

***МУНИЦИПАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БАРНАУЛЬСКАЯ ДЕТСКАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ШКОЛА №2»***

Методическая разработка

Развитие внутреннего музыкального слуха у учащихся младших классов на уроках сольфеджио в ДМШ.

Выполнила преподаватель
Попова Елена Владимировна.

2011 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3-5
Глава 1. Теоретические и практические предпосылки развития внутреннего музыкального слуха у учащихся младших классов на уроках сольфеджио в ДМШ.....	6- 72
1.1.Внутренний музыкальный слух . Понятие. Сущность.....	6- 24
1.2.Педагогические условия развития внутреннего музыкального слуха у учащихся младших классов на уроках сольфеджио в ДМШ.....	25- 46
Глава 2. Методика развития внутреннего музыкального слуха учащихся на уроках сольфеджио в младших классах ДМШ	47- 72
Заключение.....	73
Список литературы.....	74-77
Приложение 1	78- 133
Приложение 2.....	134 - 148

Введение

Одна из актуальных задач в системе музыкального воспитания – это развитие музыкальности ребенка. Комплекс музыкальности представляет собой многоуровневую систему собственно музыкальных общих и частных способностей, в которых важное место занимает музыкальный слух.

Музыкальный слух – одна из главных составляющих в системе музыкальных способностей. Его недостаточная развитость делает невозможным занятия музыкальной деятельностью как таковой.

Все музыкальные способности, так или, иначе связаны со способностью внутреннего представления музыкального звука, поэтому и развитие музыкальных способностей связано, прежде всего, с развитием способности внутреннего представления музыкального произведения без его реального звучания. Внутренний музыкальный слух является фундаментом всех музыкальных способностей, без него невозможна никакая музыкальная деятельность.

К проблемам изучения и развития внутреннего слуха обращались видные отечественные психологи С. Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов. Большое внимание проблеме развития внутреннего музыкального слуха уделяется и в музыкально-педагогических работах В. М. Подуровского, Н. В. Сусловой, Л.А. Баренбойма и др.

Однако методика развития внутреннего музыкального слуха как основы музыкальных способностей является до сих пор мало разработанной областью в системе музыкознания и музыкальной педагогики. Различные методические приемы и упражнения, направленные на систематическое развитие внутреннего музыкального слуха с первых этапов музыкального обучения представлены в методической литературе в разрозненном виде. Вопрос создания единой методики до сих пор остается открытым. В этом смысле данная методическая разработка направлена на систематизацию материала по развитию внутреннего музыкального слуха у учащихся младших классов на уроках сольфеджио.

Методологическую и теоретическую основу работы составили:

Труды по общей психологии известных отечественных психологов С. Л. Рубинштейна, Р.С. Немова, в которых разработано положение о связи высших психических процессов с деятельностью.

В области музыкальной психологии внутренний слух, как основа музыкальности и способность внутреннего представления музыки представлен в исследованиях Б.М. Теплова. В.В. Назайкинский раскрывает действие внутреннего музыкального слуха в процессе восприятия музыки. О внутреннем слухе, как высшей музыкальной способности, охватывающей все сферы музыкальной деятельности пишет Д.К. Кирнарская.

Важнейшим теоретическим основанием музыкальной педагогики XX века явилась интонационная теория Б.В. Асафьева, в соответствии с которой формирование интонационно-чуткого слуха определяется как ведущая педагогическая задача.

Фундаментом развивающего обучения являются психолого-педагогические исследования формирования психических процессов Л.С. Выготского, его теория о «зоне ближайшего развития»

Изучение существующего педагогического опыта по развитию внутреннего музыкального слуха потребовало обращения к работам известных отечественных сольфеджистов: А.В. Барабошкиной, Е.В. Давыдовой, Т.А. Зебряк, М.А. Котляревской-Крафт, Ж.Л. Металлиди, А. Л, Островского, А.И. Перцовской и др.

В первой главе рассматривается сущность понятия внутреннего слуха, его неотъемлемая связь с музыкальным слухом. Категория внутреннего музыкального слуха рассматривается с позиции музыкальной психологии как категория внутренних музыкальных представлений связанных с музыкальным восприятием. А также взаимосвязь внутреннего музыкального слуха с воображением, памятью и мышлением. Рассматриваются педагогические условия необходимые для развития внутреннего музыкального слуха у учащихся младших классов на уроках сольфеджио в ДМШ. Выявляются возрастные особенности младшего школьного возраста.

