозначения ступеней лада автор несколько раз применяет только арабские цифры [146, с. 65].

В другом задании читаем:

«Проиграйте на фортепиано гамму *Фа мажор*. Между какими ступенями гаммы образуются тоны, между какими полутоны? Сравните свои наблюдения с предложенной схемой (рис. 2.15). Выпишите гамму *До мажор*, отмечая между ступенями тоны и полутоны. **Такое строение имеют все мажорные гаммы**» [147, с. 68].

| | | | | | | | |
|-----|-----|---------|-----|-----|-----|---------|---|
| ТОН | ТОН | ПОЛУТОН | ТОН | ТОН | ТОН | ПОЛУТОН | |
| I | II | III | IV | V | VI | VII | I |

Рис. 2.15

Сравнить строение гаммы *Фа мажор* не с чем, так как нигде ранее об этом не говорилось. Поэтому вполне возможно, что у младшего школьника сразу может возникнуть ряд вопросов: что такое гамма, когда она мажорная, как ее играть, где ее (или с ней?) играть, что такое строить гамму, как строится мажорная гамма. В приведенном задании нет последовательности в работе с гаммой. На наш взгляд, было бы правильнее определить этапы работы следующим образом:

- обсудить строение гаммы *До мажор*, записанной в предшествующих заданиях,
- построить гамму *До мажор*,
- построить гамму *Фа мажор* по аналогии с гаммой *До мажор*,
- сыграть и спеть гамму *Фа мажор*.

Как известно, в учебных заданиях важно четко определять содержание и разграничивать как количество, так и последовательность

действий. Впоследствии несколько сформированных навыков может быть применено одновременно при выполнении какого-либо задания.

Надо заметить, что подобное часто встречается в упражнениях, предлагаемых учебниками [145-146]. Например,

«Сольфеджируйте с тактированием упражнения б) и в): как строятся предложенные мелодии? Подпишите под каждым тактом трезвучия, по звукам которых движется мелодия» [146, с. 45] (рис. 2.16).



Рис. 2.16

В цитируемом упражнении все задания соединены в одном предложении, и младшему школьнику будет трудно разобраться, что и когда надо делать.

Из этой формулировки можно выделить три этапа работы над мелодией: сольфеджирование с тактированием, общий анализ строения мелодии и вычленение из мелодии трезвучий. Аналогичное «многослойное» задание встречается несколько раз. Подобное нагромождение действий вполне может запутать ребенка и привести не только к непониманию смысла задания, но и к потере интереса к предмету.

Нам представляется более разумной следующая последовательность заданий:

- сделать мелодический анализ упражнений,
- определить в них трезвучия, подписать их, спеть трезвучия, встречающиеся в мелодии,
- сольфеджировать всю мелодию.

Предварительный анализ мелодических оборотов и структуры мелодии позволит исполнять ее осмысленно, а не по принципу «нота за нотой».

Начальный этап обучения представляет достаточную сложность для ученика, поскольку он начинает осваивать незнакомый ему язык, что часто вызывает естественные опасения, тревожность. Распознавание укрупненных символьных элементов «на глаз и на слух» облегчает восприятие и запоминание мелодии как единого музыкального построения. По утверждениям психологов запоминание двух – трех единиц информации, несомненно, проще, чем десяти [110]. В таком случае эти укрупненные элементы позволяют рассматривать музыкальный текст не как последовательность единичных звуков, а как последовательность небольших мелодических оборотов. Укрупнение единиц музыкального текста, применяемых в музыкальном образовании, изменяет взгляд ученика на зрительное и слуховое восприятие музыкального произведения.

Отметим, что подобный подход кажется нам чрезвычайно плодотворным. Алгоритм умственных действий, сформированный в результате учебных исследований, приводит учеников к осознанию того, что они в силах самостоятельно справиться с теми задачами, которые до сих пор казались им по каким-либо причинам сложны или непривычны.

Итоги

Мы пришли к выводу, что наиболее востребованные в России второй половины XX века учебники сольфеджио можно объединить в две основные группы: учебники, являющиеся сборниками мелодий для пения, и учебники с изложением музыкально-теоретического материала.

Эти учебники и учебные пособия по сольфеджио и музыкальной грамоте 90-х годов отличаются от предшествующих специальной методической направленностью, разнообразными способами изложения музыкально-теоретического материала, расширением круга учебных задач.

В обозреваемых нами выше изданиях отдельные темы получили, на наш взгляд, недостаточные обоснования или не совсем удачное воплощение.

Мы выделили две из них, как наиболее отвечающие предмету исследования: «Нотную графику», являющуюся основой правильного восприятия музыкального текста, и «Тоны и полутоны», служащую фундаментом для освоения звуковысотной стороны музыки.

Каждое из рассмотренных действующих изданий, было проанализировано нами с точки зрения принципа наглядности, важнейшие положения которого мы изложили во втором параграфе данной главы.

Глава II

Специфика предъявления и способы организации восприятия учебной музыкально-теоретической информации в дидактической системе Визуальная Среда Обучения

Данная глава состоит из трёх параграфов.

В первом из них рассматриваются вопросы:

- что и как может увидеть начинающий музыкант в учебном нотном тексте;
- чем и как можно помочь начинающему музыканту в постижении содержания музыкальной теории;
- когда и как могут быть созданы наиболее благоприятные условия для приобретения начинающим музыкантом практических умений и навыков.

Первый вопрос связан с умением ученика использовать в ходе мышления различные способы предъявления учебной знаковой информации. Второй основан на необходимости формирования у ученика умения анализировать элементы и структуру учебной знаковой информации. Третья задача будет разрешена в том случае, если ученику будет достаточно комфортно на уроке.

Таким образом, содержанием первого параграфа является описание специальной информационной среды обучения.

Во втором параграфе рассматриваются вопросы:

- учебная знаковая информация и языки ее представления;
- роль и значение грамотного восприятия элементов и структуры знаковой (нотной) информации в процессе обучения.

Соответственно этому плану во втором параграфе будут проанализированы собственно способы и формы представления учебных знаний. Кроме того, здесь будут представлены последствия нарушения их грамотного и корректного применения, то есть получат конкретное воплощение важнейшие положения теории использования и развития визуального мышления на примере обучения элементам музыкальной грамоты в системе дополнительного музыкального образования. При этом основной упор мы делаем на одну из «аспектных проблем и методы познания» [78].

«Этот аспект отражается в принципиальной логике построения обучения. Она состоит в том, что первоначально дается новая информация, которая затем отрабатывается репродуктивными заданиями, соответственно предусматриваемыми программой ситуациями ее применения. После этого следуют задания на творческое применение и добывание программных знаний, в ходе чего усваивается опыт творческой деятельности. На протяжении всего процесса обучения и ... применяются все возможные средства эмоционального воздействия и тем самым формирования ценностного отношения» [77, с. 22].

Третий параграф данной главы посвящён описанию эксперимента.

§3. Структурирование учебного музыкально-теоретического материала в Визуальной Среде Обучения

Подавляющее большинство детей младшего школьного возраста любят учиться во время игры.

«Действия ребенка в этом случае... являются функцией образа роли, которую ребенок в данной игре исполняет. За манипуляциями с карандашом ребенок может видеть и представлять жизнь взрослого человека, выполняющего какое-то дело. Но точно так же поступает и музыкант, когда, извлекая из музыкального инструмента какие-то звуки, он может воображать и представлять себе переживания людей в различных обстоятельствах жизни» [109, с. 38].

Это становится еще более важным и неоспоримым, если вспомнить что «восприимчивость, эмоциональная отзывчивость на музыку и воссоздающее воображение, как и специфические исполнительские способности..., взаимосвязаны с музыкальным слухом, органически взаимодействуют с системой приобретаемых детьми знаний и навыков в музыкальной области. Нельзя рассматривать эти данные изолированно друг от друга. Только понимая их взаимосвязь, мы сможем найти правильное решение вопроса о продвижении школьников в области музыки» [55, с. 279]).

Данный параграф посвящен описанию специальной дидактической системы средств и приемов использования и развития визуального мышления в процессе обучения. Исследовательская работа по созданию этой системы, объединяющей разные способы и формы представления и передачи знаний, была начата в 1965 году. Автор идеи – доктор педагогических наук Н.А. Резник – проводила первые

эксперименты по применению визуального анализа нотного текста на уроках фортепиано в детской музыкальной школе и музыкальном училище г. Мурманска. С 1975 года в этом же направлении она начала активную экспериментальную работу в области преподавания математики. Начало распространения идеи использования визуального мышления в обучении приходится на 1987 год (русский язык и литература, биология, физика, немецкий язык и др.) [114].

Основными результатами ее работы явились:

- концепция дидактической системы Визуальной Среды Обучения;
- методологические принципы создания визуальных дидактических материалов;
- дидактические основы нового типа урока, в ходе которого используется и развивается визуальное мышление ученика.

Перейдем к непосредственному описанию *визуальной среды обучения*, представляющей собой «совокупность условий ..., в которых акцент ставится на использование и развитие визуального мышления ученика» [116, с. 103]. Эти условия предполагают наличие как традиционно наглядных, так и специальных средств и приемов, позволяющих активизировать работу зрения. К ним также относятся определенные «инструменты» и «правила игры», возникающие при формировании такой среды, которые должны быть охарактеризованы настолько четко, чтобы их можно было реализовать в любой предметной области [см. там же, с. 74].

Фактически нотный текст – это визуальная среда. Его объекты воспринимаются в первую очередь зрением. Естественно, что такая среда должна учитывать принцип наглядности. Согласно основной теме данного исследования в качестве иллюстраций данной среды выбраны материалы сборников [117-119], как наиболее ярко характеризующие их.

Ниже мы представляем описание системы «инструментов» визуальной среды обучения, которые были разработаны Н.А. Резник в предметной области «Математика» и описаны ею в работе [23]. Однако мы не только использовали основные результаты этой работы, но и трансформировали их к предмету сольфеджио, расширяя их множество и уточняя те из них, специфическое значение которых, на наш взгляд, является особенно важным для организации учебной деятельности детей в процессе обучения.

Условно «инструменты» визуальной среды обучения можно развести в две основные группы: представление теоретического материала и практические задания. К первой относятся информационная схема и информационная тетрадь, во вторую входят визуальные задачи.

Начнем с так называемой информационной тетради, на основе которой выстраивается деятельность и учителя, и ученика в процессе визуального урока.

Информационная тетрадь – это совокупность отдельных теоретических положений, изложенных «в логически обоснованном порядке, который... продиктован соображениями разумности и достаточности». Страницы тетради объединены общей идеей, раскрывающейся постепенно. Каждая страница содержит минимальное количество сведений, что позволяет разбить «процесс овладения темой на отдельные шаги, выделяющие каждый поворот мысли» [116, с. 92-94].

Для усиления первого впечатления к каждой странице тетради прилагается *заголовок* – «фраза, в которой самым ясным образом определяется существо дела» [см. там же, с. 50]. Заголовок как чёткая кратчайшая формулировка задания настраивает ученика на соответствующий материал, на нужную волну, расшифровку языкового материала, раскрытие и восприятие визуального образа. Текст содержит

пояснения и выводы (рис. 3.1). Кроме того, каждая страница «поддержана» специальными рисунками в виде клавишной или нотной «графики», которые еще более акцентируют внимание на самом главном, новом или трудно запоминаемом в конкретном материале.



Ноги *фа* и *ля*
пишут
между линейками,



Нота *ре*
занимает место
под нотным станом,



а нота *до*
еще ниже –
на добавочной линейке.



а ноты *ми*, *соль* и *си*
«висят»
на линейках.

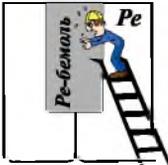
Черные клавиши фортепиано располагаются между белыми и берут за основу их имена.

Кроме того, в их имена входят «добавки»:

диез,
если
черная клавиша
находится
на расстоянии в полтона
справа
от белой
клавиши



бемоль,
если
черная клавиша
находится
на расстоянии в полтона
слева
от белой
клавиши



Изменение ноты на клавиатуре происходит
справа налево или **слева направо**



Изменение ноты в нотном тексте отмечается
бемолем или диезом

При исполнении музыкального произведения нота **повышается** или **понижается**



Рис. 3.1

Опираясь на подобное описание, учитель может организовать учебную работу учащихся. Однако текст предназначен не только для учителей и учеников. Им могут воспользоваться и взрослые, дети кото-

рых в силу возраста еще не умеют читать. С помощью текста родители имеют возможность помочь детям восстановить в домашних условиях то, что изучалось на уроке (рис. 3.2).



Рис. 3.2

Поскольку в визуальной среде сначала идет рисунок (подробно разговор о нем и о тексте пойдет в следующем параграфе нашей работы), то организация текста осуществляется на его основе. Продемонстрируем, как можно сформировать подобный текст на примере понятия «минорная гамма» (рис. 3.3).

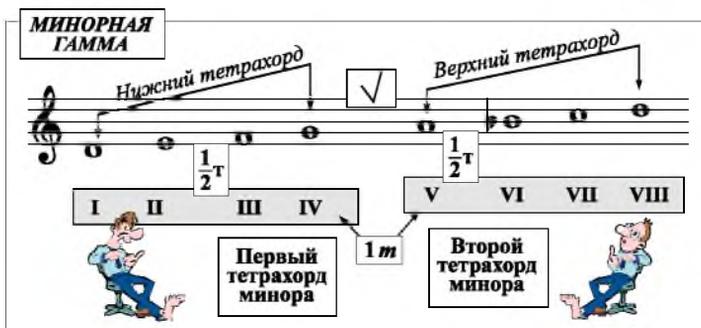


Рис. 3.3

Следуя естественной логике чтения «сверху вниз», ученик видит: минорная гамма состоит из нижнего и верхнего тетрахордов. Она имеет восемь ступеней. Строение тетрахордов минорной гаммы различно.

Ее нижний тетрахорд – это первый тетрахорд минора. Полутон в нем находится в центре. Ее верхний тетрахорд – это второй тетрахорд минора. Он начинается полтоном. Расстояние между IV и V ступенями в миноре равно одному тону.

Теперь расширим наши представления о возможностях рисунка [116, с. 38-44], выбирая отдельные, наиболее значимые для нашего исследования позиции, в описание которых внесли соответствующие пояснения.

С помощью рисунка можно осуществить:

- введение понятия, опирающееся на восприятие и эмоциональную поддержку;

В качестве пояснения приведем рисунок к теме «Тетрахорд мажора» (рис. 3.4).

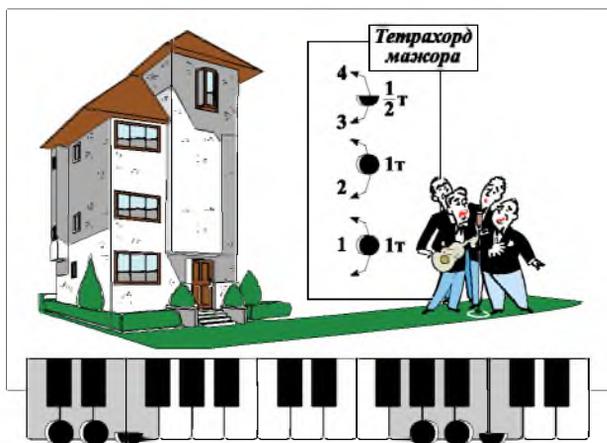


Рис. 3.4

Дом, состоящий из трех этажей и мансарды, символизирует четыре ноты тетрахорда. Три больших окна ассоциируются с тремя нижними звуками и расстояниями между ними в один тон.

Меньшее по размерам окно мансарды соответствует четвертому звуку и расстоянию в полутон до него от третьего. Рядом располагается *формула* строения тетрахорда мажора, который переводит картинку в абстрактно-схематическую форму.

При этом одна часть общего рисунка апеллирует к ранее сформированным знаниям учеников, другая часть конкретизирует новое понятие, третья – дает его формульный вид. Изображение квартета вокалистов включено в общую композицию для усиления воздействия рисунка, композиционно завершает его. Четыре участника ансамбля становятся аналогами четырех звуков (нот) тетрахорда. При наличии развитого воображения дети могут сами интерпретировать предлагаемую ситуацию.

Учитель на основе рисунка может дать дополнительную информацию, например, о возможном вокальном жанре, исполняемом квартетом. Таким образом, описываемое изображение помогает ввести новое понятие. Объединение трех фрагментов композиции в единую систему создает компактное и целостное представление о музыкально-теоретическом понятии.

- закрепление за понятием специального образа или символа;

Понятие мажорного тетрахорда вводится в виде жесткой структуры: четыре звука, расположенных в порядке тон-тон-полутон (рис. 3.4). Его формула представлена одновременно в виде двух кружков и одного полукруга. Вертикальное их расположение означает высотный порядок последовательности звуков тетрахорда. Горизонтальное расположение кругов и полукруга позволяет закре-

пить понятие мажорного тетра хорда с помощью этих символов и определять местонахождение мажорного тетра хорда на клавиатуре фортепиано и в нотной записи.

Рисунок же 3.5 помогает перевести понятие мажорного тетра хорда в нотную запись.



Рис. 3.5

- эмоциональная поддержка термина;

Эмоциональное обоснование введения музыкально-теоретического понятия посредством рисунка полезно в тех случаях, когда в его состав входят характеристики, выражаемые прилагательными. В этом случае роль рисунка значительно возрастает, так как у младших школьников ограничено количество ассоциативных образов и возможность вербального их выражения. Например, большая, малая, чистая, если речь идет о величине интервала; мажорная, минорная, если мы говорим о ладовой характеристике.

Следующий пример относится к эмоциональному обоснованию понятий большой и малой секунд. Большая секунда представлена как размашистый, широкий шаг: человек шагает активно

и бодро (рис. 3.6, слева). Малая секунда – это самое близкое, самое маленькое расстояние между соседними нотами (рис. 3.6, справа).

- зрительно-смысловую интерпретацию понятия;

Построение и определение малой секунды в нотном тексте часто требует применения знаков альтерации. Зрительный акцент сделан и на особом расстоянии между звуками, и на одном из вариантов правила построения полутона.



Рис. 3.6

- сопоставление слова, формулы и образа;

Слово, формула и образ могут быть применены практически на всех рисунках. Каждый из них дает свое толкование его содержания.

Примеры объединения слова, формулы и образа приведены в описании мажорного тетра хорда выше (рис.3.3 и 3.4). Исключения составляют рисунки, на которых вводятся общие понятия со сложно воспроизводимой структурой.

Например, понятие лада (рис. 3.7). В его первом представлении отсутствует формула мажора или минора. По второму рисунку можно уточнить: сколько неустойчивых ступеней имеет гамма, какие из них являются неустойчивыми, и увидеть некоторые

- усвоение правил музыкальной орфографии и чтения нотного текста;

К примеру, на рисунке 3.10 цифры показывают порядковые номера линеек нотного стана.

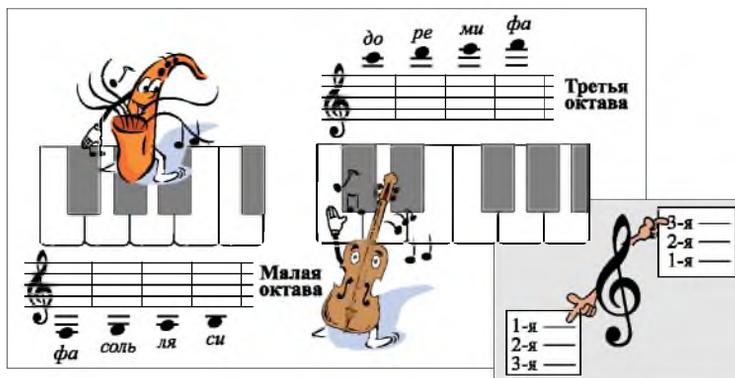


Рис. 3.10

Ещё один пример. Младшие школьники обычно с большим трудом запоминают расположение нот басового ключа и неохотно читают его. Забавная картинка, воспроизводящая игру на инструменте, звучащем в низком регистре, возможно, снимет эмоциональное напряжение при освоении записи нот малой и большой октав (рис. 3.11).

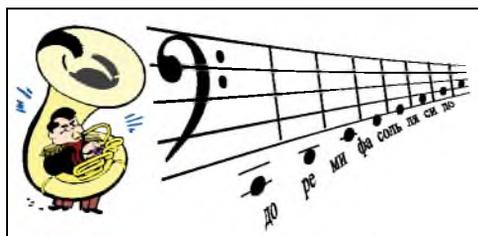


Рис. 3.11

- выявление наружу скрытых закономерностей;

Так, например, рисунок 3.12 позволяет акцентировать внимание на тонкостях звучания (интонирования) высотного положения звуков. Человек, поющий в направленный вверх микрофон, показывает высокую третью ступень мажора. Второй человек, микрофон которого направлен вниз, подсказывает особенность третьей ступени в миноре – она низкая.



Рис. 3.12

Подобное представление различия в высотах однородных ступеней мажора и минора, на наш взгляд, очень важно: ученики, особенно младших классов, не видят и плохо ощущают разницу между ладовыми различиями третьих (а также шестых и седьмых) ступеней.

- наглядное изложение трудно воспроизводимых положений учебной теории;

Понятие ключевых знаков младшие школьники усваивают обычно без проблем. Однако применение их как во время исполнения произведения, так и в дидактических заданиях, часто вызывает затруднение, – дети плохо удерживают в памяти соответствующее правило. Запись мелодии со знаками, выставленными

около ключа, и демонстрация ее реального исполнения, наглядно проиллюстрирует данное положение учебной теории (рис. 3.13).

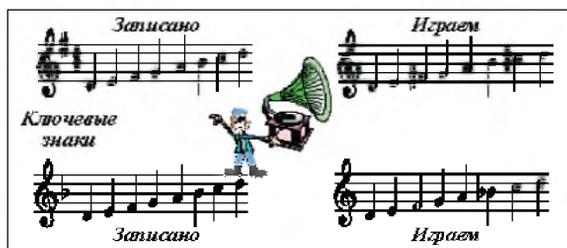


Рис. 3.13

- показ связей между однородными понятиями;

Зрительно воспринимаемые структуры музыкального языка позволяют выделить закономерности местоположения и действия его элементов. К таковым, например, можно отнести вводные ступени лада (рис. 3.14).



Рис. 3.14

Рисунок поможет установить не только местоположение этих ступеней в ладу, но и связи между ними и центральным его элементом – тоникой.

Например, нахождение VII ступени в гамме и ее ладовой особенности в мажоре (рис. 3.15).



Рис. 3.15

Включение в изображение разных способов представления материала помогает создать определенный сюжет. Его персонажи способствуют организации мыслительного действия ученика, показывают направление хода рассуждений в поиске решения поставленной задачи.

Например, на рисунке 3.16 забавный сыщик разглядывает следы в лупу.

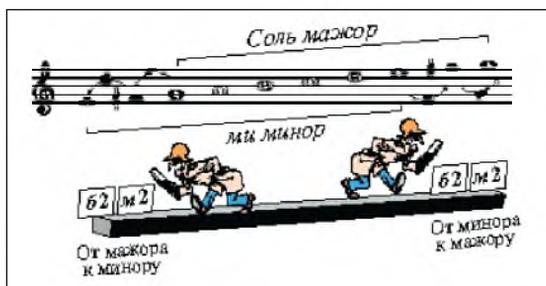


Рис. 3.16

Следуя направлению поиска, ребенок внимательно, «через лупу», рассматривает музыкальные шаги, которые необходимо сделать для нахождения тоники параллельной тональности.

Упомянем о дополнительной возможности рисунка как символа. Речь идет о символе «ручки», который практически является *указателем*, может обратить внимание учащегося на особо важную деталь или направление действия.

Например, «ручки» помогают начинающим музыкантам писать ответы в нужных местах (рис. 3.17).

В некоторых рисунках и заданиях применяются «ручки» белого и черного цветов, в строгом соответствии с цветами клавиш

фортепиано, для того, чтобы ученику было легче контролировать выполнение задания.

Например, построение гаммы Си-бемоль мажор по клавиатуре с ручками-указателями к белым и черным клавишам (рис. 3.18).



Рис. 3.17



Рис. 3.18

В задании «Между какими черными клавишами расположены клавиши ля-си-до?» помещены человечки, указывающие порядок и направление чтения нот в предполагаемых ответах (рис. 3.19).

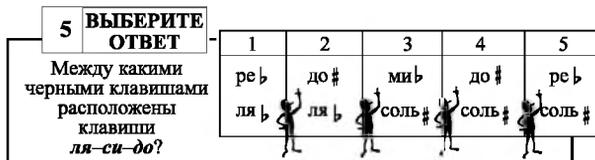


Рис. 3.19

Еще более специфическим является *рисунок-подсказка* к порядку и последовательности расшифровки элементов понятия. Его применение может оказаться разнообразным.

Приведем несколько примеров.

На центральном фрагменте рисунка 3.20 собачки показывают процесс перехода от одной клавиши к соседней на расстояние тона или полутона.

Человек, шагающий по «гроссбухам», показывает тот же процесс и направление перехода от одного элемента тетраорда к другому (рис. 3.20, справа и слева).

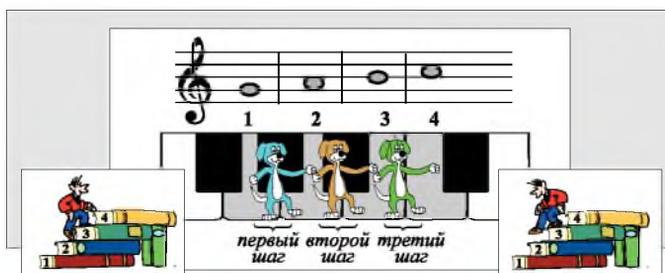


Рис. 3.20

Гимнаст на турнике, расположенный в двух противоположных ракурсах, запомнится быстрее и ярче, чем стрелки, употребляемые в обычных случаях (рис. 3.21, вверх).

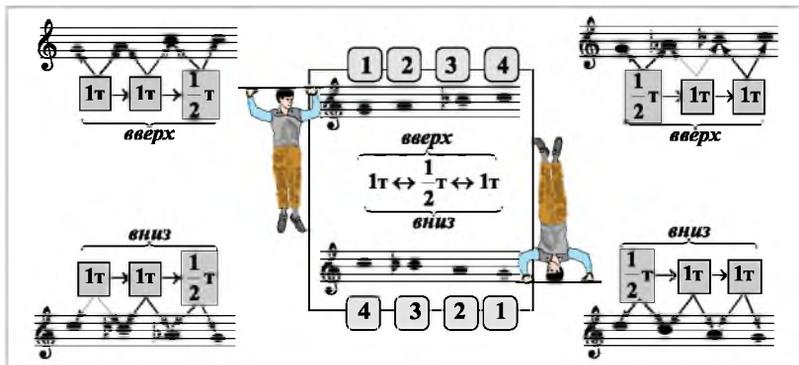


Рис. 3.21

Перейдем к демонстрации особенностей визуализации содержания музыкального учебного материала на примере тетради «**Ноты и клавиши**» [117, с. 5-28].

Страница 1. **Клавиатура фортепиано** (рис. 3.22, слева). Вводятся первые представления о клавиатуре и клавишах фортепиано.

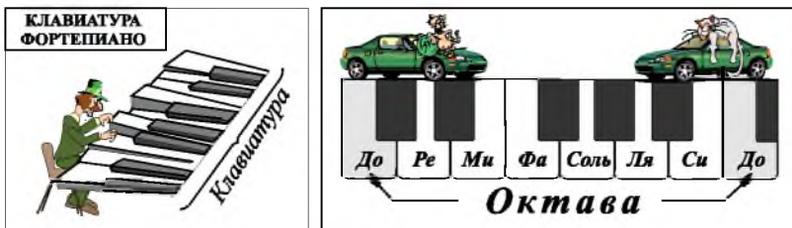


Рис. 3.22

В прилагаемом тексте дается краткая историческая справка о происхождении и основных видах фортепиано.

Страница 2. Имена белых клавиш фортепиано (рис. 3.22, справа).

Ставится акцент на разделение клавиш фортепиано по цвету и местоположению. Специальный указатель позволяет установить периодичность в использовании их имен.

Страница 3. Ноты и нотный стан (рис. 3.23). Объем информации значительно увеличен: вводятся первые обозначения нотации (нотный стан, музыкальный ключ, нота), устанавливается соответствие между расположением нот на клавиатуре и нотном стане. Ниже в тексте содержатся подробные разъяснения о правилах записи звуков на нотном стане.

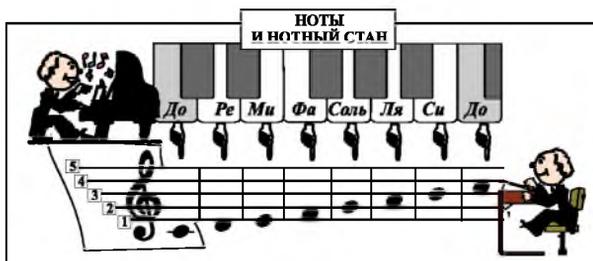


Рис. 3.23

Краткий комментарий. Обращаем внимание на то, что сообщения, изложенные на первых трех страницах, позволяют ученику:

- получить подготовку к восприятию нового понятия;
- сформировать начальные представления о его структуре;
- проследить за преобразованиями слова и формулы.

Страница 4. Полутоны на клавишах фортепиано (рис. 3.24). Впервые появляется одно из основополагающих для всего дальнейшего

обучения музыке понятие. Немаловажно, что это осуществляется сразу на трех языках: демонстрация понятия на клавиатуре, запись его формулы и его словесная интерпретация.



Рис. 3.24

Страница 5. Тоны на клавишах фортепиано (рис. 3.25). Общая структура страницы аналогична предшествующей, – здесь происходит расширение данных.

Краткий комментарий. В текстовых сопровождениях к этим страницам прилагается демонстрация всех возможных случаев расположения полутонов и тонов на клавиатуре.



Рис. 3.25

Страница 6. Имена черных клавиш фортепиано (рис. 3.26). Демонстрируется процесс образования имен черных клавиш фортепиано.



Рис. 3.26

Поскольку материал достаточно сложен, то в тексте это усиливается специальными объяснениями и иллюстрациями .

Краткий комментарий. Данные страницы (1-6) нацелены на то, чтобы ученик мог: запомнить новые обозначения и наименования;

усвоить главное в предъявлении информации;

рассмотреть и обдумать новое предлагаемое действие.

Страница 7. Разные имена черных клавиш фортепиано (рис. 3.27).

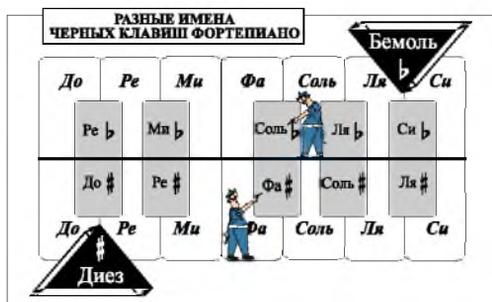


Рис. 3.27

Одно имя черной клавиши (например, до \sharp) переводится в другое (соответственно ре \flat). Сопутствующие разъяснения самым подробным образом описывают действие диеза и бемоля, выставленного около ноты.

Страница 8. Вторые имена белых клавиш фортепиано (рис. 3.28).



Рис. 3.28

На рисунке демонстрируется образование вторых имен белых клавиш. В тексте еще более подробно описывается происхождение вторых имен белых клавиш фортепиано.

Страница 9. Знаки альтерации (рис. 3.29).

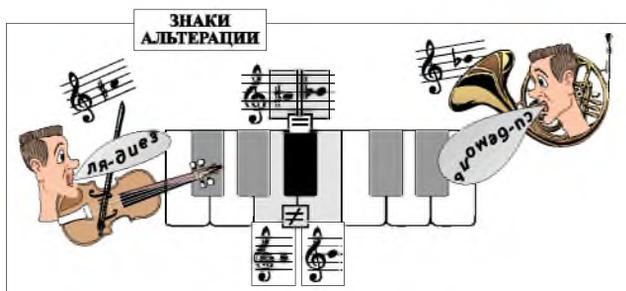


Рис. 3.29

Вводится новый термин, позволяющий свернуть предшествующую информацию в единое понятие. Поскольку усвоение правил действия знаков альтерации связано с пространственной ориентацией, что является чрезвычайно трудным для маленьких детей, то ниже в тексте движения *слева направо* и *справа налево* продемонстрированы всеми доступными для них способами.

Краткий комментарий. Практически все три последние страницы данной тетради нацелены на то, чтобы разъяснить смысл новой операции, представив визуально ее результат.

Завершается каждая тетрадь информационной схемой.

Информационная схема – это итог одного из разделов теории. Практически она вбирает в себя содержание всей предшествующей информационной тетради. Три способа предъявления информации позволяют быстро ориентироваться в ее содержании. Материал сгруппирован в несколько блоков и может выполнять функцию справочника при обобщении или восстановлении необходимых знаний [116, с. 89].

Для того, чтобы более выпукло продемонстрировать принципы разработки информационных схем, опишем кратко схему «Устои мажора и минора», являющуюся одной из центральных в теории музыки и развитии музыкального слуха (рис. 3.30).

В схеме отмечены важные моменты: тоника как центральный элемент лада, перечень его устойчивых ступеней, состав тонического трезвучия, значение каждой устойчивой ступени, ладовые различия III ступени. Изображение ступенного состава тонического трезвучия, единого для двух ладов, помещено в центре. Ладовые конкретизации тонического трезвучия показаны в двух блоках, расположенных ниже по краям.

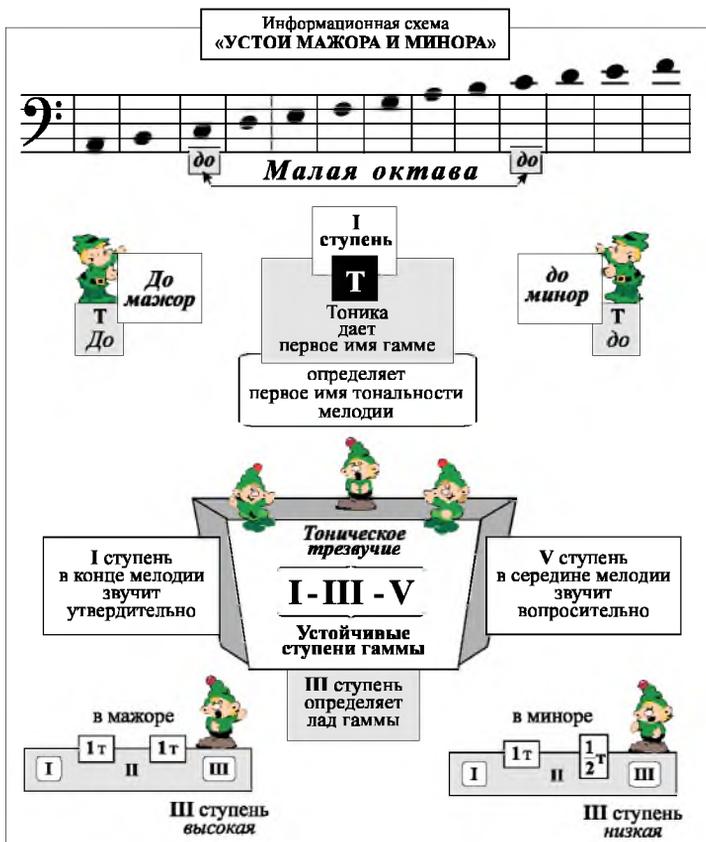


Рис. 3.30

Данная схема может быть использована для определения тонического трезвучия в каждой тональности. Кроме того, ее можно применить при изучении структур мажорного и минорного трезвучий, рассматриваемых как в ладу, так и вне лада.

Обратимся к схеме «Ноты и клавиши» (рис. 3.31). Схема конструируется так, чтобы ученик имел возможность при ее воспроизведе-

нии менять объекты, не нарушая ее целостности и сохраняя общую структуру.

Верхний блок демонстрирует *динамичность воспроизведения*. Этот фрагмент возможно «повторить» при изучении нот второй октавы или малой октавы в басовом ключе.

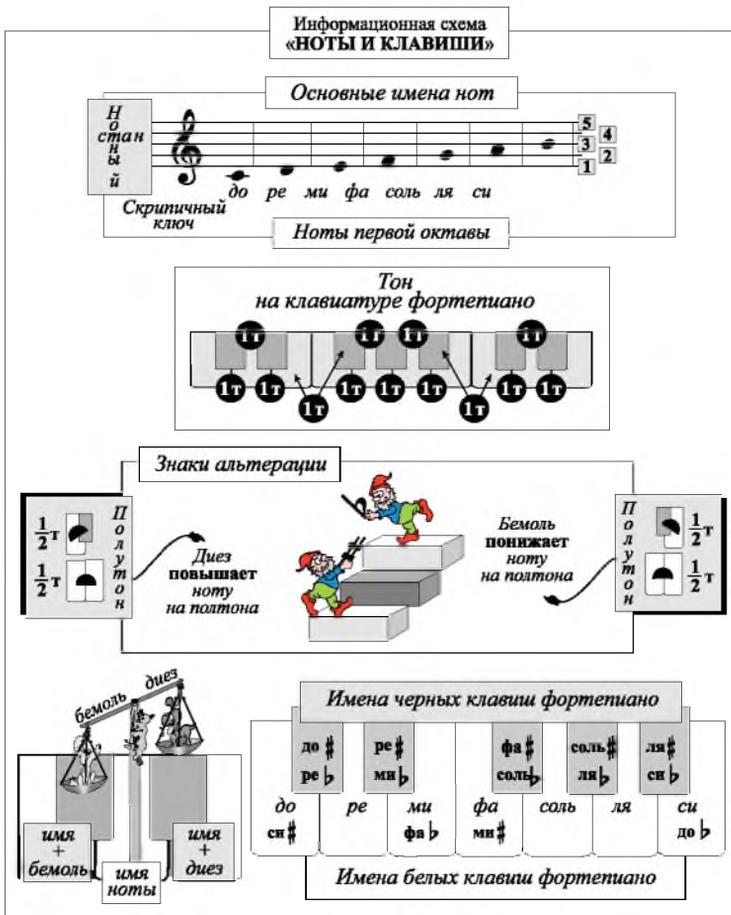


Рис. 3.31

Один из центральных блоков акцентирует *взаимосвязь между различными средствами представления учебной информации*. По сравнению с обычными текстами здесь резко увеличивается эффективность восприятия информации, чему способствует наличие понятных и четких надписей, а также цветовые и графические выделения.

Нижний блок иллюстрирует *содержательную насыщенность*. Так как схема содержит достаточно большой «кусочек» теории, то применять ее можно неоднократно: при пропедевтике, изучении и повторении материала.

Чрезвычайно важным моментом является *отделение* в структуре информационной схемы *главного от второстепенного*. «Для обеспечения понимания следует позаботиться и об *акцентировании наиболее существенного*» [137, с. 94-95]. Все менее значительные детали или исключения могут быть помещены на периферию, тогда как в центре должен располагаться «главный случай».

К каждой странице информационной тетради прилагается небольшой банк *визуальных задач*, исходной посылкой которых является определенный образ. В работе [116] подробно рассмотрены дидактическое назначение, методическая направленность, структурные особенности, диапазон применения их и представлена схема действия [см. там же, с. 103-124] каждой из них и их взаимодействия в общей системе.

Основополагающей является задача Посмотрите и... (рис. 3.32).

Это задача, представление исходных данных которой осуществлено с помощью специально сконструированных образов, текстового фрагмента или символических образований.

После заголовка следует указание к действию: *изобразите, найдите, запишите* и т.д. Таким образом, мы напоминаем ученику, что сна-

чала прежде всего необходимо посмотреть и обдумать, что же ему предъявили [см. там же, с. 24].

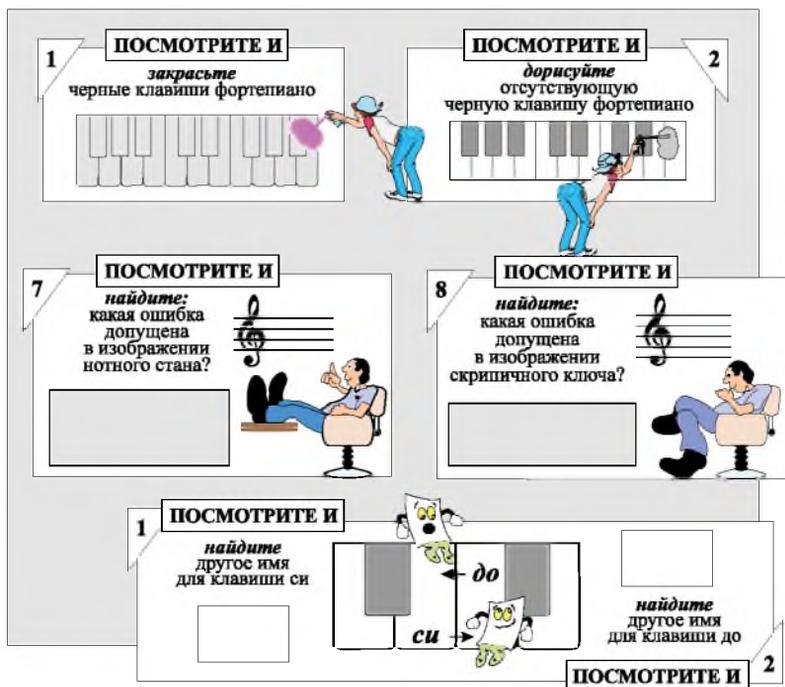


Рис. 3.32

Именно в этой задаче, на наш взгляд, кроется секрет работы визуального мышления.

«Правильно и красиво составленный образ, интересный или «каверзный» вопрос к нему могут «пробудить жажду творчества» у ученика, представить простор для его интеллекта и фантазии» [см. там же, с. 103].

Наличие нескольких заданий к одной и той же мелодии создают режим исследования структурных, ладовых, интонационных ее особенностей. Порядок вопросов организован так, что предыдущий вопрос содержит подсказку для последующего.

Так в задаче рис. 3.34, выполняя первое задание, учащиеся выделяют I ступень вверху и внизу мелодии. Зная порядок ступеневого состава тетрахордов, они могут ориентироваться по выделенным тоникам в поисках нижнего тетрахорда гаммы.

The diagram shows two musical staves. The top staff is labeled with a '1' in a triangle on the left. Above it is a box containing the text 'ПОСМОТРИТЕ И' followed by 'выделите все ноты тоник в мелодии'. The bottom staff is labeled with a '2' in a triangle on the right. Below it is a box containing the text 'ПОСМОТРИТЕ И' preceded by 'выделите нижний тетрахорд гаммы'. The musical notation consists of eighth and quarter notes on a treble clef staff.

Рис. 3.34

Задача *Посмотрите и...* имеет свою специальную модификацию, связанную с предметом «Сольфеджио». У нас она идет под заголовком *Смотрите и пойте* (рис. 3.35).

На основе задачи *Посмотрите и ...* строятся *Тренажер* и *Серия*.

Все задания *Тренажера* посвящены одному точно указанному понятию или выработке определенного навыка, причем трудность задания в нем практически не меняется, а лишь варьируется содержание действия (рис. 3.36, вверху). Он позволяет «погрузиться» в одно действие и предназначен на случай, когда возникают какие-либо проблемы с образованием навыка или для его восстановления. Для малышей же эта задача

весьма полезна, так как запас каких-либо музыкально-теоретических навыков в начальный период обучения у них практически отсутствует.

27 *Смотрите и пойте* 28

мелодию с именами нот *мелодию со словами*

На пар-ке-те в во-семь пар му-хи тан-це-ва-ли,
у-ви-да-ли па-у-ка, в об-мо-рок у-па-ли.

Рис. 3.35

1
Т
р
е
н
а
ж
е
р

Напишите ноты

1 2 3 4 5

ми соль си ля ре

5 Серия 6

Заштрихуйте клавишу, образующую с заданной клавишей расстояние в один тон

справа слева

1 2 3 4 1 2 3 4

Рис. 3.36

Задачи *Серии* помогают последовательно формировать умения и навыки, поскольку они строго соответствуют одному положению музыкальной теории (рис. 3.36, внизу). Ясно, что в практике преподавания сольфеджио серии могут быть введены не сразу, так как запас музыкальных знаний, являющийся опорой в зрительной деятельности, у детей еще невелик.

Задачи *Выберите ответ* и *Тест* предназначены для проверки понимания материала. Первая из них предлагает варианты ответов лишь к одному вопросу (рис. 3.37, слева). Во второй имеется не один, а несколько объектов, для каждого из которых нужно выбрать ответ из прилагаемого списка (рис. 3.38, справа).

3 ВЫБЕРИТЕ ОТВЕТ

Правильно изображена клавиатура фортепиано



1 2 3 4

5 Тест Найдите белые клавиши, расположенные между черными

| | до | ре | ми | фа | соль | ля | си |
|-----------|----|----|----|----|------|----|----|
| ре-бемоль | | | | | | | |
| ми-бемоль | | | | | | | |
| до-диез | | | | | | | |
| ре-диез | | | | | | | |
| ми-бемоль | | | | | | | |
| фа-диез | | | | | | | |
| ре-бемоль | | | | | | | |
| си-бемоль | | | | | | | |
| ре-диез | | | | | | | |
| фа-диез | | | | | | | |

Рис. 3.37

В задания и ответы *Теста* легко включать нотный материал, рисунки и тексты. Анализируя ответы учеников, преподаватель может констатировать степень усвоения материала.

«Важно, что при предлагаемом нами подходе учитель может определить:

- какую сторону мышления ученика он активизирует при решении именно этого вида задачи,
- какие требования к ученику полезно предъявлять при решении конкретного упражнения,
- какие результаты обучения можно ожидать, если ученик справляется с решением данного примера» [116, с. 121].

Выводы

В завершение отметим следующее. Развитие музыкального слуха базируется на теоретическом осмыслении элементов музыкального языка, их укрупнении, анализе взаимосвязей между ними и соответствующего данному процессу накопления слухового багажа.

«Движение от целого к частям и движение от частей к целому взаимно дополняют друг друга, действуют в сочетании друг с другом и в своей относительной интенсивности зависят от характера музыкальной деятельности, в которую включено музыкальное восприятие... Соотношение целостного и дифференцированного отражения может изменяться и в самом процессе восприятия... внимание к деталям при первом проведении музыкальной темы сменяется интегрирующим охватом при ее повторении и т.д.... динамика объединяющего и разграничивающего во многом зависит от установки слушателя, от конкретных целей» [91, с. 33-34].

§4. Специфика предъявления и способы организации восприятия знаковой музыкальной информации в Визуальной Среде Обучения

В 1998 году автор настоящего исследования вошла в состав исполнителей госбюджетной НИР Мурманского ГТУ (государственного технического университета) «Исследование параметров и формирование дидактического обеспечения визуальной среды обучения» (№ гос. рег. № 01.20.01792), которая являлась логическим продолжением госбюджетной НИР «Становление и методическое обеспечение курса математики в системе «Школа-Лицей-ВУЗ» № гос. рег. 019300005940 (руководитель доктор педагогических наук Н.А. Резник).

В данном проекте участвовал большой коллектив учителей-экспериментаторов разных учебных заведений Мурманской области (лицей, городские, поселковые и сельские школы, музыкальные школы и школы искусств). Ведущим экспериментатором по предмету сольфеджио была С.И. Андреева, учитель музыки музыкально-эстетического центра (МЭЦ) средней школы № 34 г. Мурманска.

В целом нашу экспериментальную работу можно разделить на несколько периодов, описание каждого из которых предлагается ниже.

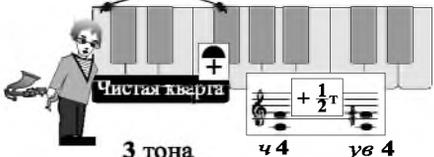
На первом этапе эксперимента (1998-1999 гг.) осуществлялось знакомство с имеющимися материалами и осмысление результатов их применения. Особое внимание уделялось уже разработанным Н.А. Резник и С.И. Андреевой темам нотной грамоты и проверке их эффективности на уроках сольфеджио в классах музыкально-эстетического центра общеобразовательной школы № 34 г. Мурманска.

Причиной обращения С.И. Андреевой к визуальным дидактическим материалам стали особые условия преподавания сольфеджио

в музыкально-эстетическом центре общеобразовательной школы: малое количество часов, отведенных на предмет, недостаточное количество учебных пособий, отсутствие в учебных планах оркестрового отделения общего курса фортепиано.

Один из первых подобных комплектов, успешно прошедших апробацию в этой школе, был посвящен теме «Характерные интервалы мажора и минора» (рис. 4.1).

2 ПОСТРОЕНИЕ ИНТЕРВАЛА В ТРИ ТОНА

3 тона


Чистая кварта $+ \frac{1}{2} \text{т}$

ч 4 ув 4

3 тона

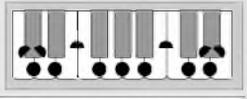

Чистая квинта $- \frac{1}{2} \text{т}$

ч 5 ум 5

Серия 1

Постройте увеличенную кварту вверх от ноты

| | | |
|---|------------------------------------|--------------------------|
| 1 | соль – до | <input type="checkbox"/> |
| 2 | ля – ре | <input type="checkbox"/> |
| 3 | до – <input type="checkbox"/> диэз | |
| 4 | ре – <input type="checkbox"/> | |
| 5 | ми – <input type="checkbox"/> | |



Диэз – Бемоль –
повышение понижение
звука
на полтона



Серия 2

Постройте уменьшенную квинту вверх от ноты

| | | |
|--------------------------------------|--------------------------|---|
| соль – ре | <input type="checkbox"/> | 1 |
| ля – ми | <input type="checkbox"/> | 2 |
| до – <input type="checkbox"/> бемоль | | 3 |
| ре – <input type="checkbox"/> | | 4 |
| ми – <input type="checkbox"/> | | 5 |

Рис. 4.1

Данная тема представляет определенную трудность для освоения учениками детских музыкальных школ, а иногда и студентами музыкальных училищ. Она имеет скрытые «подводные камни», преодолеть которые не всегда удается даже опытным преподавателям. Подобную тему легко «затеоретизировать», уйти от звучащей музыки. Однако в рассматриваемой работе достаточно последовательно происходит «прорастание» теоретического материала в практический (собственно музыкальный), отличающийся доступностью изложения.

Приведем выдержки из отчета учителя:

«Школьники тратят массу усилий на записи ... Наличие визуальной тетради у каждого ученика позволяет работать индивидуально ... Повышается скорость объяснения и усвоения материала. Например, тема «Построение тритонов от звука» была объяснена за 15-20 минут. За это время удалось освоить тему «Тритон в миноре и в мажоре» (рис. 4.2) и выполнить около 30 заданий (рис. 4.3), так как большинство визуальных задач данного комплекта представляет собой набор нескольких (от 2 до 5) упражнений. При обычных условиях работы этот материал потребовал бы как минимум двух уроков по 45 минут».

Обучение сольфеджио в детской музыкальной школе и музыкально-эстетических центрах общеобразовательных школ связано с формированием музыкального слуха учеников. Однако как показывает практика, необходимые результаты достигаются не всегда и не в полном объеме.

Уровень развития музыкального слуха во многом зависит от природных качеств ученика, от его способности к планомерной работе, от умения воспринимать и анализировать музыкальную слуховую и графическую информацию. В зависимости от перечисленного ученик, как

правило, достигает не запланированного программой, а именно своего (личного) уровня развития слуха.

3 ТРИТОН В МИНОРЕ И В МАЖОРЕ

до мажор

до минор

I II III IV V VI VII

ув. 4

В средние века тритон считался одиозным и запрещался

до минор

I II III IV V VI VII

ум. 5

до мажор

Одиозный – лат. *odiosus*, ненавистный, противный

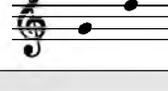
| | | |
|----------|--------------------------------|--------------------------------|
| 1 | ПРАВИЛЬНЫЙ ОТВЕТ | 2 |
| | Увеличенная кварта строится на | Уменьшенная квинта строится на |
| 1 | II ступени | 1 |
| 2 | IV ступени | 2 |
| 3 | V ступени | 3 |
| 4 | VI ступени | 4 |
| 5 | VII ступени | 5 |

| | | |
|----------|---|---|
| 3 | ПРАВИЛЬНЫЙ ОТВЕТ | |
| | Тритоны можно построить на одних и тех же ступенях в тональностях | |
| 1 | непараллельных | 1 |
| 2 | параллельных | 2 |
| 3 | одноименных | 3 |
| 4 | разноименных | 4 |

Рис. 4.2

| | | |
|-------------------------------------|---------------------------------|----------|
| 3 | ПРАВИЛЬНЫЙ ОТВЕТ | 4 |
| Слова «увеличенная кварта» означают | | |
| 1 | увеличение интервала на полтона | 1 |
| 2 | увеличение кварты на полтона | 2 |
| 3 | увеличение квинты на полтона | 3 |
| 4 | уменьшение кварты на полтона | 4 |
| 5 | уменьшение квинты на полтона | 5 |
| 6 | уменьшение интервала на полтона | 6 |

| | | |
|--------------------|---|----------|
| 5 | ПРАВИЛЬНЫЙ ОТВЕТ | 6 |
| Увеличенная кварта | Уменьшенная квинта | |
| 1 |  | 1 |
| 2 |  | 2 |
| 3 |  | 3 |
| 4 |  | 4 |
| 5 |  | 5 |

| | | | | | | | |
|---|---------------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| Тест 7 | Определите интервал | <i>б2</i> | <i>ув2</i> | <i>ч4</i> | <i>ув4</i> | <i>ч5</i> | <i>ум5</i> |
|  | | | | | | | |
|  | | | | | | | |
|  | | | | | | | |
|  | | | | | | | |
|  | | | | | | | |
| | | <i>ум5</i> | <i>ув4</i> | <i>б2</i> | <i>ув2</i> | <i>ч4</i> | <i>ч5</i> |

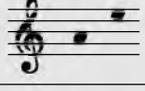
| | | |
|--|---|---------------|
| |  | |
| |  | |
| |  | |
| |  | |
| |  | |
| | Определите интервал | Тест 8 |

Рис. 4.3

Далее мы стали искать причины этих явлений и пути выхода на новый уровень преподавания предмета в учебных учреждениях разного типа и в собственной педагогической практике, анализируя и сопоставляя традиционные методики и учебные материалы с возможностями визуальной среды обучения.

Параллельно с этим мы активно интересовались результатами деятельности исследователей и учителей-экспериментаторов различных предметных областей общеобразовательной школы, в том числе предметов естественнонаучного цикла.

Первое знакомство с ними состоялось на уроке математики в восьмом классе, проведенном преподавателем лицея №1 Первомайского района г. Мурманска Н.И. Ярковой.

Сразу же выявились положительные стороны визуального урока: большой объем заданий, выполненных за 40 минут, последовательность рассмотрения темы с разных точек зрения, множественность вариантов решения одной задачи, максимальная активность и заинтересованность учеников в получении правильного результата. Педагог получила возможность уделять индивидуальное внимание более слабым ученикам, максимально продуктивно использовать рабочее время.

По итогам урока было отмечено то, что визуальное раскрытие темы с помощью формулы, графика, рисунка действительно позволяет формировать идеи для решения задач. Присутствовавшие оценили экономию учебного времени за счет чтения вербального текста, убедились в концентрации внимания детей на сути темы, во все возрастающей в течение урока их активности. Более того, они констатировали неугасающий интерес детей к «развитию событий» в визуальных дидактических материалах.

Специально для проведения наших экспериментов на втором этапе (1999-2000 гг.) были созданы шесть тетрадей цикла «Визуальной музыкальной грамоты» [117-119], в разработке которых автор настоящего исследования приняла активное участие. Каждая из них освещает одну из тем музыкальной грамоты для начинающих: «Ноты и клавиши», «Звуки и шаги тетрахорда», «Гаммы мажора и минора», «Устои мажора и минора», «Неустои мажора и минора» и «Секунды в мажоре и миноре».

В ходе работы мы во многом ориентировались на положения статьи «Активизация интеллектуально-информационной деятельности младшего школьника» [90], где была предложена инновационная «технология по переработке и усвоению учебной информации», направленная на создание положительной мотивации к обучению. В ее основу авторы заложили следующую программу:

- обеспечить активную и интенсивную работу по смысловому анализу информации;
- развить смысловую догадку;
- сформировать навыки смыслового развертывания и свертывания учебной информации;
- активизировать лексический опыт ученика и обогатить словарный запас;
- способствовать оптимальной организации внимания;
- вооружить оптимальными способами запоминания;
- выработать необходимый темпоритм восприятия информации;
- увеличить скорость чтения;
- развить ассоциативность в освоении информационного пространства содержания урока;

- приучить к самооценке процесса и результата собственной деятельности на уроке в сравнении с другими учениками, формируя навыки адекватной самооценки;

- активизировать рефлексивные способности ученика и способствовать развитию навыков рефлексии учебной деятельности в целом;

- осуществлять нравственное, эстетическое и другое воспитание через восприятие и понимание содержания текста, его анализ и оценку» [см там же, с. 24-25].

Экспериментальные данные накапливались в ходе преподавания сольфеджио в учебных заведениях разного типа. Чтобы поиск и проверка получаемых данных происходила наиболее эффективно, автором данного исследования сначала проводился опережающий поиск в музыкальном училище г. Мурманска с учащимися со слабой или недостаточной музыкально-теоретической подготовкой.

В период этой работы вырабатывались элементы целенаправленной организации учебной деятельности и развития “живого созерцания” на уроках сольфеджио. После этого испытуемый прием подвергался переработке и усовершенствованию с учетом поступивших от учащихся замечаний и предложений, качества выполненных ими проверочных работ.

Создаваемые практические учебные материалы преобразовывались в специальные вспомогательные пособия для продолжения эксперимента в средней школе № 34 г. Мурманска, где большинство составляли учащиеся с пассивным отношением к предмету. Затем переработанные нами материалы передавались для дальнейшей апробации преподавателям детской музыкальной школы г. Североморска. В числе таких материалов главную роль играли информационные тетради для учащихся и специальные поурочные разработки для преподавателей.

Проведенная работа позволила накопить много фактического материала, полученного на основе личных наблюдений и выводов преподавателей-экспериментаторов. Дальнейшая работа по совершенствованию визуальных тетрадей сопровождалась их апробацией в учебных заведениях разного типа и обсуждениями с преподавателями, проводившими апробацию. В результате длительной работы в материалы вносились коррективы, связанные с тематической последовательностью, их содержательным наполнением, поиском учебных задач.

Анализ возможности организации визуального мышления учеников на уроках сольфеджио (наряду с результатами развития музыкального слуха на основе укрупненных элементов музыкальной информации) проводился в рамках апробации сборников «Визуальная музыкальная грамота». Эксперимент проводился в течение 1999-2003 учебных годов в первых-шестых классах учебных заведений разного типа:

в городе Мурманске:

- музыкально-эстетический центр средней школы № 34 (С.И. Андреева),
- гимназия № 8 (А.Г. Попова),
- музыкальное училище (Т.В. Горбунова, О.А. Павлова);

и в Мурманской области:

- общеобразовательная школа пос. Зверсовхоз (О.С. Хитрикова),
- детская музыкальная школа г. Североморска (М.А. Стищенко, Е.В. Бибик, И.Н. Филимошкина, Л.Б. Новикова, Е.А. Роменская),
- детская школа искусств пос. Росляково (О.И. Кобзева, О.В. Кайгородова, А.А. Галахова, Н.А. Пашинская, О.В. Хованская, И.П. Лебедева),

- детская музыкальная школа №2 г. Кандалакша (Т.Б. Мартынова, Л.В. Максимова),
- детская школа искусств г. Полярные Зори (Т.Б. Чубко, В.Ф. Харламова).

Примечание. Для сокращения дальнейшего описания экспериментальной работы мы вводим специальные аббревиатуры в обозначениях учебных заведений и их подразделений, в которых проводился эксперимент:

- детская музыкальная школа – ДМШ,
- детская школа искусств – ДШИ,
- музыкально-эстетический центр средней школы – МЭЦ СШ.

Особенностью проведения эксперимента в музыкальных школах, как правило, является небольшая численность учеников и педагогов, в нем задействованных. Количество учеников одной учебной группы в ДМШ составляет в среднем 10-12 человек. Среднее количество человек в учебных группах музыкального училища также мало (5-8 учащихся). Тем не менее при общем количестве музыкальных учебных заведений, принявших участие в эксперименте, появилась возможность анализа не только индивидуальных, но и групповых результатов. В общей сложности на данном этапе эксперимента за три года участвовало более 714 человек из 63 групп, что подтверждено соответствующими 11 актами научно-исследовательского сектора Мурманского государственного технического университета, в рамках которого первоначально проводилась исследовательская работа.

Третий этап, проводимый в 2000-2002 учебных годах, был связан с внедрением визуальных дидактических материалов в учебный процесс и проверкой влияния этих материалов на формирование визуаль-

ного мышления, развитие музыкального слуха учащихся, умение применять полученные знания в разных учебных ситуациях (чистота интонирования, аналитическая работа, написание диктанта, творческие задания), рост уровня самостоятельной деятельности.

Результаты данного этапа брались из отчетов преподавателей. Всего было задействовано более 530 человек из 48 учебных групп, что отражено в 11 актах о внедрении научно-исследовательского сектора Мурманского государственного технического университета.

Преподавателем-экспериментатором С.И. Андреевой на курсах повышения квалификации работников культуры Мурманской области и отдельных семинарах для преподавателей МЭЦ СШ г. Мурманска были проведены открытые уроки по темам «Тетрахорд мажора», «Мажорная гамма», «Минорная гамма».

Для описания результатов эксперимента, проводимого как в МЭЦ СШ, так и ДМШ, нами были приняты оценки:

прочности знаний, полученных при обучении учащихся,
глубины освоения материала,
роста творческой самостоятельности учащихся.

Одновременно мы следили за тем, как меняются: учебная деятельность детей при изучении музыкальной грамоты на уроках сольфеджио и отношение их родителей к предмету, отношение преподавателей к возможностям обучаемых в процессе использования и развития визуального мышления на уроках. Кроме этого, нас волновали также вопросы возможности прочного закрепления полученных знаний и навыков, быстрого их восстановления в случае необходимости.

Каждый преподаватель сольфеджио хочет, чтобы маленькие музыканты поняли азы нотной грамоты и как можно быстрее научились ею пользоваться. Тем большую ценность имеют любые попытки нау-

чить малыша видеть отдельные элементы музыкальной информации, выделять в них знакомое, улавливать общие и специальные закономерности и все это применять при сольфеджировании несложных упражнений-мелодий или специально подобранных детских песен.

Визуальные тетради посвящены начальному этапу освоения музыкальной грамоты. В них проведено несколько взаимосвязанных тематических линий. Основными из них являются клавиатура фортепиано, полутон-тон и тетраход. Таким образом, в материалах созданы условия, с одной стороны, непрерывности, последовательности изложения материала, с другой – возможности включения в работу любого фрагмента темы (для объяснения, повторения, уточнения материала).

В ходе экспериментальной работы мы выяснили, что учащимся всех отделений для освоения нотной грамоты полезно (скорее необходимо) тщательно ознакомиться со строением клавиатуры фортепиано. С этой целью нами была разработана первая визуальная тетрадь «Клавиатура фортепиано». Она представляет собой законченный модуль, предназначенный для реализации как в печатном, так и в компьютерном вариантах. Данная тетрадь состоит из разворотов, посвященных отдельным «деталям» клавиатуры фортепиано (см. стр. 70-75).

Преимущества фортепианной клавиатуры для преподавания сольфеджио «по умолчанию» не обсуждаются. Однако в нашей тетради большое внимание уделяется изучению клавиатуры фортепиано, ее строению, наименованиям клавиш. Задания, включенные автором настоящего исследования в ее развороты, пока еще несколько однообразны: выбрать ответ, назвать, написать, перечислить. Действия производятся с клавишами, с именами нот, с записью нот на нотном стане и их чтением. Конечно, представления о многообразии музыкальных инструментов необходимо постепенно расширять. Поэтому уже на этих

страницах нередко можно «встретить» музыкантов или других персонажей, играющих на струнных, духовых или ударных инструментах.

Подавляющее большинство учащихся легко усваивает определение полутона как самого маленького расстояния между двумя клавишами. Однако быстро найти и уверенно сыграть нужный полутон на фортепиано получается не у всех и не сразу.

Эти наблюдения натолкнули нас на необходимость разработки первой содержательной линии «Полутон – тон». Исходной позицией стала возможность *увидеть* конструкцию полутона и тона, обнаружить в них общее и различное.

Для привнесения эмоциональной окраски каждый полутон получил свое собственное название в соответствии с цветовой окраской клавиш: белый, черно-белый и бело-черный (см. рис. 3.24-3.25 на стр. 72). По такому же принципу были рассмотрены тоны: белый, черный и двуцветные (черно-белый и бело-черный). Подобное цветовое «решение» не противоречит пространственному расположению клавиш, соотношению их наименований позиции руки на клавиатуре.

В результате прохождения этой части темы, по словам преподавателя ДШИ г. Кандалакши Т.Б. Мартыновой,

«дети стали свободно ориентироваться в построении тона и полутона... Исчезли характерные... ошибки: например, когда малая секунда строится как до – до-диез и т.п.»

Положительные аспекты такого подхода выявились и в других экспериментальных группах. Мы обнаружили, что для учеников школы, да и для учащихся музыкального училища сами собой разумеющиеся вещи, многократно виденные и исполняемые, стали восприниматься по-новому. Тоны и полутоны становились «*видимыми*». Ученики осознанно

видели клавиатуру, в нужный момент воспроизводили ее мысленно или тактильно, что сразу отражалось на качестве интонации.

Второе представление тонов и полутонов связано с интонационной стороной музыки – процессом перехода от одного звука к другому. Различие двух расстояний конкретизируется понятием малого и большого «шагов» и изображениями, соответственно, полукруга и круга.

Введение в практику «шагов» и полукруга-круга позволило учащимся точнее контролировать направление движения голоса. На основе зрительных представлений ученики научились правильно и осознанно интонировать тоны и полутоны без инструментальной и вокальной поддержки педагога.

Следующий этап – слуховое освоение этих расстояний – не вызвал традиционных затруднений. Ученики быстро реагировали на отношение двух звуков, часто прибегая в ответах к замене пары «полутон-тон» на пару «половина кружка-кружок».

Из тех же полутонов и тонов были составлены более крупные структурные образования – тетраорды мажора и минора. Это позволило быстро сформировать у учеников умение правильно различать их структуру и ладовое наклонение: у тетраорда «тон-тон-полутон»

полутон наверху – это тетраорд мажора;

полутон расположился в центре – это первый тетраорд минора;

тетраорд начинается полутоном – это второй тетраорд минора.

Усиливает рассматриваемую тематическую линию и введение на основе полутона и тона понятий малой и большой секунд. Эта тема становится исходной для построения интервалов и определения их качественного содержания (малый, большой и т.д.).

По словам преподавателя Е.В. Бибик (ДМШ г. Североморска)

«У учащихся сформировались четкие, устойчивые представления о тонах и полутонах на клавиатуре и в нотном тексте, что очень важно для быстрого построения и определения интервалов от разных ступеней лада».

В тетради представлены разные названия одних клавиш и возможные способы их нотации, что так часто встречается при знакомстве с нотной литературой на уроках специальности. Построение полутонов и тонов, знание образования разных имен клавиш помогают естественно ввести тему энгармонизма звуков в первом классе музыкальной школы, хотя по действующей Программе по сольфеджио для ДМШ, музыкальных отделений ДШИ, вечерних школ общего музыкального образования [134] данная тема изучается в шестом классе.

Преобладающее большинство музыкально-теоретических понятий объединяет в себе две стороны: структуру и интонацию. На начальном этапе учебного процесса необходимо строго разграничивать эти две стороны любого музыкального понятия. Маленькому ребенку трудно выполнять одновременно два действия – построение и интонирование, хотя оба они взаимосвязаны в музыке и в дальнейшей творческой практике неразделимы. Поэтому на страницах «Визуальной музыкальной грамоты» формирование звуковысотных представлений мы связали с последовательностью действий:

«вижу → строю → интонирую → слышу».

Вижу: на рисунках представлены группы из двух и трех клавиш, образующих полутоны и тоны.

Строю: освоение конфигурации полутонов и тонов позволяет делать правильный выбор необходимой клавиши при построении тетрахордов.

Интонирую: на основе знания структуры гаммы учащиеся могут осознанно интонировать дидактические упражнения и мелодии для пения, управлять собственным голосом.

Слышу: во время пения учащиеся контролируют свою интонацию и интонацию других учащихся в группе.

Линия тетра хорда – вторая из наиболее значимых в цикле, в силу того, что точка зрения автора настоящего исследования на значение этой музыкальной структуры несколько отличается от общепринятой.

По традиции тетра хорд рассматривается только лишь как составная часть гаммы, мы же определили тетра хорд как относительно самостоятельное структурно-ладовое образование, опираясь на то, что достаточное количество детских и народных песен основано на движении по его звукам. Идея тетра хорда лежит не только в основе гармонической структуры гаммы, но и в структуре кварто-квинтового круга тональностей, а также правил обращения интервалов.

Данная линия разбивается на три больших раздела:

- знакомство с тетра хордом (определение, структура тетра хорда из четырех звуков и трех «шагов», возможные сочетания двух тонов и одного полутона),
- ладовые различия трех тетра хордов (одного мажорного и двух минорных),
- интервальный состав и построение тетра хордов от всех клавиш вверх и вниз.

Описываемый подход дал положительные результаты на первом году обучения. Освобожденные от заучивания количества и последовательности ключевых знаков, ученики строят гаммы на основе понятия тетра хорд. При этом каждый ребенок выбирает наиболее удобный для

него вариант терминологии и обозначений (малый и большой шаги, полутоны – тоны, малые и большие секунды).

«Владение структурой и интонацией тетрахордов открывает детям путь к освоению дальнейших тем: гамма, тональность, квинтовый круг тональностей. Тема «Тетрахорд» является актуальной и на всех последующих этапах обучения» (из беседы с И.Н. Филимошкиной, ДМШ г. Североморска).

Интерпретация понятия *гамма* как соединение двух тетрахордов отразилась и на интонационном ее освоении. Гамма превратилась в соединение двух интонационных образований. Как следствие, осмысленное интонирование тетрахордов позволило «поставить» на свои места все ступени гаммы. Важные для строя и трудные для исполнения III, VII и IV ступени в мажоре, II и III ступени в миноре [99, с. 166] стали интонироваться чисто. В качестве подтверждения приведем фрагмент из отчета Т.Б. Мартыновой (г. Кандалакша):

«Очень полезно пение по «шагам» ... Один маленький элемент в работе над интонацией ... явился тем зерном, которое позволило улучшить интонацию, ступени сами «встали» на свои места. Используя элемент «шаги тетрахорда» я работала над пением гамм индивидуально с учащимися, имевшими плохую интонацию... Ученики, осознанно пропевая «шаги тетрахорда», ощущали неточность своего интонирования и исправляли ошибки. Выполняя задания визуальной тетради «Звуки и шаги тетрахорда», ученики произвольно запоминают строение тетрахордов и в дальнейшем контролируют свое пение».

При необходимости возвращения к ранее изученному материалу в нашем цикле предусмотрено добавление нового содержания. Например, в теме «Сольфеджио в ладу» вводятся понятия сольфеджио и лада;

в практических заданиях ученикам предлагается спеть построенные ими разные тетрахорды, опираясь на уже известное им интонирование расстояний малого и большого «шагов» (рис. 4.4 и рис. 4.5).

4 СОЛЬФЕДЖИО В МАЖОРЕ

1т 1т 1/2т **1т** 1т 1т 1/2т

Мажорную гамму нужно уметь строить и петь от любой ноты вверх и вниз. Строят и поют мажорную гамму от ноты вверх:

| | | | | | | | | |
|----|----|------|-----------|--|----|----|------|------|
| I | II | III | IV | | V | VI | VII | VIII |
| 1т | 1т | 1/2т | 1т | | 1т | 1т | 1/2т | |

Для того, чтобы спеть мажор от заданной ноты вниз, для начала надо построить все шаги в обратном порядке. **Смотрите!**

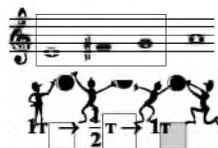
| | | | | | | | |
|------|-----|----|---|------|-----|----|---|
| 1/2т | 1т | 1т | | 1/2т | 1т | 1т | |
| VIII | VII | VI | V | IV | III | II | I |

Восемь нот гаммы трудно петь на одном дыхании. Между тетрахордами гаммы удобно делать вдох после IV ступени. Чтобы показать, где надо взять дыхание, в нотах ставят специальный знак «√». Он называется **цезура**.

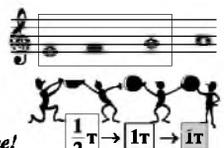
Когда поете мажорную гамму, помните о дыхании-цезуре.

Рис. 4.4

В «Сольфеджио в мажоре» предлагается удобный способ пения мажорной гаммы, основанной на повторной структуре мажорного тетрахорда (рис. 4.4).



первый
тетрахорд минора



второй
тетрахорд минора

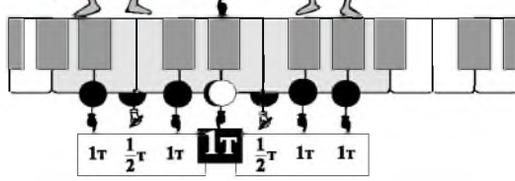
Сравните!

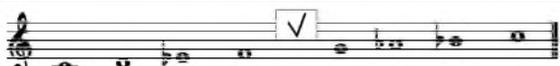
Первый и третий звуки тетрахордов минора одинаковые, а вторые – разные.

8 СОЛЬФЕДЖИО В МИНОРЕ



Взять дыхание!





I

II

III

IV

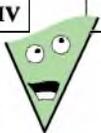
V

VI

VII

VIII

Грамотно петь минорную гамму означает петь чисто и правильно разные тетрахорды, которые ее составляют.



Цезура (✓) после IV ступени подскажет, где надо взять дыхание. Это поможет чисто спеть гамму.

В минорной гамме надо обратить особое внимание на порядок пения тонов и полутонов.

Рис. 4.5

Сольфеджируя построенную гамму, они интонируют известные им тетрахорды в новой, более сложной ситуации. «Сольфеджио в миноре» (рис. 4.5) помогает закрепить интонирование разных тетрахордов минора при объединении их в гамму.

Работа над циклом позволила выявить еще один аспект визуальной среды обучения. Поскольку эта среда является практически универсальной, то появилась возможность обогатить ее задачами и упражнениями сугубо профессионального «наклонения».

Поскольку для обучения музыканта важным является умение читать и озвучивать нотный текст, нами были введены специальные визуальные задания: *Запишите*, *Смотрите и пойте*, *Досочините мелодию*, *Музыкальные прописи*. Первое и второе из них практические, третье, что важно, направлено на развитие творческих навыков, четвертое – «каллиграфическое».

В основе задачи *Запишите* лежит принцип переноса. Возможность освоения практически всех тональностей в первый год обучения, а также необходимость свободного владения двумя основными ключами (скрипичным и басовым) определили два варианта этой задачи. Первый – запись мелодии в другом ключе или в другой октаве, второй – транспонирование мелодий на основе структуры определенного тетрахорда (рис. 4.6).

Главное назначение задачи *Запишите* – соединение всех музыкально-теоретических сведений и практических навыков в одном объекте. Это задание можно использовать для обобщения материала, в качестве домашнего задания и самостоятельной работы. Правильность его выполнения свидетельствует о наличии навыка анализа музыкального произведения. Для этого вида задания мы подбирали мелодии,

имеющие в мелодико-ритмической организации тетрафорды, трезвучия, опевания и так далее.

2

ПОСМОТРИТЕ И

запишите ноты этой гаммы в басовом ключе

определите тональность песни

3

1

ПОСМОТРИТЕ И

подпишите ступени мажорной гаммы от ноты до в песне

2

Смотрите и пойте

По до-ро-ге Пе-тя шел и го-ро-щи-ну на-шел.

А го-ро-щи-на у-па-ла, по-ка-ти-лась и про-па-ла

Ох, ох, ох, ох, где-то вы-рас-тет го-рох.

3

Запишите

вторую и третью строчки мелодии от ноты ре, сохраняя расстояния между ступенями гаммы, и спойте песню с названием нот

Рис. 4.6

Смотрите и пойте – задача, которая является главной на уроке сольфеджио, ее предполагается выполнять каждый раз при работе с нотным материалом. Данное задание возможно и полезно применять и там, где оно в явном виде отсутствует, например, в музыкальных прописях (рис. 4.7).

I-III-V
ступени
мажорной гаммы –
это
**тоническое
трезвучие
мажора**

I-III-V
ступени
минорной гаммы –
это
**тоническое
трезвучие
минора**

Трезвучие – это три звука, расположенные через одну ступень.

Музыкальные прописи

4 ПОСМОТРИТЕ И *запишите*
пропущенные ноты мелодии

5 *Смотрите и пойте*

Рис. 4.7

Досочините мелодию – задание, предназначенное для самостоятельного практического освоения элементов музыкального языка. Конкретные задания направляют творческую фантазию учащихся, дисциплинируют их мысль. Это задание предполагает завершение построения, сочинение ответной структуры, применение какого-либо музыкального укрупненного элемента в творческом задании.

Сочините песню – предоставляет большую свободу действий учащемуся по использованию элементов и структуры музыкальной информации: выбор тональности, размера, ритмоинтонационных формул и так далее (рис. 4.8).

Сочините песню 20

из звуков тонического трезвучия тональности ре минор

Ой, пришла к нам дрема,
Навалилась на глаза.
Навалилась, накатилась,
Не уйди теперь от сна.

Смотрите и пойте 21

Досочините мелодию, 26

используя движение по звукам нижнего и верхнего тетрахордов мажора

Рис. 4.8

Большинство мелодий, созданных детьми, на первый взгляд, могут показаться «примитивными».

«Творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей не казалось это новое по сравнению с созданиями гениев» [33, с. 73].

Главное назначение задачи *Досочините (Сочините)* в осмысленном применении элементов музыкального языка на практике, развитии творческого воображения и самовыражения. Это задание можно использовать для самостоятельной работы в классе и дома в качестве обобщения темы или ее фрагмента.

Владение правильной записью нотного текста облегчают работу учащимся не только при его чтении, но и при записи диктанта, гармонизации мелодии, написании фуг и т.д. Правильность записи отражает логику музыкального мышления учащегося, соответствие слуховых и зрительных представлений. Поэтому специально были разработаны каллиграфические задания, которые мы назвали музыкальными прописями.

Музыкальные прописи включены в разворот тетради и всегда расположены внизу страницы. Кроме главной их цели – выработки ясного нотного почерка – на наши нотные прописи наложены дополнительные функции.

Например, в прописях темы «Разные тетрахорды минора» закрепляется структура двух минорных тетрахордов, прописи темы «Сольфеджио в мажоре» указывают на состав гаммы (два тетрахорда) и их разделение (рис. 4.9, второй сверху).

К каждому варианту прописей преподаватель может по своему усмотрению сформулировать вопросы. Причем уровень сложности их зависит от времени обучения.

Например, к прописям на рисунке 4.9 на раннем этапе обучения ребенок сможет дать ответы на вопросы, подобные:

- сколько добавочных линеек имеет каждая из нот;
- где (над, под или между добавочными линейками) нужно написать ноту.

Музыкальные прописи

Музыкальные прописи

Музыкальные прописи

Музыкальные прописи

Между звуками тетрахорда – три «шага», каждый из которых обычно равен тону или полутону. Можно встретить тетрахорд с «шагами» тон–тон–полутоном. О таком тетрахорде говорят, что он имеет *строеие* тон–тон–полутоном. Если этот тетрахорд строить вниз, то расстояния между его звуками надо читать в обратном порядке *полутоном–тон–тон*.

Чаще всего встречаются три тетрахорда, которые состоят из двух тонов и одного полутона. Полутоном в них может располагаться в конце, середине или начале.

$1г \rightarrow 1г \rightarrow \frac{1}{2}г$

$1г \rightarrow \frac{1}{2}г \rightarrow 1г$

$\frac{1}{2}г \rightarrow 1г \rightarrow 1г$

Расстояние между первым и четвертым звуками тетрахорда всегда одно и то же. Эти тетрахорды полезно научиться строить и петь от разных нот вверх и вниз.

Музыкальные прописи

Музыкальные прописи

Рис. 4.9

В период более глубокого прохождения материала, вопросы будут качественно иные:

- какие ноты могут быть записаны в басовом ключе,
- какие из них имеют две добавочные линейки под нотным станом;
- какой октаве принадлежат ноты, записываемые в скрипичном ключе под нотным станом ниже первой (второй и т.д.) добавочной линейки...

В первом выпуске «Визуальной музыкальной грамоты» особенно тщательно соблюдается детализация в написании таких сложных для начинающих музыкантов знаков как скрипичный ключ, ноты разных длительностей и т.д. Как правило, каждый такой знак делится на три части: первая – образец записи нот, вторая – обводка нот по «высветленному» образцу, третья – самостоятельная работа по записи нот. Таким образом, данные три этапа (образец – тренинг – самостоятельная работа) позволяют вырабатывать навыки правильной нотной записи, выполняя одну и ту же работу в разных условиях.

Прописи содержат достаточно разнообразный материал: ноты, длительности, ключи и знаки альтерации, обозначение ступеней (римские цифры) и цифровое выражение полутонов-тонов.

Введение каллиграфических заданий потребовало конкретных к ним требований. Раскроем их на конкретных примерах.

Скрипичный ключ имеет сложную форму. В его написании можно выделить несколько элементов и их сочетаний. Осваивать написание элементов отдельно от всего ключа не имеет смысла, так как его отдельные элементы не несут никакой информации. Поэтому мы выделили их на фоне высветленного ключа. Формируя навык написа-

ния каждого элемента, постепенно укрупняя его, учащийся видит его местоположение в целой записи (рис. 4.10).

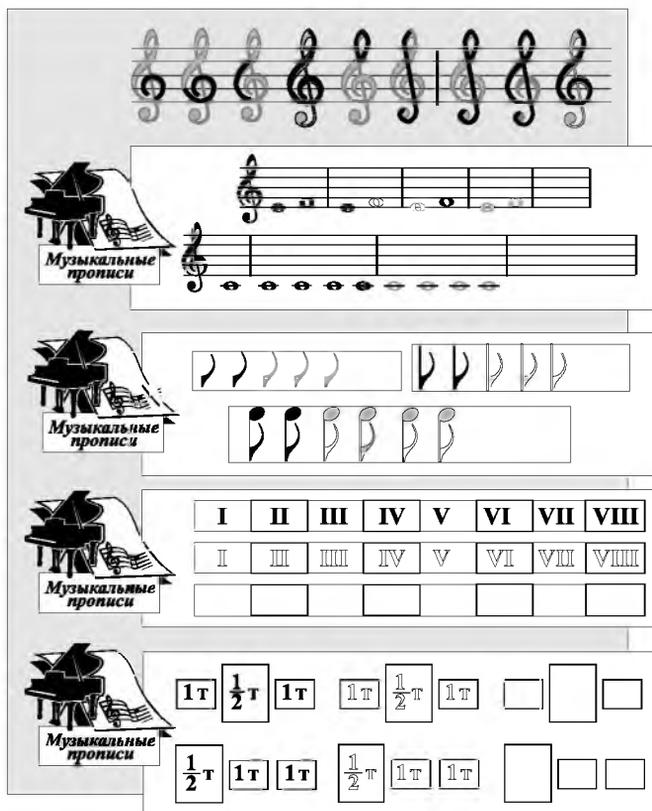


Рис. 4.10

Как уже было сказано выше, прописи нот удобно делить на три части: образец записи, обводка нот по высветленному шаблону, самостоятельная работа по полному воспроизведению. Маленькие дети быстро устают от однообразной рутинной работы, поэтому количе-

ство повторений в наших прописях не превышает четырех единиц в пределах одного такта.

Наиболее интересным, на наш взгляд, является подход к прописям как к средствам ближней и дальней пропедевтики. Пример первой из них можно найти на рисунке 4.11.

Музыкальные прописи

Музыкальные прописи

Большой шаг или расстояние между соседними ступенями гаммы в один тон называют **большой секундой**.
 Обозначают этот интервал также буквой и цифрой: **б2**.
 Правило чтения имени секунды остается прежним: **б** – большая 2 – секунда.

Большую секунду можно найти на первых ступенях минорной и мажорной гамм.

б2
1т
б2

до минор
До мажор

Музыкальные прописи

Рис. 4.11

Более далекую перспективу дает комплект прописей, по которому можно предугадать схему квартово-квинтового круга (рис. 4.12). Ясно, что в первом классе этот вопрос затронут быть не может, но вполне можно спросить у ребенка, каким по порядку на данном нотномосце стоит, например, фа-диез или ми-бемоль.

The image shows a series of musical handwriting exercises. At the top, there are two boxes: the first contains four sharp signs (#) and the second contains four flat signs (b). Below these are three pairs of staves. Each pair consists of a treble clef staff with a key signature of two sharps (F# and C#) and a bass clef staff with a key signature of two flats (Bb and Eb). The notes in the treble staff are F#, C#, G, and C, while the notes in the bass staff are Bb, Eb, A, and D. This sequence of notes represents the circle of fourths and fifths. Below the first pair of staves is a piano icon and the text 'Музыкальные прописи'. Below the second pair is another piano icon and the text 'Музыкальные прописи'. Below the third pair is a third piano icon and the text 'Музыкальные прописи'.

Рис. 4.12

Выбор большого раштра нотного стана для каллиграфических и письменных работ обусловлен тем, что учащиеся первого класса еще недостаточно владеют рукой, им трудно справляться с мелкой графикой. О необходимости работы с крупным (большим) нотным станом говорят педагоги музыкальных школ.

«Детям трудно писать на мелком нотном стане, они не могут точно определить верхнюю и нижнюю границы ноты, «заезжают» на соседнее поле. Поэтому ученики затрудняются ответить на вопрос, какую ноту они написали. Крупный нотный стан позволяет сформировать правильное очертание нот. После приобретения этого навыка можно переходить на обычный размер нотного стана»

(из беседы с учителем музыки МЭЦ СШ № 34 г. Мурманска С.И. Андреевой).

Перейдем к еще более важному аспекту обсуждаемого цикла. Рисунок и текст – это две важные составляющие нашего пособия. Мы полагали, и это подтвердилось в беседах с учителями, проводившими его апробацию, что способы и форма изложения музыкально-теоретического материала существенно повлияли не только на качество обучения, но и на условия самого обучения [102].

Рисунки в «Визуальной музыкальной грамоте» обычно включают персонажи, понятные детям. Ученик рассматривает, что изображено, что делает тот или иной персонаж, и постепенно выстраивает свой сюжет. Направляемый учителем, он выбирает из рисунка необходимые отношения между элементами изображения. Аналогии, проводимые между знакомыми персонажами и музыкально-теоретическими понятиями, облегчают освоение специального языка музыки (рис. 4.13).

Выводы

Специальная организация учебного материала побуждает учащегося к поиску определенных элементов музыкального языка, их анализу и обобщению, применению полученных знаний для решения учебных задач, в творчестве самих учеников.

Большое значение с этой точки зрения мы придаем трем способам предъявления учебной информации (текст, рисунок, формула) и их возможным взаимосвязям.

Немаловажное место при освоении музыкального языка отводится и эмоционально-комфортному состоянию учащегося.

Разглядывая рисунки улыбчивых персонажей, ученик «общается» с ними и через них вовлекается в решение предложенных задач – у него исчезает чувство одиночества.

Одни из «героев» напоминают правила нотации, другие создают эмоциональное настроение, третьи подсказывают правильную структуру музыкального образования (например, квартет, вызывающий аналогию со строением мажорного тетрахорда).

§5. Музыкальное развитие учащихся в системе Визуальная Среда Обучения

Визуальные дидактические материалы первоначально разрабатывались для МЭЦ СШ № 34 г. Мурманска. Официальной программы по сольфеджио для подобных центров фактически не существует, она разрабатывается ведущими преподавателями этих учреждений и, естественно, отличается от программы по тому же предмету в ДМШ и по объему материала, и по количеству учебных часов. По словам учителя музыкально-эстетического центра, школьники не успевали во время уроков закрепить полученные умения и навыки, на восстановление их учебного времени также явно не хватало. Все внимание учителя было направлено на развитие слуховых навыков детей – на формирование элементов музыкальной логики времени не оставалось вообще.

В основу эксперимента, организованного с согласия администрации школы, была положена задача создания такого дидактического обеспечения уроков сольфеджио, которые позволили бы осуществить:

- создание мотивов и условий для самостоятельной работы;
- высокую эффективность изучения музыкально-теоретического материала;
- повышение интереса к предмету сольфеджио;
- развитие интонации, ладового чувства, музыкальной памяти;
- быстрое восстановление утраченных знаний и навыков.

Несколько позже эти же задачи были положены в основу работы 19 учителей и преподавателей-экспериментаторов школ разных типов г. Мурманска и Мурманской области.

Критериями оценки результатов эксперимента стали доступность восприятия материала учащимися, глубина освоения материала и степень свободы самостоятельного творчества учащихся, а также отношение преподавателей и родителей к идее реализации цикла. При этом следует отметить, что глубину и полноту знания музыкально-теоретических понятий трудно, скорее даже невозможно, определить количественным показателем. Они зависят от уровня интеллектуального и эмоционального развития ребенка, его ментального возраста и опыта. Поэтому при оценке результатов мы в основном опирались не на количественные характеристики, а на качественные результаты.

Здесь мы приводим данные экспериментальной работы по направлениям: формирование понятийного аппарата и создание условий для устойчивого интереса к предмету, ведущих к активизации учебной деятельности учащихся младших классов ДМШ. Каждое из них в свою очередь будет включать рассмотрение дополнительных, но не менее важных для процесса обучения условий.

В первом случае речь идет о проблемах осознанного восприятия, запоминания и сохранения в памяти ребенка необходимых музыкально-теоретических сведений, ко второму мы отнесли условия повышения интереса детей к предмету, роста активности и самостоятельности их на уроках сольфеджио.

Наличие общей концепции при различии целей учебного предмета в планах общеобразовательных и музыкальных школ позволило сформировать относительную общность результатов, которые мы приводим ниже.

Начнем с описания результатов работы по эффективному формированию понятийного аппарата.

В трех выпусках «Визуальной музыкальной грамоты» разрабатываются следующие основные понятия: полутон-тон, тетрахорды, трезвучия, разрешение неустоев в устои, интервалы. Для формирования каждого из них соблюдается единый алгоритм обучения:

- теоретическое осмысление содержания и структуры понятия,
- интонационное освоение,
- слуховой анализ,
- применение в творческих заданиях.

К примеру, при освоении понятия тетрахорда и отработки навыков его применения учащиеся

– знакомятся со словом «тетрахорд» (рис. 3.5 на стр. 61). Для этого используются клавиатура, нотная запись, изображения четырех пальцев руки, соответствующих нотам и клавишам, четырех участников квартета, четырех струн скрипки, фиксирующие в представлении ребенка наличие в тетрахорде четырех звуков и порядок чтения нот в нем;

– получают общие представления о структуре тетрахорда (рис. 3.19 на стр. 69). При этом фиксируется последовательность появления звуков в тетрахорде;

– расширяют представления о разнообразии структур тетрахорда (рис. 3.20 на стр. 69);

– фиксируют ладовую принадлежность основных структур тетрахордов (рис. 4.4 на стр. 102 и рис. 4.5 на стр. 103).

Демонстрируются разные случаи с выделением трех основных структур, строение каждого из которых определяет положение полутона в конце, середине или начале тетрахорда;

Результаты такого подхода проявились в качестве интонационной и слуховой работы.

«С первого урока дети понимают разницу между двумя основными расстояниями – тоном и полутоном. Стало проще работать над интонацией: ученики видят и через это видение ощущают разницу расстояний, могут показать ее на клавиатуре, стали четко слышать малые и большие секунды, пытаются показать осознанно голосом это различие, не ориентируясь на изученные попевки... Первоклассники уверенно поют любую гамму – мажорную и минорную – в двух направлениях (вверх и вниз)... Улучшилась ориентация на клавиатуре... Во многом решилась проблема с изучением новых тональностей... Владая клавиатурной структурой тонов и полутонов, дети легко строят тоны и полутоны и ... три вида тетракордов от любой клавиши, а следовательно и всю гамму целиком ... Теперь нет проблем с изучением новых тональностей»

(из беседы с преподавателем О.И. Кобзевой, ДШИ пос. Росляково).

«Я наблюдала, как у учащихся формировалось четкое, устойчивое видение тонов и полутонов как на клавиатуре, так и в нотном тексте ... У детей исчезла «боязнь» черных клавиш ... Детальная проработка структуры мажорного тетракорда и на его основе строения мажорной гаммы дала возможность для свободного изучения гамм по программе сольфеджио 1-2 классов, для формирования навыков транспонирования»

(из беседы с преподавателем Е.В. Бибик, ДМШ г. Североморска).

«Дети видят кружок и сразу воспринимают его – это тон, полкружка – полутон... Символы тона и полтона нравятся всем... это... эмоциональный и визуальный сигнал для работы мозга...

Кружочки помогают слышать. Даже если кто-то из детей пропустил тему и не понимает, что такое тон и полутон, он все равно слышит точно, опираясь на символы, – слуховые представления соотносит со зрительными, ощущает полный круг или половину... Все ученики правильно различают на слух два очень важных музыкальных расстояния ... Дети видят строение тетра хорда в положениях кругов и полукруга и соотносят их со слуховым восприятием... И отгадывают дети 5-6 лет!... Строение гаммы теперь мы начинаем свободно осваивать от любого звука, опираясь на клавиатуру и работая, по сути, всего с четырьмя звуками»

(из беседы с преподавателем М.А. Стиценко, ДМШ г. Североморска).

Перейдем к рассмотрению результатов работы по созданию условий для устойчивого интереса к предмету и повышения активности учащихся на уроках.

Апробация и внедрение «Визуальной музыкальной грамоты» в учебный процесс сопровождалась изменением отношения учащихся к предмету сольфеджио. Визуальный способ представления материала, специальным образом оформленные задания вызвали повышенный интерес и к самим дидактическим материалам, и к уроку сольфеджио. Наши наблюдения проводились в классах (с первого по восьмой) МЭЦ СШ № 34 г. Мурманска и ДМШ г. Североморска. Сравнения проводились по реакции учащихся на учебные материалы и по их активности при работе с разными учебными пособиями.

Освоение фортепианной клавиатуры позволило избежать многих проблем учащимися тех отделений, в учебных планах которых отсутствуют предметы специального или общего курса фортепиано.

«Отсутствие у учащихся оркестрового отделения общего курса фортепиано затрудняло овладение ими музыкальной грамоты... С помощью дидактических материалов они познакомились с самой универсальной музыкальной клавиатурой, что оказало неограниченную помощь не только в освоении многих тем из курса сольфеджио, но и в исполнительской практике учеников»

(из отчета учителя С.И. Андреевой, МЭЦ СШ № 34 г. Мурманска).

«Для учеников народного отделения визуальная тетрадь «Ноты и клавиши» стала... помощником в освоении клавиатуры фортепиано... А так как некоторые учащиеся не имеют уроков по общему курсу фортепиано, то данная... тетрадь стала для нас «палочкой-выручалочкой»»

(из отчета преподавателя Т.Б. Мартыновой, ДМШ № 2 г. Кандалакши).

«Дети постоянно спрашивают, когда будем смотреть картинки... Стали осознанно слышать и понимать, о чем идет разговор... Картинка вызывает великолепный эмоциональный отклик... они смеются, рассматривают забавные штучки. Это очень хорошо. Даже те, кто раньше не хотел учиться,... увлеклись уроками сольфеджио»

(из бесед с преподавателями И.Н. Филимошкиной и М.А. Стиценко, ДМШ г. Североморска).

Занимательные формы работы снижают напряженность освоения музыкально-теоретического материала, способствуют созданию комфортной творческой обстановки в классе. Изображения бременских музыкантов, гномов, зверушек и им подобных понятны детям без

объяснения. Включение «детских персонажей» в объяснение материала позволило конкретизировать абстрактные понятия.

«В заданиях на построение и сольфеджирование тетракордов и гамм учащиеся второго класса постоянно вспоминают этот рисунок с баскетболистами (рис. 5.1). Обращение к изученным через образ структурам помогает выполнять задания без лишних усилий»

(из беседы с преподавателем Е.В. Бибик, ДМШ г. Североморска).

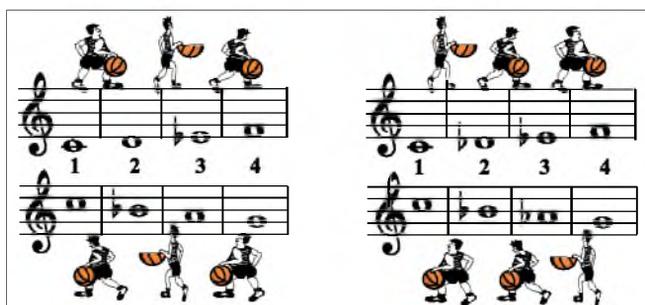


Рис. 5.1

В ходе эксперимента преподаватели отметили удобство в работе с визуальными структурами и для учеников, и для себя.

«Учащиеся стали сами развивать учебные ситуации, где действовали предложенные им герои. Например, на развороте темы «Разные тетракорды минора» учащиеся увидели баскетболистов, у которых в руках были мячи и половинки мячей. Зная символы тона и полутона, дети быстро восприняли эти «замены»... они начали сочинять: «Баскетболист может забросить в корзину только целый мяч... круглый мяч полетит далеко, высоко.»

А половинка мяча – это мяч, который ударился о кольцо и развалился пополам. Он пролетел только половину пути...» В дальнейшем дети чисто интонировали тоны (мяч полетел высоко, далеко) и полутоны (мяч не долетел до цели)»

(из беседы с преподавателем М.А. Стиценко, ДМШ г. Североморска).

«Сложные для детского восприятия абстрактные музыкально-теоретические понятия (диез, бемоль, знаки альтерации, тон, полутон и другие) становятся понятными благодаря визуальному образу, эмоционально выразительной картинке... Множество картинок, разные задачи на одну тему позволили говорить об одном и том же с разных позиций. У детей появились свои ассоциации, например, запись интервала секунды они сравнили с бантиком. Это «открытие» помогло легко находить и читать любую секунду в нотном тексте. На этот материал наложилась новая тема: построение увеличенной секунды в гармоническом миноре. Учащиеся без труда добавляли знак повышения (диез или бекар в зависимости от тональности) к верхнему звуку или знак понижения (бемоль или бекар) к нижнему звуку»

(из беседы с преподавателем Е.В. Бибик, ДМШ г. Североморска).

В качестве обобщения всех изложенных выше идей данного параграфа кратко представим новую форму урока – визуального урока, пример которого приводится во втором параграфе третьей главы.

Под *визуальным уроком* мы понимаем «урок, в ходе которого основной акцент ставится на формирование и преобразование зрительных образов, составляющих основу учебной задачи» [116, с. 251].

Подобный урок должен быть обеспечен соответствующими дидактическими материалами. В нашем исследовании визуальные уроки обеспечивались визуальными *разворотами*, которые полностью соответствовали парам четных и нечетных подряд идущих страниц дидактического пособия [117-119].

Стремление научить ребенка осмысленно *видеть и понимать* музыкальный текст позволило нам построить открытый урок учителя-экспериментатора МЭЦ СШ г. Мурманска С.И. Андреевой. На уроке присутствовало около 40 преподавателей сольфеджио детских музыкальных школ и школ искусств – слушателей курсов повышения квалификации Комитета по культуре и искусству администрации Мурманской области.

Составленный автором настоящего исследования план урока «Мажорная гамма» состоял из следующих этапов: повторение знакомых правил, введение нового понятия, формирование умений и навыков, обобщение. В результате урок приобрел четкую структуру [105].

Урок начался с повторения материалов предшествующих занятий. Восстановление материала шло по памяти, так как учащиеся имели четкие представления о строении и интонировании мажорного тетра хорда. Учащиеся вспомнили состав и строение мажорного тетра хорда (четыре звука, три шага), величину и порядок «шагов» вверх (тон-тон-полутон) и вниз (полутон-тон-тон), строили тетра хорды вверх и вниз от разных клавиш, обращая внимание на количество знаков, входящих в состав этих тетра хордов. Большинство из детей ошибок не допускали, а в случае неправильного ответа класс реагировал мгновенно. Выводами этого этапа работы стали: единое строение мажорного тетра хорда от любой ноты, разное количество знаков альтерации, используемое для построения этих тетра хордов.

Работа по построению тетрахордов сопровождалась их интонированием. Обращалось внимание учащихся на различие расстояний в тон и полутон. Ручные жесты, используемые учителем и учащимися, помогали ощутить разницу высотного положения звуков в тоне и полутоне. Перемещение руки по вертикали на определенное расстояние с прямой ладонью символизировало один тон, перемещение руки по вертикали на половину расстояния в один тон с полузакрытой ладонью символизировало расстояние в полтона.

Теоретический и дидактический материал (построение и пение тетрахордов от звуков) применили на практике – в творческих заданиях. Ученики получили задание: сочинить мелодию на заданный текст (скороговорка «Шесть мышат в шалаше шуршат»), в которой необходимо использовать мелодическое движение вниз по звукам мажорного тетрахорда. Каждый учащийся сам выбирал исходный звук и направление движения мелодии. После выполненного сочинения, учащиеся по одному пели свои мелодии со словами. Вслед за этим все ученики класса повторяли мелодию, сольфеджируя ее (форма устного диктанта) и показывая рукой направление ее движения, а затем записывали ее. Все ребята выполнили это задание без ошибок и без затруднений.

В качестве примера приводим мелодию, сочиненную Машей Дробковой (рис. 5.2).



Рис. 5.2

Целями следующего этапа урока являлись: введение понятия мажорной гаммы; анализ особенностей ее структуры; и формирование ее зрительного образа; построение мажорной гаммы от разных нот; выработка навыка интонирования мажорной гаммы.

Визуальный образ мажорной гаммы, состоящий из двух одинаковых тетракордов, был создан повторным изображением петуха, сидящего на заборе (рис. 5.3).

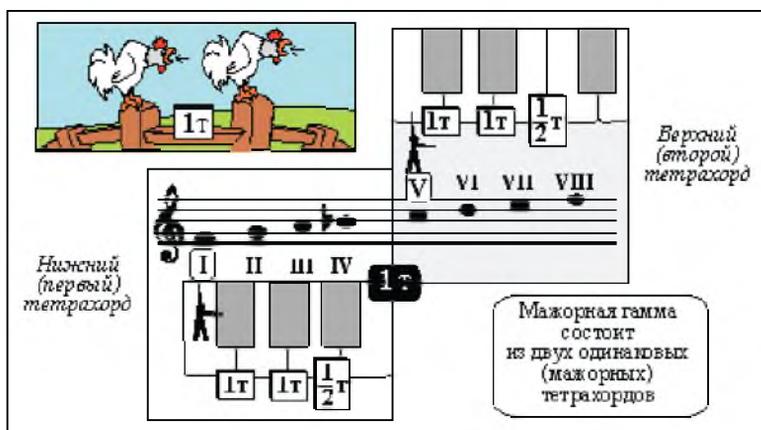


Рис. 5.3

При обсуждении рисунка детьми было отмечено:

два одинаковых петуха сидят на заборе,

каждый петух кукарекает; «ку-ка-ре-ку» (по аналогии с четырьмя нотами тетракорда),

расстояние между столбиками, на которых примостились петухи, составляет один тон.

Именно расстояние между столбиками (один тон) на рисунке с петухами указало на местоположение второго тетракорда. В резуль-

тате дети самостоятельно «определили», что (цитируем) «один тон – это расстояние между тетра хордом первого петуха и тетра хордом второго петуха». Это замечание оказалось очень важным, так как помогло выработать чистую интонацию двух подряд идущих тетра хордов.

Отработка интонационной чистоты исполнения гаммы шла в режиме:

спели мажорный тетра хорд от звука *фа* вверх;

взяли дыхание;

спели соединительный тон – «шаг» от последнего звука тетра хорда вверх;

взяли дыхание;

спели от полученного звука еще один мажорный тетра хорд вверх (рис. 5.4).

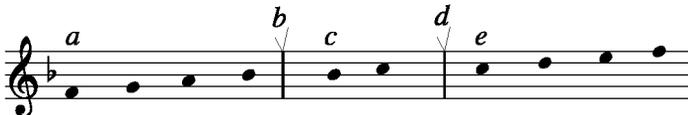


Рис. 5.4

В результате учителю потребовалось минимальное количество времени на освоение чистого интонирования мажорной гаммы.

Впоследствии эти пять пунктов работы над интонацией гаммы сократились до трех: пение первого тетра хорда, взятие дыхания и пение второго тетра хорда. Разделительный тон контролируется внутренним слухом, а место соединения двух тетра хордов при интонировании отмечается взятием дыхания.

После пения двух тетра хордов учитель объявила, что была спета мажорная гамма – Фа мажор.

Количество и соотношения в местоположении петухов на рисунке 5.4 помогли сформировать порядковые названия тетрахордов (первый – нижний, второй – верхний) и их ступеневое содержание (I, II, III, IV ступени в нижнем тетрахорде и V, VI, VII, VIII ступени в верхнем тетрахорде).

Ребята стали рассматривать рисунок, расположенный в центре информационной страницы, посвящённой нотной записи и строению мажорной гаммы (рис. 5.3). Этот рисунок совмещает нотную запись гаммы, ее положение на клавишах, ступеневый состав тетрахордов гаммы, формулу ее построения. Учитель объяснила, что каждый звук тетрахорда является ступенью лада; все их восемь звуков составляют гамму. Специально было подчеркнuto, что в нижнем тетрахорде I ступень находится внизу, а в верхнем тетрахорде I (VIII) ступень находится наверху.

Учащиеся стали строить на фортепиано мажорные гаммы, опираясь на соединение двух мажорных тетрахордов. После выполнения предложенных заданий ученики строили любую мажорную гамму с любым количеством знаков альтерации, называя имена нот.

Таким образом, всего лишь одна информационная страница позволила быстро освоить структуру мажорной гаммы и ввести в практические задания мажорные гаммы до семи знаков включительно, хотя по программе сольфеджио для МЭЦ США гаммы с шестью знаками изучаются в 9-м классе.

Далее перешли к работе с музыкальными примерами.

Анализируя мелодию (рис. 5.5) дети отмечали ее движение по звукам гаммы. Зная звуковой образ мажорной гаммы и, проговорив этот пример ритмослогами, они правильно и смело интонировали мелодическую линию в заданном ритме.



Рис. 5.5.

Следующее задание – слуховой анализ мелодии (рис. 5.6). Учащиеся отметили движение мелодии по звукам мажорной гаммы, простучали ритм и спели эту мелодию сольфеджио. При работе с этим примером учащиеся заметили, что если двигаться по звукам гаммы, то может получиться выразительная мелодия.

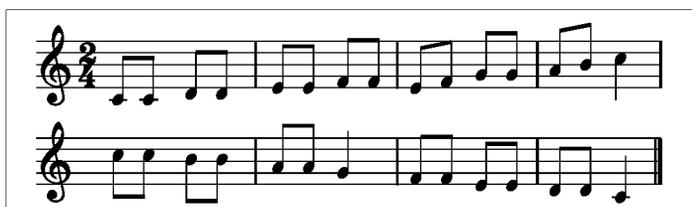


Рис. 5.6

Преподаватель предложила сочинить свои песни на слова: «Что случилось? Что случилось? – С печки азбука свалилась». Анализируя текст, дети определили, что, так как азбука «свалилась», то движение будущих мелодий должно быть нисходящим. Условия сочинений обговаривали всем классом: размер 2/4, четыре такта, в первой фразе движение мелодии будет нисходящим по звукам верхнего тетраchorда мажора, остановка на V ступени; во второй фразе движение мелодии

должно быть вниз по звукам нижнего тетрахорда той же гаммы, остановка на тонике.

На рис. 5.7 приведены примеры некоторых мелодий, сочиненных учащимися на уроке. Большинство учеников спели свои песни со словами, а класс сольфеджировал эти мелодии хором. Задание выполнялось устно в течение 10 минут: 3-4 минуты – сочинение, 6-7 минут – исполнение.

Маша Дробкова

Света Гончарова

Лена Геращенко

Рис. 5.7

В итоге, опираясь на определенный зрительный образ, учащиеся

- исследовали структуру мажорной гаммы,
- освоили ее интонирование,
- научились распознавать гамму и ее составные части (тетрахорды) в музыкальных примерах – в нотах и на слух,
- начали сочинять мелодии, опираясь на структуру мажорной гаммы.

По результатам проведенной работы преподаватель сделала некоторые выводы:

- ученикам нравится работать с визуальными дидактическими

материалами,

- у них вырабатывается долгое и глубокое запоминание и освоение;
- эффективность урока становится выше во много раз по сравнению с традиционными методами работы;
- объем домашних письменных заданий значительно сокращается, так как многие из них выполняются на уроке.

После окончания урока С.И. Андреева отвечала на вопросы преподавателей сольфеджио Мурманской области и подвела итог.

«У детей появился энтузиазм. Они стали больше видеть, делать устно задания, а главное, много петь.

Первоначально учащиеся рассматривали картинки ради любопытства.... Они привлекают внимание учащихся, заставляют слушать учителя, разбираться в том, что и для чего нарисовано.

В конечном итоге любопытство переросло в познавательный интерес».

Самостоятельное освоение тем сольфеджио учащимися – явление редкое. Ученики привыкают, что им все расскажет учитель. Тем не менее многие наши преподаватели фиксировали случаи, когда дети самостоятельно, без их помощи, осваивали теоретический материал. Приведем два таких примера.

«Нараева Ира пропустила много уроков из-за частых болезней. На все уроки... ходила ее мама, не имеющая музыкального образования. Девочка выполняла все задания дома вместе с мамой, задавала ей вопросы... Задания очень нравились... Ученица свободно справлялась с теоретическим материалом, от программы не отставала...

И мама освоила музыкальную грамоту. Она задавала вопросы, опережая последовательность прохождения материала в классе, спрашивала, где можно посмотреть... что такое такт, размер и так далее»

(из беседы с преподавателем Е.В. Бибик, ДМШ г. Североморска).

Подобные факты мы встречали в отчетах, слышали в беседах и с другими экспериментаторами.

«Доступное, понятное и очень простое словесное пояснение специальных музыкальных терминов... позволяет учащимся разных классов самостоятельно освоить ту или иную тему в случае отсутствия ребенка на уроке»

(из отчета учителя С.И. Андреевой, МЭЦ СШ № 34 г. Мурманска).

«Визуальная музыкальная грамота» оказала большую помощь в работе мне, педагогу сольфеджио с 20-летним стажем работы, и очень понравился ученикам.

Учащиеся активизировались на уроке и работать с ними стало приятнее. Дети с удовольствием выполняют задания, предложенные в учебнике. Легко усваивают правила.

У детей вырабатывается способность мыслить и работать самостоятельно. Часто, получая домашние задания,... ученики просят: «А можно ли выполнить и следующие упражнения?» И выполняют. Стараются самостоятельно освоить другие темы, чтобы правильно выполнить дополнительные упражнения.

Иногда желание детей побыстрее приступить к выполнению домашнего задания по учебнику настолько сильно, что... они... укладкой стараются тут же выполнить задание в классе...

Есть еще один момент, свидетельствующий о любви детей к учебнику...

Дети не хотят расставаться с интересными книжками, даже уезжая в отпуск,... берут их с собой, потому что... им нравится этот учебник и... у них появилось стремление заниматься дальше»

(из отчета преподавателя Т.Б. Мартыновой, ДМШ № 2 г. Кандалакши).

Четко сформированные представления и конкретные слуховые ассоциации позволяют ученикам развивать слух, быть активными на уроках, заинтересованными в освоении учебного материала.

В подтверждение этого приведем еще несколько отзывов учеников Зверосовхозской общеобразовательной средней школы Мурманской области о работе с визуальными дидактическими материалами (учитель О.С. Хитрикова), в основу которых положено единство визуальных и слуховых представлений:

➤ *«много интересных упражнений, смешных картинок, которые помогают нам учиться» (Осинникова Р.);*

➤ *«много интересных заданий, ими удобно пользоваться. Мы все успеваем и делаем быстро» (Иважов Д);*

➤ *«картинки... помогают понять то, о чем пишется в тексте» (Щукин С.);*

➤ *«по визуальной тетради... узнаешь много интересного. Она лучше, чем обыкновенная тетрадь... Это очень увлекательный урок музыки!» (Кленова Н.).*

Уроки музыки являются одним из предметов среднего образования для каждого учащегося. Апробация материалов проводилась и в 5 классе общеобразовательной школы пос. Зверосовхоз Мурманской области. Потребность в изучении начал нотной грамоты была вызвана тем, что на уроках информатики учащимся были необходимы навыки чтения и записи нотного текста. Соответственно этому цели внедрения материалов первой части цикла были определены учителем следующим образом:

- повышение интереса к урокам музыки;
- знакомство с нотной грамотой;
- подготовка к урокам информатики (раздел «Шарманщик»).

На протяжении одного неполного учебного года апробированы материалы тетради «Ноты и клавиши», в которой последовательно раскрываются основные элементы нотного текста. Учащиеся рассматривали рисунки, они без труда знакомились с новым для них языком; теоретические понятия становились для них «живыми». Дети довольно быстро научились сольмизировать и играть несложные мелодии на фортепиано.

Приведем еще один фрагмент из отзыва учителя музыки этой школы О.С. Хитриковой:

«В процессе обучения наблюдается большой интерес учащихся к таким урокам... Они достаточно хорошо усваивают материал... Использование визуальных тетрадей на уроке музыки компенсирует недостаток музыкальных знаний, которые дети получают в музыкальных школах... Учеников привлекают забавные рисунки и то, что в этих рисунках-задачах можно увидеть ответ. Рисунок – не просто картинка, а инструмент для творческой активности детей, для развития мышления... Продолже-

нием визуальных уроков являются уроки с использованием компьютерных технологий...Тетрадь «Ноты и клавиши» ученики называют «волшебной тетрадью»».

Практика показала, что, как правило, при традиционных методах обучения небольшой процент учащихся готовит дома устные уроки. Письменные же задания «Визуальной тетради» учащиеся выполняют сознательно. Здесь значение имеет то, что, выполняя письменные задания, дети видят результаты своей работы. Более того, объем домашних письменных заданий значительно сократился, так как большинство из них обычно выполняется на уроке, а дома основное время при подготовке к следующему уроку отводится на вокальную работу.

12 мая 2000 года в своей рецензии на первую часть «Визуальной музыкальной грамоты» проректор по научной работе Петрозаводской государственной Консерватории, кандидат искусствоведения Т.Н. Тимонен пишет:

«Универсальность пособия определяется осознанной опорой на возрастные приоритеты учащихся (пытливый интерес к разгадыванию – расшифровыванию «тайн», желание совмещать обучение и игровую деятельность, тягу к приобретению собственного опыта в подтверждение взрослых истин и т.п.). Это вселяет уверенность в реалистичность объявленных подходов.

Внешне занимательные формы работы по приобретению начальных навыков освоения очень специфического текста – нотного (переполненного условностями даже в сфере отражения высотных закономерностей, не говоря уж о временных) действительно несколько снижают напряженность от общения с нотной графикой, способствуют более комфортному постижению важнейших профессиональных норм. Сопровождаемые должной за-

ботой о развитии слухового тезауруса... современная оболочка знаний, предложенная авторами, привлекательна и перспективна для дальнейшей разработки».

23 марта 2001 года она же констатирует:

«Преодоление объективных трудностей при изучении в раннем возрасте весьма и весьма условной нотной фиксации музыки – задача, остро обозначенная в качестве главной. Дифференциация и координация как начальных, так и более развитых навыков, призваны гармонично дополнять друг друга в повседневной работе над атрибутивными сторонами нотного текста. При этом поощряются многие – акцентированные в соответствующем возрасте – собственно музыкальные умения: тактильные, эмоциональные, аудиальные; визуальные же в деле организации музыкальной логики и музыкального мышления временно получают статус приоритетных... Второй выпуск обнаруживает последовательную связь с первым, и это свидетельствует об опоре на систематичность как в отборе изучаемого материала, так и в его непосредственном освоении. Многие приемы работы алгоритмизованы, что позволяет уплотнить, не впадая в крайности, время и аудиторной, и самостоятельной работы».

По свидетельствам учителей и преподавателей-экспериментаторов, а также родителей

«учащиеся дома эмоционально рассказывали о своих впечатлениях от урока с «новыми книжками», охотно выполняли письменные и устные задания «Визуальной музыкальной грамоты». Восстановилась связь преподавателей сольфеджио с родителями учащихся. Заинтересовавшись изменившейся ситуацией, родители стали специально приходить в музыкальную школу и интересоваться ус-

пехами детей именно по этому предмету. Родители, закончившие в детстве музыкальную школу, «удивлялись, что уроки сольфеджио могут быть столь увлекательными и интересными» (из отчета преподавателя М.А. Стиценко, ДМШ г. Североморска).

Приводим еще один фрагмент отзыва преподавателя ДМШ № 2 г. Кандалакша Мурманской области Т.Б. Мартыновой:

«Дети с удовольствием выполняют задания...Им нравится работа по картинкам. Правила усваиваются легко. Дети активны на уроке. Работать с такими учениками, благодаря этому учебнику, стало приятнее. Всегда радостно видеть учеников, заинтересованных в освоении музыкального материала, а работа по этому учебнику как раз и вызывает интерес и активность детей, ... вырабатывается способность мыслить и работать самостоятельно».

Изменилось отношение к качественному содержанию оценки на уроке. С начала эксперимента реальный количественный уровень отметок сохранился, но изменилось их содержание. Преподаватели стали оценивать не просто чистое пение, но осмысленное действие, понимание того, что делает ученик. Появилась возможность аргументировать оценку, опираясь на конкретный материал, показать, почему у ребенка что-то не получается (нет концентрированного внимания, не хочет следить за ходом мысли, поверхностное отношение к уроку). На каждом уроке преподаватели получили возможность проводить проверку знаний, многократно, без дублирования, возвращаясь к одному и тому же учебному материалу.

В первых числах сентября 2002 года учителя-экспериментаторы по нашей просьбе провели контроль остаточных знаний по материалам, представленным на рисунке 5.8.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Напишите ответы на вопросы к чешской народной песне «Что за гуся?»



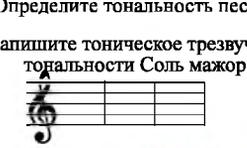
Выделите в песне

1) **1** тоническое трезвучие **2** тетраход




3) Определите тональность песни

4) Запишите тоническое трезвучие тональности Соль мажор



5) Запишите нижний тетраход тональности Соль мажор от четвертой ступени вниз



6) *Смотрите и пойте*  чешскую народную песню «Что за гуся?» в тональности Соль мажор

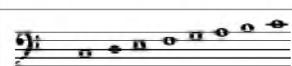
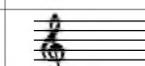
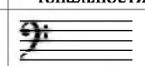
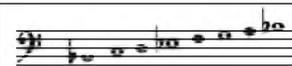
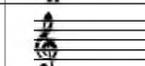
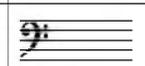
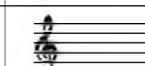
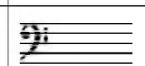
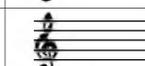
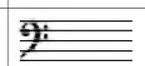
| 1 | МАТРИЦА | Для каждой гаммы определите и запишите | | |
|---|---|--|---|---|
| | ТРЕЗВУЧИЯ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ ТОНАЛЬНОСТЕЙ | ее полное имя | ее тоническое трезвучие | тоническое трезвучие параллельной тональности |
| |  | |  |  |
| |  | |  |  |
| |  | |  |  |
| |  | |  |  |

Рис. 5.8

Ниже прилагаем результаты, полученные во 2 классе (фортепианное отделение, 13 человек) ДМШ г. Североморска (преподаватель

СТИЦЕНКО М.А.) при выполнении заданий «Музыкальные исследования» (рис. 4.7, вверху, на таблице 1 и диаграмме 1) и «Матрица» (рис. 4.7, внизу, на таблице 2 и диаграмме 2).

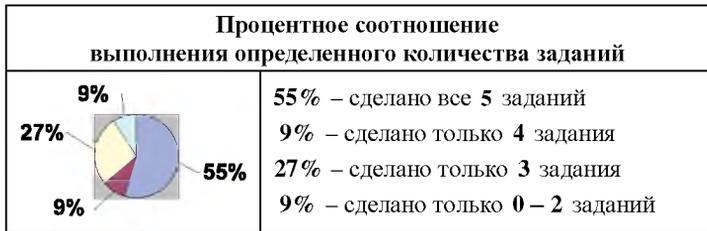
Музыкальные исследования

Таблица 1

| | | Порядковый номер учащегося | | | | | | | | | | Правильно выполнили | |
|----------------|---|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---------------------|----------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | 11 |
| № задания | 1 | + | - | + | + | + | + | + | + | + | + | - | 9 уч-ся |
| | 2 | + | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 10 уч-ся |
| | 3 | + | - | - | + | + | + | + | + | + | + | + | 9 уч-ся |
| | 4 | - | + | + | + | - | + | + | + | + | + | - | 8 уч-ся |
| | 5 | - | + | - | + | + | + | + | + | + | + | + | 9 уч-ся |
| Верных ответов | | 3 | 2 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | |

Музыкальные исследования

Диаграмма 1



На 11 сентября 2002 года в данной группе числилось 13 учеников, однако, мы рассматриваем результаты контрольного среза у 11 из них (см. таблицы 1-2, диаграммы 1-2 и гистограмму 1). Два человека исключены из списка по особым обстоятельствам. Обучение по материалам «Визуальной музыкальной грамоты» (выпуски I и II) шло постоянно в течение 1,5 лет (подготовительный и 1-й классы).

Матрица

Таблица 2

| № задания | № столбца | Порядковый номер учащегося | | | | | | | | | | Общее число правильно выполненных заданий | |
|-----------|-----------|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | 11 |
| I | 1 | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 10 |
| | 2 | - | + | + | - | + | + | + | + | + | + | + | 9 |
| II | 1 | - | + | + | + | + | - | + | + | + | + | - | 8 |
| | 2 | - | - | - | - | - | - | - | + | + | + | - | 3 |
| III | 1 | - | - | - | - | - | - | + | + | + | + | - | 4 |
| | 2 | - | - | - | - | - | - | + | + | + | + | - | 4 |
| IV | 1 | - | - | - | - | - | - | + | + | + | + | - | 4 |
| | 2 | - | - | - | - | - | - | + | + | + | + | - | 4 |

Матрица

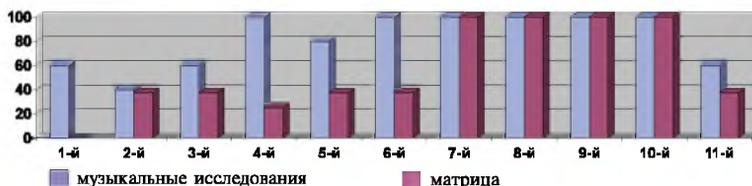
Диаграмма 2



Музыкальные исследования и Матрица

Гистограмма 1

Количество заданий, выполненных верно каждым учеником



ПРИМЕЧАНИЕ. Третий столбец матрицы (рис. 5.8, внизу) с заданием по построению трезвучий параллельных тональностей не вошел в обработку, так как данная тема не входит в программу первого класса ДМШ.

Все следующие таблицы также отражают результаты исследований музыкального развития учащихся в Визуальной Среде Обучения.

3 класс (фортепианное и хоровое отделения) ДМШ г. Североморска (преподаватель Бибики Е.В., 10 человек). Обучение по материалам «Визуальной музыкальной грамоты» (выпуски I и II) шло постоянно в течение 2 лет (1-й и 2-й классы).

ПРИМЕЧАНИЕ. Третий столбец матрицы, с заданием по построению трезвучий параллельных тональностей не вошел в обработку, так как данную тему изучали по традиционной методике и полученные данные оказались слишком низкими.

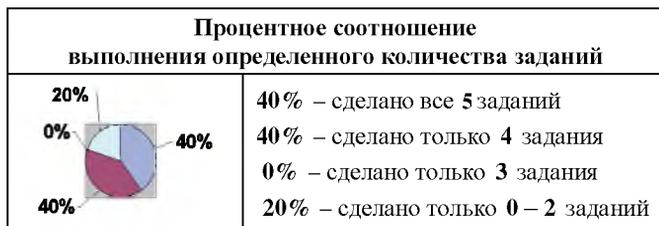
Музыкальные исследования

Таблица 3

| | | Порядковый номер учащегося | | | | | | | | | | Верно выполнили |
|----------------|---|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-----------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| № задания | 1 | + | + | + | + | - | + | + | + | + | - | 8 уч-ся |
| | 2 | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | 9 уч-ся |
| | 3 | + | - | + | - | - | + | + | + | + | - | 6 уч-ся |
| | 4 | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | 9 уч-ся |
| | 5 | + | + | + | + | - | - | - | + | + | - | 6 уч-ся |
| Верных ответов | | 5 | 4 | 5 | 4 | 2 | 4 | 4 | 5 | 5 | 0 | |

Музыкальные исследования

Диаграмма 3



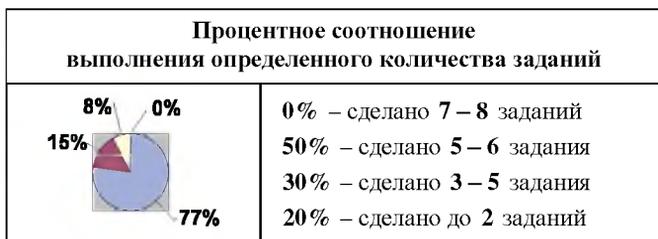
Матрица

Таблица 4

| № задания | № столбца | Порядковый номер учащегося | | | | | | | | | | Общее число правильно выполненных заданий |
|-----------|-----------|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| I | 1 | + | + | - | + | + | + | - | + | + | + | 8 |
| | 2 | + | + | - | + | + | + | - | + | + | + | |
| II | 1 | - | - | + | - | - | - | - | + | - | + | 3 |
| | 2 | - | - | + | - | - | - | + | - | - | + | |
| III | 1 | + | + | - | + | + | + | - | + | + | - | 7 |
| | 2 | + | - | - | - | + | + | - | + | + | - | |
| IV | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 0 |
| | 2 | + | - | - | - | + | + | - | + | + | - | |

Матрица

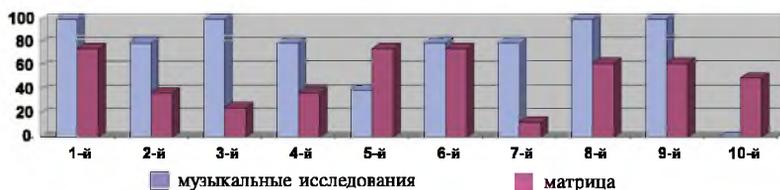
Диаграмма 4



Музыкальные исследования и Матрица

Гистограмма 2

Количество заданий, выполненных верно каждым учеником



7 класс (хоровая и оркестровая группы) МЭЦ СШ №34 г. Мурманска (учитель Андреева С.И., 18 человек).

Программа по сольфеджио для 7 класса МЭЦ СШ примерно соответствует 4 классу ДМШ. В контрольном срезе, проводимом в нача-

ле учебного года, принимали учащиеся двух специализаций: №№ 1-11 – учащиеся хоровой группы, №№ 12-18 – учащиеся оркестровой группы. По «Визуальной музыкальной грамоте» обе группы занимались эпизодически на протяжении 1 года обучения, в течение которого рассмотрели темы I выпуска цикла.

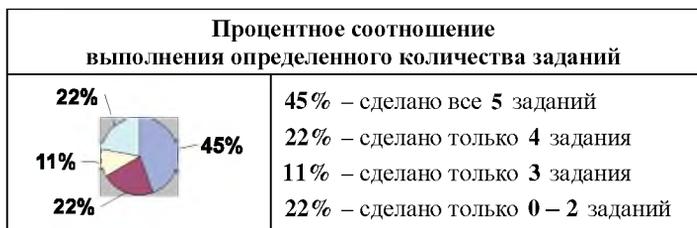
Музыкальные исследования

Таблица 5

| | | Порядковый номер учащегося | | | | | | | | | | | | | | | | | Верно выполнили | |
|----------------|---|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|-----------------|--------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | | 18 |
| № задания | 1 | + | + | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + | - | + | + | + | + | 16 уч. |
| | 2 | + | + | + | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + | - | + | + | + | + | 16 уч. |
| | 3 | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | + | - | + | + | + | + | + | + | 16 уч. |
| | 4 | + | + | + | + | + | - | - | + | + | - | + | - | + | - | + | + | - | + | 12 уч. |
| | 5 | + | + | - | + | + | - | + | - | - | - | - | - | + | - | + | + | - | + | 9 уч. |
| Верных ответов | | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 5 | 1 | 5 | 5 | 3 | 5 | |

Музыкальные исследования

Диаграмма 5



Тема параллельные тональности по материалам не разбиралась. Басовый ключ на уроках сольфеджио специально рассматривался один раз в начале 5 класса в качестве ознакомления и для практиче-

ских заданий на уроках сольфеджио, специальности и хорового пения не использовался, поэтому в Матрице данное задание не учитывалось.

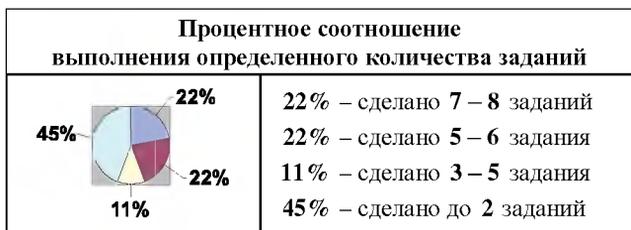
Матрица

Таблица 6

| № задания | № столбца | Порядковый номер учащегося | | | | | | | | | | | | | | | | Верно выполнили | | |
|-----------|-----------|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|-----------------|-----------------|------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | | 17 | 18 |
| I | 1 | + | + | + | + | - | + | + | + | - | + | + | + | + | - | + | - | + | - | 13 уч. 10 уч. |
| | 2 | + | + | + | + | - | - | + | - | - | + | + | - | + | - | + | - | + | - | |
| II | 1 | + | + | + | - | - | + | - | + | - | + | + | + | - | + | - | - | - | 10 уч. 8 уч. | |
| | 2 | + | + | + | - | - | - | - | + | - | - | + | - | + | - | + | - | + | | - |
| III | 1 | + | + | + | - | - | - | + | + | - | + | + | - | - | - | + | + | + | + | 11 уч. 9 уч. |
| | 2 | + | + | + | - | - | - | - | - | - | + | + | - | - | - | + | + | + | + | |
| IV | 1 | - | + | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | + | - | + | - | + | - | 4 уч. 5 уч. |
| | 2 | - | + | - | - | - | - | - | - | - | + | + | - | - | - | + | - | + | - | |

Матрица

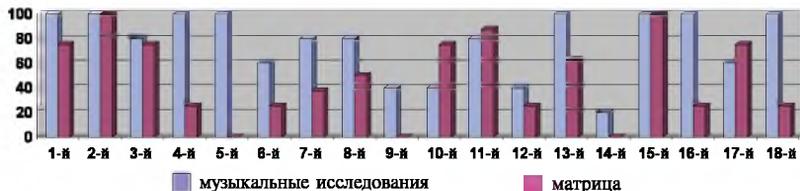
Диаграмма 6



Музыкальные исследования и Матрица

Гистограмма 3

Количество заданий, выполненных верно каждым учеником



8 класс (оркестровая группа) МЭЦ СШ №34 г. Мурманска (учитель Андреева С.И., 7 человек).

Программа по сольфеджио для 8 класса МЭЦ СШ примерно соответствует 5 классу ДМШ.

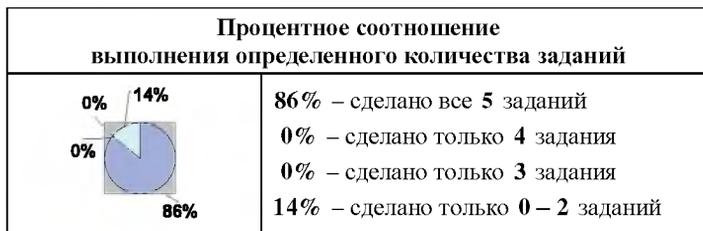
Музыкальные исследования

Таблица 7

| | | Порядковый номер учащегося | | | | | | | Верно выполнили |
|----------------|---|----------------------------|---|---|---|---|---|---|-----------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| № задания | 1 | + | + | + | + | + | + | + | 7 уч-ся |
| | 2 | + | + | + | + | + | + | + | 7 уч-ся |
| | 3 | + | - | + | + | + | + | + | 6 уч-ся |
| | 4 | + | - | + | + | + | + | + | 6 уч-ся |
| | 5 | + | - | + | + | + | + | + | 6 уч-ся |
| Верных ответов | | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | |

Музыкальные исследования

Диаграмма 7



По «Визуальной музыкальной грамоте» (вып. I и II) ученики данной группы занимались 2,5 года, но не все темы изучались равнозначно.

Басовый ключ в исполнительской практике на струнных народных инструментах (домра, балалайка) не применяется в силу их спе-

цифики, и знакомство с ним проводилось в данной группе для общего развития и в Матрице данное задание не учитывалось.

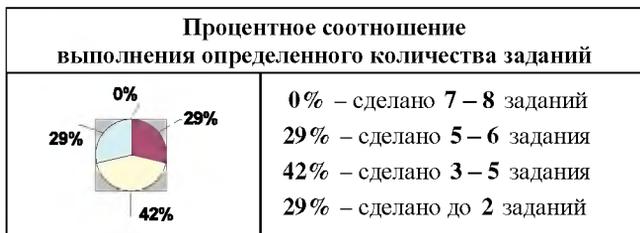
Матрица

Таблица 8

| № задания | № столбца | Порядковый номер учащегося | | | | | | | Правильно выполнили задания |
|-----------|-----------|----------------------------|---|---|---|---|---|---|-----------------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| I | 1 2 | + | - | + | + | - | + | + | 5 уч-ся 4 уч-ся |
| | | - | - | + | + | - | + | + | |
| II | 1 2 | + | - | - | - | - | + | - | 2 уч-ся 4 уч-ся |
| | | - | - | + | + | - | + | + | |
| III | 1 2 | + | - | + | - | - | + | - | 3 уч-ся 1уч-ся |
| | | - | - | + | - | - | - | - | |
| IV | 1 2 | - | - | - | - | - | + | - | 1 уч-ся 1 уч-ся |
| | | - | - | + | - | - | - | - | |

Матрица

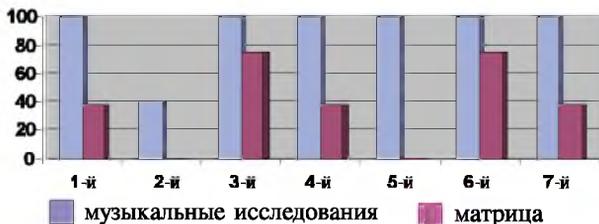
Диаграмма 9



Музыкальные исследования и Матрица

Гистограмма 4

Количество заданий, выполненных верно каждым учеником



8 класс (хоровая группа) МЭЦ СШ №34 г. Мурманска (учитель Андреева С.И., 13 человек).

Программа по сольфеджио для 8 класса МЭЦ СШ примерно соответствует 5 классу детской музыкальной школы. По «Визуальной музыкальной грамоте» (вып. I и II пройдены полностью, из III выпуска – пятая тетрадь) ученики данной группы занимались 2,5 года.

Все темы изучались последовательно.

Большая часть учеников группы принимала постоянное участие в открытых уроках сольфеджио для преподавателей ДМШ и МЭЦ СШ г. Мурманска и Мурманской области.

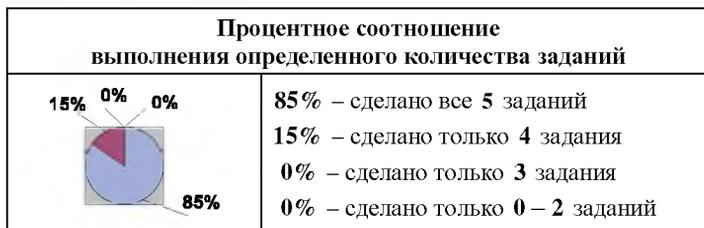
Музыкальные исследования

Таблица 9

| | | Порядковый номер учащегося | | | | | | | | | | | | | Верно выполнили |
|----------------|---|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|-----------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | |
| № задания | 1 | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 13 уч-ся |
| | 2 | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 13 уч-ся |
| | 3 | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 13 уч-ся |
| | 4 | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 13 уч-ся |
| | 5 | + | + | + | + | - | + | + | + | + | + | - | + | + | 11 уч-ся |
| Верных ответов | | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | |

Музыкальные исследования

Диаграмма 9



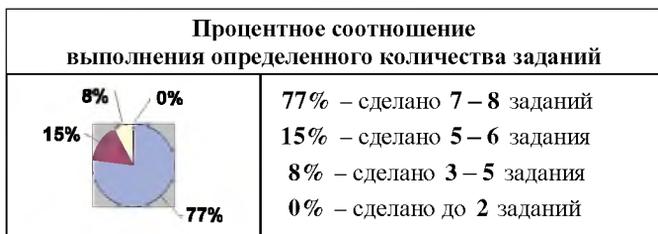
Матрица

Таблица 10

| № задания | № позиции | Порядковый номер учащегося | | | | | | | | | | | | | Верно выполнили |
|-----------|-----------|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|-----------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | |
| I | 1 | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 13 уч-ся |
| | 2 | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 13 уч-ся |
| | 3 | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 12 уч-ся |
| II | 1 | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 13 уч-ся |
| | 2 | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 13 уч-ся |
| | 3 | - | - | - | - | - | - | + | + | + | + | + | + | + | 7 уч-ся |
| III | 1 | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 13 уч-ся |
| | 2 | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 12 уч-ся |
| | 3 | - | - | - | - | - | + | + | - | + | + | + | + | + | 7 уч-ся |
| IV | 1 | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 12 уч-ся |
| | 2 | - | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + | 12 уч-ся |
| | 3 | - | - | - | + | + | + | + | + | - | + | + | + | + | 9 уч-ся |

Матрица

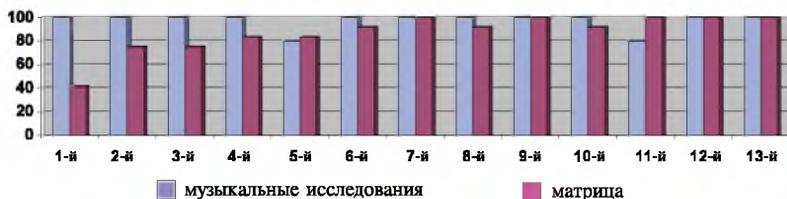
Диаграмма 10



Музыкальные исследования и Матрица

Гистограмма 5

Количество заданий, выполненных верно каждым учеником



Выводы

Работа с нотным текстом начинается с первых уроков музыки. Однако освоение музыкальной грамоты доставляет немало трудностей ученикам. Стремление сделать теоретическую часть музыкального образования интересной, динамичной, увлекательной привело автора данного исследования к участию в создании цикла «Визуальная музыкальная грамота».

Дидактические материалы «Визуальная музыкальная грамота» являются учебным пособием нового типа. В процессе работы с материалами ученики приобретают навыки свободного чтения нотного текста, воспроизведения его на фортепиано и сочинения простых мелодий. Материалы предназначены для ДМШ, ДШИ и МЭЦ СШ, в учебных планах которых имеется предмет сольфеджио. Эти материалы могут быть использованы на уроках музыки в общеобразовательной школе для ознакомления учеников с музыкальным языком, что готовит освоение раздела «Музыкальный редактор Шарманщик» на уроках информатики.

Руководством к разработке шести тетрадей цикла стали общие принципы построения визуальных материалов, их дидактическая направленность и методическое назначение. В качестве главных направляющих выбраны последовательность изложения теоретического материала с немедленным закреплением его положений и применением в практических заданиях, а также простота и доступность представления учебной теории с одновременной достаточностью глубины ее изложения.

Цикличность построения «Визуальной музыкальной грамоты» позволяет постоянно наращивать объем теоретических сведений, выработать, закреплять и восстанавливать практические навыки.

Глубину и полноту знания музыкально-теоретических понятий невозможно определить количественным показателем. Они зависят от уровня интеллектуального и эмоционального развития ребенка. Поэтому оценка результатов эксперимента опирается, в основном, на качественные результаты, а не на количественные характеристики.

Мы привели фрагмент одного из визуальных уроков, подтверждающего возможность использования визуального учебного образа для организации учебной деятельности школьников уже на начальном этапе формирования конкретного музыкального понятия.

Использование визуальных дидактических материалов даже в небольшом объеме принесло достаточно ощутимые результаты за короткий промежуток времени. Яркие зрительные образы позволяют надолго запоминать новый материал. Учащиеся осваивают алгоритм решения задач, предполагающих построение, исполнение, сочинение. Интересные картинки, помогающие раскрыть тему, привлекают внимание учащихся, вызывают у них эмоциональный отклик. Они же позволяют установить диалог между преподавателем и учеником, который «запускает» механизм рассуждения ребенка, снимает у него страх перед возможной ошибкой. Зная последовательность действий, дети выполняют задания уверенно, без боязни получить неверный ответ. Таким образом, визуальные материалы позволяют создать на уроке обстановку комфортности, повысить стремление к обучению. У учащихся появляется устойчивый интерес к урокам сольфеджио, значительно повышается их познавательная активность и творческая самостоятельность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Музыкальная педагогика является частью педагогики в целом и опирается на принципы общей дидактики. Предмет «Сольфеджио», как и каждая школьная дисциплина, имеет строго определенное содержание, что предполагает его соответствующую организацию, помогающую постичь это содержание. Это постижение идет по двум каналам: образному и знаковому. Данным каналам соответствуют язык образов и язык знаков. Роль интерпретатора для них обоих выполняет третий – разговорный текст, напечатанный или произнесенный вслух.

Умение активно воспринимать и перерабатывать визуальную музыкальную информацию образуется в результате длительной и кропотливой работы учителя и ученика. Существенную роль могут оказать специальные приемы введения и преобразования информационных сообщений – расчленение на отдельные фрагменты, визуальное четкое оформление, постоянное взаимодействие трех языков представления информации.

Рисунок позволяет визуальным образом определить элементы нотной формулы и обозреть ее структуру, наглядно продемонстрировать новые понятия, их свойства, показать их связи и операции над ними, объединить несколько фактов теории в единый зрительный образ. Формульный способ также содержит в себе некоторый запас наглядности, который можно расширить и обогатить за счет знаков, в которых налицо слияние «имени и образа». Так как текст наиболее трудно поддается составлению и непосредственному зрительному восприятию, в качестве его основы положена постоянная связь между словом и рисунком (формулой и словом, рисунком и формулой), позволяющая воссоздать

соответствующий зрительный образ, увидеть и запомнить отличительные, существенные особенности изучаемого понятия.

Решая учебную задачу, учащийся тем или иным образом изменяет, преобразовывает исходные данные для того, чтобы распознать тот визуальный укрупненный элемент знаковой информации, к которой можно свести задачу. В связи с этим мы выделили основные стандартные модели, организующие мысль ученика в нужном направлении. Каждая визуальная (а впоследствии и слуховая) модель настраивает ученика на декодирование предлагаемой информации, соотносение визуального образа со словом и символом, что, несомненно, влияет на развитие его мыслительных способностей, побуждая к творческой работе мысли и слуха.

Формирование визуального образа понятия может осуществляться последовательно, переходя от наивных представлений к полной его «конструкции» в свернутом виде. Мы получили экспериментальное подтверждение тому, что при кропотливой и упорной работе у учеников возникает способность вовлекать в процесс мышления зрительные образы, который служат «проводниками» в организации его учебных действий.

Работа с визуальными образами музыкальных понятий может поддерживаться страницами информационной тетради или фрагментами специально составленной информационной схемы, содержание которых должно быть очень гибким, «настроенным» на возраст и общий уровень интеллекта отдельных учебных групп. Динамичность, положенная в их основу, позволяет использовать такой справочный материал в течение продолжительного времени, углубляя и расширяя представления учеников об объекте его содержания.

В ходе исследования на основе специально разработанного цикла «Визуальная музыкальная грамота» была осуществлена экспериментальная проверка гипотезы, для чего были прослежены: прочность и глубина усвоения знаний, получаемых в ходе учебной деятельности детей при изучении музыкальной грамоты на уроках сольфеджио, рост их слуховых представлений, активизация творческой самостоятельности.

Апробация и внедрение данного цикла в учебный процесс учреждений дополнительного музыкального образования различного типа позволили подтвердить реальность применения визуальной среды обучения для изучения не только математики, но и других (в том числе и гуманитарных) дисциплин.

Новое методическое обеспечение деятельности ученика позволяет по-новому решить проблему реализации принципа наглядности в обучении. При этом визуальные блоки, составленные из разного вида моделей, могут взять на себя важные функции обучения: использование и развитие визуального мышления на уроке, обеспечение разноуровневого обучения, формирование навыков поисковой деятельности ученика; внедрение новой формы занятия в системе дополнительного музыкального образования.

В основу дидактического обеспечения визуальной среды обучения положены визуальные тетради, построенные на тестовой методике, что полностью соответствует современным мировым стандартам, экономит время, позволяет учителю значительно увеличить объём проходимого на уроке материала и сокращает время, затрачиваемое учениками на домашние задания.

В ходе исследования были решены следующие задачи:

1. обоснована возможность применения нового решения проблемы реализации принципа наглядности обучения на основе визуализации содержания музыкальной теории, позволяющей включить способности зрительного восприятия ученика начальной школы;
2. определены педагогические условия формирования и применения дидактического обеспечения процесса усвоения музыкально-теоретических знаний в визуальной среде обучения;
3. проведена экспериментальная проверка гипотезы обучения учащихся на основе специальных дидактических материалов, предназначенных для музыкального развития ребенка.

Таким образом, намечается путь к разрешению столь тревожащих педагогов и психологов обстоятельств, положенных в основу данного исследования.

Способность детей быстро воспринимать новый и восстанавливать изученный ранее учебный материал можно организовывать и восстанавливать с помощью специальной обучающей среды, направленной на более полное и активное использование природных возможностей учеников, позволяющей дать в сжатом и визуально обозримом виде основные или необходимые сведения.

Интерес к обучению у детей не только младшего, но и старшего возраста можно «зажечь», используя разнообразные средства и приемы визуального представления учебного материала, превращая учебные тексты и традиционные упражнения в визуальные задачи, решая которые ученики не только изучают теорию, но и участвуют в ее формировании.

Использованные источники

1. Агажанов А.П. Курс сольфеджио. Вып. 1. – М.: Музыка, 1974. – 163 с.
2. Алексеев Б.К., Блюм Д.А. Систематический курс музыкального диктанта. – М.: Музыка, 1976. – 224 с.
3. Алексеева Л.Н. Музыкальная грамота в нотных прописях. Учебник-тетрадь №1. – М.: Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского, 2000. – 48 с.
4. Алексеева Л.Н. Музыкальная грамота в нотных прописях. Учебник-тетрадь №2. – М.: Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского, 2000. – 36 с.
5. Алексеева Л.Н. Музыкальная грамота в нотных прописях. Учебник-тетрадь №3. – М.: Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского, 2000. – 36 с.
6. Альбрехт К. Курс сольфеджий. Часть I /Сост. К. Альбрехт. – М.: П. Юргенсон, [1875] – 42 с.
7. Альтерман С.С. Сорок уроков начального обучения музыке детей 4-6 лет. Тетрадь I (1-26). – СПб.: Композитор, Б.г. – 52 с.
8. Альтерман С.С. Сорок уроков начального обучения музыке детей 4-6 лет. Тетрадь II (27-40). – СПб.: Композитор, 1999. – 46 с.
9. Андреева М.П. От примы до октавы. Часть I. Для I – II классов ДМШ: Сб. мелодий для пения и муз. разбора на уроках сольфеджио. – М.: Сов. композитор, 1992. – 113 с.
10. Андреева С.И., Павлова О.А. Визуальные тетради «Характерные интервалы мажора и минора»; сольфеджио и теория музыки, визуальные дидактические материалы // Компьютерные инструменты в образовании. – 1998. №5. – С. 35.
11. Антошина М.Н., Надежина Н.С. Сольфеджио для 1 класса ДМШ. – М.: Музыка, 1970. – 72 с.
12. Арановский М.Г. Мышление, язык, семантика //Проблемы музыкального мышления: Сб. ст. /Сост. и ред. М.Г. Арановский. – М.: Музыка, 1974. – С. 90-128.
13. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. – Т.1. / Ред. В.Ф. Асмус. – М.: Мысль, 1975. – 550 с.
14. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие /Сокращ. пер. с англ. В.Н. Самохина; Общ. ред. В.П. Шестакова. – М.: «Прогресс», 1974. – 392 с.

15. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства / Пер. с англ. Г.Е. Крейдлина; Под ред. В.П. Шестакова. – М.: Прометей, 1994. – 352 с.
16. Арцишевский Г.А. Курс систематизированного сольфеджио. Учеб.-метод. пособие для учащихся 1 – 7-х кл. ДМШ. – М.: Б.и., 1993. – 160 с.
17. Арчажникова Л.Г., Михайлова С. Принципы общей дидактики в музыкальном образовании // Проблемы музыкального образования: Сб. науч. тр. Вып. 2. – Чебоксары: Чувашский гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева, 2000. – С. 3-10.
18. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
19. Асафьев Б. О музыкально-творческих навыках у детей // Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – М., Л.: Музыка, 1965. – С. 96-101.
20. Асафьев Б.В. Речевая интонация. – М., Л.: Музыка, 1965. – 135 с.
21. Барабошкина А.В. Сольфеджио для 1-го класса ДМШ. – М.: Музыка, 1990. – 72 с.
22. Барабошкина А.В. Сольфеджио для 2-го класса ДМШ. – М.: Музыка, 1980. – 62 с.
23. Башмаков М.И., Поздняков С.Н., Резник Н.А. Информационная среда обучения. – СПб.: СВЕТ, 1997. – 400 с.
24. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Учеб. пособие для студентов муз. фак. педвузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.
25. Белая Н.В. Нотная грамота. Элементарная теория музыки. Игры на уроках. Часть I. – СПб.: Композитор, 1999. – 42 с., прил. 41 с.
26. Боговлянская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 320 с.
27. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – 352 с.
28. Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. Развивающий букварь для шестилеток // Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 18. Язык и стиль школьных учебников. – М.: Просвещение, 1988. – С. 50-82.
29. Вагнер К. Практические упражнения сольфеджио (1-го курса) для одного голоса // Сост. Карл Вагнер. – Ростов/Д.: Б.и., 1904. – 37 с.
30. Вахромеев В.А. Вопросы методики преподавания сольфеджио в детской музыкальной школе. – М.: Гос. муз. изд-во, 1963. – 88 с.

31. Вейс П.Ф. Опыт применения наглядных пособий на уроках сольфеджио. Относительная сольмизация и советская музыкальная педагогика. – Л.: Музыка, 1967. – 43 с.
32. Волков А.И., Подьяблонская Л.Р., Родина Т.Б., Ройтерштейн М.С. Основы теоретического музыкознания: Учеб. пособие для студентов муз. фак. педвузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.
33. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
34. Выготский Л.С. Педагогическая психология /Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с. – (Психология: Классические труды).
35. Гальперин П.Я. Формирование умственных действий //Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления /Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 78-86.
36. Гарбузов Н.А. Зонная природа звуковысотного слуха //Н.А. Гарбузов – музыкант, исследователь, педагог. Сборник статей /Сост. О. Сахалтуева, О. Соколова. Ред. Ю. Рагс. – М.: Музыка, 1980. – 303 с.
37. Гегель Г.В.Ф. Эстетика: В 4-х т. – Т.3. – М.: Искусство, 1971. – 621 с.
38. Горюнова Л.В. Говорить языком самого предмета... Теоретические основы учебника «Музыка». Пособие для учителя. – М.: Прометей, 1989. – 143 с.
39. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М., 1993. – 190 с.
40. Готсдинер А.Л. О стадиях формирования музыкального восприятия //Проблемы музыкального мышления: Сб. ст. /Сост. и ред. М.Г. Арановский. – М.: Музыка, 1974. – С. 230-251.
41. Готсдинер А.Л. Формирование музыкально-слуховых представлений и выработка звуковысотных дифференцировок у школьников с плохими слуховыми показателями //Методы активизации эстетического воспитания в школе: Учен. зап. Т. 371. – Л., 1968. – С. 48-62.
42. Граник Г.Г., Бондаренко С.М. О типах учебных текстов //Проблемы школьного учебника. Вып. 3. (Структура учебника). – М.: Просвещение, 1975. – С. 73-85.
43. Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко С.М. О перспективах расширения функций учебника //Проблемы школьного учебника: Сб. статей. Вып. 15. Типология школьных учебников. – М.: Просвещение, 1985. – С. 102-117.

44. Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко С.М. О реализации закономерностей понимания в учебном тексте // Проблемы школьного учебника. Сб. ст. Вып. 20. Материалы Всесоюзной конференции «Теория и практика создания школьных учебников» / Сост. Г.А. Молчанова. - М.: Просвещение, 1991. - С. 45-61.
45. Гуммерт Р. Технические и мелодические упражнения (сольфеджио) для одного голоса. Тетр. 1-я. - М. - Лейпциг: П. Юргенсон, 1902. - 14 с.
46. Гуммерт Р. Технические и мелодические упражнения (сольфеджио) для одного голоса. Тетр. 2-я. - М. - Лейпциг: П. Юргенсон, 1902. - 12 с.
47. Давыдов В.В. Принципы обучения в школе будущего // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. Под ред. И.И. Ильева, В.А. Ляудис. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - С. 296-301.
48. Давыдов В.В. Теоретические основы развивающего обучения // Начальная школа. - 1999. № 7. - С. 12-18.
49. Давыдова Е.В. Методика преподавания сольфеджио. - М.: Музыка, 1975. - 160 с.
50. Давыдова Е.В. Сольфеджио как область воспитания музыканта // Актуальные проблемы музыкальной педагогики / Межвузовский сб. трудов. Вып. XXXII. - М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1977. - С. 142-145.
51. Давыдова Е.В., Запорожец С.Ф. Сольфеджио для 3-го класса ДМШ. - М.: Музыка, 1984. - 80 с.
52. Дмитриев А.Е., Фатеева Н.И., Львов М.Р. Дидактика: Учеб. Пособие для самостоятельной работы студентов фак-та нач. классов. - М.: Изд-во «Прометей» МГПИ им. В.И. Ленина, 1990. - 202 с.
53. Драгомиров П.Н. Учебник сольфеджио. - М.: Композитор, 1993. - 63 с.
54. Дудка Ф. Основы нотной графики. - Киев: Муз. Україна, 1977. - 203 с.
55. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1990. - 424 с.
56. Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. - М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1960. - 311 с.
57. Зинченко В.П. Образ и деятельность. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. - 608 с.
58. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое Знание. - Самара: Б.и., 1998. - 216 с.

59. Зинченко В.П. Современные проблемы образования и воспитания // Вопросы философии. – 1973. № 11. – С. 42-46.
60. Зинченко В.П., Величковский Б.М., Вучетич Г.Г. Функциональная структура зрительной памяти. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 272 с.
61. Зуев Д.Д. Учебная книга – источник становления личности школьника // Педагогика, 1995. № 1. – С. 3-10.
62. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.
63. Ильин И.А. Одинокий художник / Сост. предисл. и примеч. В.И. Белова. – М.: Искусство, 1993. – 348 с.
64. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
65. Каган М.С. Музыка в мире искусств // Советская музыка. – 1987. - № 1. – С. 26-38.
66. Калинина Г.Ф. Сольфеджио. Рабочие тетради. 1 класс. – М.: Престо, 1999. – 32 с.
67. Калинина Г.Ф. Сольфеджио. Рабочие тетради. 2 класс. – М.: Престо, 1999. – 32 с.
68. Калинина Г.Ф. Сольфеджио. Рабочие тетради. 3 класс. – М.: Б.и., 1999. – 32 с.
69. Кирнарская Д.В. Музыкальное восприятие. Монография. – М.: Кимос-Ард. – 160 с.
70. Ковалевский И. Курс сольфеджио. – Испр. и доп. автором издан. – М.: Гос. изд. муз. сектор, 1925. – 97 с.
71. Коменский Я.А. Великая дидактика // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-ов / Сост. и авт. вводных статей А.И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – С.80-161.
72. Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 234-284.
73. Концепция художественного образования в Российской Федерации. 26.11.2001. (Утверждена министром образования Российской Федерации В.П. Филиповым и министром культуры Российской Федерации М.Е. Швыдким).
74. Котляревская-Крафт М.А. Сольфеджио. Учеб. пособие для 1 класса ДМШ. – Л.: Музыка, 1987. – 44 с.
75. Ладухин Н.М. Одноголосное сольфеджио. – М.: Музыка, 1975. – 31 с., нот.

76. Леонтьев А. А. Педагогика здравого смысла // «Школа 2000...» Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы. Вып. 1. – М.: Балланс, С-инфо, 1997. – С. 9-23.
77. Лернер И.Я. О дидактических основаниях построения учебника // Проблемы школьного учебника. Сб. ст. Вып. 20. Материалы Всесоюзной конференции «Теория и практика создания школьных учебников» / Сост. Г.А. Молчанова. – М.: Просвещение, 1991. – С. 18-26.
78. Лернер И.Я. Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике // Проблемы школьного учебника. Вып. 6. (Вопросы теории учебника). – М.: Просвещение, 1978. – С. 46-64.
79. Логинова Л.Н. О слуховой деятельности музыканта-исполнителя. Теоретические проблемы. – М.: Моск. гос. консерватория, 1998. – 176 с.
80. Люблинская А.А. Детская психология. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
81. Макаревич Г.Н., Джанагова Н.В. Прописи по сольфеджио. Учеб. пособие для письм. творч. заданий. – М.: Изд-во «Ось-89», 1999. – 96 с.
82. Маренич Г.А. Сольфеджио (К «Практическому курсу элементарного пения»). – СПб.; М.: В. Бессель и К°, Б. г. – 108 с.
83. Масленкова Л.М. Интенсивный курс сольфеджио. – СПб.: Изд-во «Союз художников», 2003. – 175 с.
84. Медушевский В.В. О закономерностях и свойствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
85. Металлиди Ж.Л., Перцовская А.И. Сольфеджио для 1 класса детской музыкальной школы. Учебное пособие. – СПб.: Композитор, 1999. – 80 с.
86. Методическое пособие по музыкальному диктанту / Сост. М. Андреева, В. Надеждина, Л. Фокина, Л. Шугаева / Общ. ред. Л. Фокиной. – М.: Музыка, 1975. – 320 с.
87. Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Н.В. Морозова и др.; Под ред. Э.Б. Абдуллина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
88. Младковская Е.А. Дидактические условия конструирования рабочей тетради для младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. – 24 с.

89. Монахов В.М. Как создать школьный учебник нового поколения // Педагогика, 1997. № 1. – С. 19-24.
90. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учеб. для студ. вузов. – 6-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.
91. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
92. О положении государственных и муниципальных детских музыкальных, художественных школ и детских школ искусств. От 05.01.2001 № 01-03/16-32.
93. Оконь В. Введение в общую дидактику /Пер. с польск. Л.Г. Кашкуевича, Н.Г. Горина. – М.: Высш. шк., 1990. – 381 с.
94. Островский А.Л. Развитие внутреннего музыкального слуха учащихся музыкальной школы //Некоторые вопросы музыкально-слухового развития учащихся. – Л.: Гос. муз. изд-во, 1976. – С. 5-15.
95. Островский А.Л. Учебник сольфеджио. Вып. I. – М., Л.: Музыка, 1966. – 228 с.
96. Островский А.Л. Учебник сольфеджио. Вып. III. – Л.: Музыка, 1974. – 208 с.
97. Островский А.Л. Учебник сольфеджио. Вып. IV. – Л.: Музыка, 1978. – 192 с.
98. Островский А.Л., Незванов Б.А. Учебник сольфеджио. Вып. II. – М., Л.: Музыка, 1966. – 272 с.
99. Островский Л.А. Методика теории музыки и сольфеджио: Пособие для педагогов. – Л.: Музыка, 1970. – 296 с.
100. Оськина С. Внутренний музыкальный слух. (В помощь педагогу-музыканту). – М.: Музыка, 1977. – 72 с.
101. Павлова О.А. Визуальный урок глазами музыковеда // Учитель XXI века: проблемы последипломного образования. – Мурманск: НИЦ «Пазори», 2000. – С. 39-41.
102. Павлова О.А. Некоторые аспекты создания психологической комфортности на уроках // Наука и образование – 2002: Материалы Всероссийской научно-технической конференции (Мурманск, 16-29 апреля 2002 г.). – Мурманск: МГТУ, 2002. – С. 136-138.
103. Павлова О.А. Проблемы формирования и использования музыкального (слухового) стандарта на начальном этапе обучения // Современные проблемы высше-

- го образования: Материалы докладов научно-методической конференции МГТУ. – Мурманск: МГТУ, 2001. – С. 337-338.
104. Павлова О.А. Развитие музыкального слуха на уроках сольфеджио в детской музыкальной школе // Ученые записки МГПИ. Педагогика и образование: проблемы и тенденции развития: Сб. науч. статей. – Вып. 1. – Мурманск: МГПИ, 2001. – С.78-81.
105. Павлова О.А. Визуальный урок сольфеджио и музыкальной грамоты //Музыка в школе, 2002. № 4. – С. 37-42.
106. Павлюченко С.А. Курс сольфеджио и музыкальной грамоты. – М.: Музыка, 1996. – 64 с.
107. Первозванская Т.Е. Теория музыки для маленьких музыкантов и их родителей. Учебник-сказка. Ч. 1. – СПб.: Композитор, 1999. – 74 с.
108. Песталотти И.Г. Как Гертруда учит своих детей //Песталотти И.Г. Избранные педагогические произведения: В 3-х т. Т.2. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – С. 193-380.
109. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 384 с.
110. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие /В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; Под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 560 с.
111. Привалова Е.А. Рабочие тетради как средство повышения эффективности учебного процесса (на материале истории): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2002. – 24 с.
112. Пронина Р. Некоторые проблемы перестройки начального музыкального образования //Актуальные проблемы музыкальной педагогики: Сб. тр. Вып. 62. – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1981. – 160 с.
113. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений /Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; Под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Изд. Центр «Академия», 2003. – 368 с.
114. Резник Н.А. Визуальные уроки. Книга для учителя. – СПб.: «Свет», 1996. – 80 с.

115. Резник Н.А. Использование и развитие визуального мышления на уроке математики: Дис. ... уч. ст. канд. пед. наук. – Л., 1990. – 165 с.
116. Резник Н.А. Методические основы обучения математике в средней школе с использованием средств развития визуального мышления: Дис. ... уч. ст. докт. пед. наук. – СПб., 1997. – 350 с.
117. Резник Н.А., Павлова О.А. Визуальная музыкальная грамота. Вып. 1: Сборник визуальных дидактических материалов для учителя и ученика. – СПб., ЦПО, Изд-во «Информатизация образования», 2000. – 56 с.
118. Резник Н.А., Павлова О.А. Визуальная музыкальная грамота. Вып. 2: Сборник визуальных дидактических материалов для учителя и ученика. – СПб., ЦПО, Изд-во «Информатизация образования», 2001. – 64 с.
119. Резник Н.А., Павлова О.А. Визуальная музыкальная грамота. Вып. 3: Сборник визуальных дидактических материалов для учителя и ученика. – СПб.: Изд-во «Информатизация образования», 2002. – 72 с.
120. Резник Н.А., Павлова О.А. Музыкальная грамота для всех: Выпуск 1. – СПб.: Композитор, 2001. – 56 с.
121. Резник Н.А., Павлова О.А. Ноты и клавиши. Музыкальная грамота для 1-2 классов. Тетрадь 1. – СПб.: «Нота» – Музыкальное издательство, 2003. – 32 с.
122. Резник Н.А., Павлова О.А. Ноты и клавиши. Музыкальная грамота для 1-2 классов. Тетрадь 2. – СПб.: «Нота» – Музыкальное издательство, 2003. – 33 с.
123. Резник Н.А., Павлова О.А. Роль визуального восприятия в изучении музыкальной грамоты на уроках сольфеджио в младших классах школы. – СПб, ЦПО, Изд-во «Информатизация образования», 2003. – 40 с.
124. Рубец А. Одноголосное сольфеджио. – М.: Композитор, 1993. – 87 с.
125. Рубинштейн С.Л. О природе мышления и его составе //Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления /Под. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 71-77.
126. Рубинштейн С.Л. Обучение и развитие //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работа советских психологов периода 1946-1980 гг. /Под ред. И.И. Ильева, В.А. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 186-194.
127. Саккетти Л.А. Сольфеджио в ключах разных авторов. Ч. 1. – СПб.; М.: В. Бессель и К., [18...] – 45 с.

128. Саккетти Л.А. Сольфеджио в ключах разных авторов. Ч. 1. – СПб.; М.: В. Бессель и К., [18...] – 45 с.
129. Семенович Н.В. Зрительный невербальный ряд учебника как средство управления овладением иноязычной культурой: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. – 24 с.
130. Серединская В.А. Развитие внутреннего слуха в классах сольфеджио. – М.: Гос. муз. изд-во, 1962. – 92 с.
131. Смирнов В.И. Учебная книга в истории педагогической подготовки российских учителей: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Екатеринбург, 2002. – 37 с.
132. Соколов В.Т. «Песни – Сольфеджио». Для школы и семьи. Составил применительно к методике проф. С.-Пб. консерватории А. Пузыревского В. Соколов. – М.: Изд. авт., 1913. – 27 с.
133. Сольфеджио для I – II классов ДМШ /Сост. Н. Баева и Т. Зебряк. – Л., М.: Сов. композитор, 1974. – 86 с.
134. Сольфеджио. Программа для детских музыкальных школ, музыкальных отделений школ искусств, вечерних школ общего музыкального образования. – М., 1984. – 92 с.
135. Сольфеджио. Часть вторая. Двухголосие /Сост. Б. Калмыков и Г. Фридкин – М.: Музыка, 1971. – 125 с.
136. Сольфеджио. Часть первая. Одноголосие /Сост. Б. Калмыков и Г. Фридкин. – М.: Музыка, 1976. – 144 с.
137. Сохор А.М. О дидактической переработке материала науки в учебниках (на примере физики) //Проблемы школьного учебника. Вып. 6. (Вопросы теории учебника). – М.: Просвещение, 1978. – С. 89-100.
138. Сохор А.Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия //Проблемы музыкального мышления: Сб. ст. /Сост. и ред. М.Г. Арановский. – М.: Музыка, 1974. – С.59-74.
139. Тальзина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение. 1988. – 175 с.
140. Теоретические основы процесса обучения в советской школе /Под ред. В. В. Краевского, П. Я. Лернера; Науч.-исслед. ин-т общей педагогики АПН СССР. — М.: Педагогика, 1989. – 320 с.

141. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т. I. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с., ил. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
142. Ушинский К.Д. О наглядном обучении //Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. II. Вопросы обучения. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1954. – С. 644-647.
143. Ушинский К.Д. Организация первоначального обучения //Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. II. Вопросы обучения. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1954. – С. 634-640.
144. Фрейдлинг Г. Слуховой самоконтроль и методика сольфеджио //Вопросы методики воспитания слуха. – Л.: Музыка, 1967. – С. 28-42.
145. Фролова Ю. Сольфеджио. Второй класс. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2000. – 104 с.
146. Фролова Ю. Сольфеджио. Первый класс. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2000. – 112 с.
147. Фролова Ю. Сольфеджио. Подготовительный класс. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2000. – 104 с.
148. Шехтер М.С. Зрительное опознание. Закономерности и механизмы. – М.: Педагогика, 1981. – 264 с.
149. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. /Под. ред. И.И. Ильясова, В.А. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 84-85.
150. Якиманская И.С. Организация восприятия учебного материала //Сред. спец. образование. – 1976. №3. – С. 50-53.
151. Kips Richard. Enseignement du Solfege: 12 lesons ou exerxixes de lecture musicale a changement de clefs: a l'usage des Conservatoires. – Bruxelles: G. Oertel, cop. 1910. – 33 с.
152. Principes elementaires de musique, arretes par les membres du Conservatoire pour servir a l'etude dans cet etablissement suivis de solfeges:[En 2. pt] – Paris: L'impimerie du Conservatoire de musique, (Graves par m-me Le Roy). – Pt. 1. – 1800. – 49, IV, 311 s.; Pt. 2. – 1802. – V, 385 s.

153. Solfedges d'Italie avec la basse chiffree /comp. Par Leo, Durante, Scarlatti, Hasse, Porpora, Mazzoni, Caffaro, David Perez etc.; Dedies a Messeigneurs les premiers gentilshommes de la chambre de Roi et recueillis par les srs. Zevesque et Beche ... – 2-de ed. – Paris.: Cousheau, [1778] – 220, 68.



MoreBooks!
publishing



yes **i want morebooks!**

Покупайте Ваши книги быстро и без посредников он-лайн – в одном из самых быстрорастущих книжных он-лайн магазинов! окружающей среде благодаря технологии Печати-на-Заказ.

Покупайте Ваши книги на
www.more-books.ru

Buy your books fast and straightforward online - at one of world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.get-morebooks.com



VDM Verlagsservicegesellschaft mbH

Heinrich-Böcking-Str. 6-8
D - 66121 Saarbrücken

Telefon: +49 681 3720 174
Telefax: +49 681 3720 1749

info@vdm-vsg.de
www.vdm-vsg.de