Во второй главе предлагается ряд методик и упражнений, направленных на целенаправленное развитие внутреннего музыкального слуха у учащихся младших классов на уроках сольфеджио в ДМШ.

Заключение содержит выводы по результатам применения данной методики.

Глава 1. Теоретические и практические предпосылки развития внутреннего музыкального слуха учащихся младших классов на уроках сольфеджио ДМШ

1.1 Сущность понятия «внутренний музыкальный слух»

Музыкальный слух является одной из основ музыкальности. Он представляет собой совокупность способностей, которые проявляются в музыкальной деятельности (сочинение, исполнение, активное восприятие музыки) и являются ее необходимым условием. «Способности (индивидуально-психологические особенности) определяют пригодность человека к определенной деятельности и успешность ее выполнения», - пишет Б.М. Теплов[50, с.17].

Способности имеют наследственные предпосылки для их развития в виде задатков. Люди от рождения бывают наделены различными задатками. Различия между людьми в задатках заключаются, прежде всего, в прирожденных особенностях их нервно-мозгового аппарата – его анатомо-физиологических и функциональных особенностях. Исходные природные различия между людьми являются различиями не в готовых способностях, а именно в задатках. Таким образом, именно соответствующие задатки и обученность предопределяют успешность развития музыкальных способностей (в том числе - музыкального слуха) учащихся в музыкальной деятельности.

По определению Б.М. Теплова под музыкальным слухом подразумевается звуковысотный, тембровый и динамический слух. При этом в качестве основного значения исследователь принимает звуковысотный слух [50, с.91]. Развитый музыкальный слух подразумевает высокую тонкость восприятия как отдельных музыкальных элементов или качеств музыкальных звуков (высоты, громкости, тембра), так и функциональных

связей между ними в музыкальных произведениях (ладовое чувство, чувство ритма, мелодический, гармонический и полифонический слух).

Одним из основных компонентов музыкального слуха является способность слухового представления музыкального материала. Эта способность лежит в основе воспроизведения мелодии. В музыкально-педагогической литературе эта способность называется внутренним слухом [50, с 157]

Внутренний слух представляет собой способность звуко различения, и понимается как способность представлять себе ритмическую и звуковысотную ткань музыкального произведения без внешнего его звучания, мысленно. В отечественной литературе существуют различные трактовки понятия «внутренний слух». Рассматривая различные мнения исследователей, Г.М. Цыпин отмечает, что одни специалисты трактуют музыкально-слуховые представления как способность воссоздавать в слуховом воображении («умозрительно») ранее воспринятые звуковые сочетания и комбинации (У. Эфрусси, И.Т. Назаров); другие, разрабатывая и конкретизируя понятие внутреннего слуха, акцентируют ту его сторону, которая связана с произвольностью в оперировании соответствующими представлениями (Б.М. Теплов и его последователи). Третья группа (С.И. Савшинский, А.Л. Островский, В.А. Серединская и др.) полагает, что функцией внутреннего слуха (наряду с представлением музыкальных явлений, «воспринятых ранее») является также и способность представления «новых, еще неизвестных музыкальных явлений», которые оказываются продуктами «творческой переработки некогда воспринятых» [52, с.188]

С точки зрения Б.Н. Кременштейн все указанные суждения отражают различные этапы формирования и развития внутреннего музыкального слуха.

«Музыкальный слух в широком смысле слова выходит не только за пределы восприятия, но, понимаемый как способность воспринимать и представлять музыкальные образы, музыкальный слух неразрывно связан с

образами памяти и воображения, - пишет С.Л. Рубинштейн, - А внутренний слух может функционировать или как способность представлять себе звуковысотную и ритмическую музыкальную ткань, или как способность внутренне слышать музыкальные произведения в конкретных тембрах и с определенной динамикой звучания» [35, с.214]

Сам термин *внутренний слух* может натолкнуть на предположение, что существует и другой вид музыкального слуха, который следует назвать *внешним слухом*. Но «внешнего слуха» в чистом виде не бывает. «Самый основной признак музыкального слуха – ощущение музыкальной высоты – теснейшим образом связан с интонированием звука голосом. Интонирование же может развиваться только при наличии слуховых представлений, т.е. внутреннего слуха», - пишет Б.М. Теплов, справедливо указывая на то, что «нормальный ход развития музыкального слуха предполагает одновременное развитие и «внешней» его стороны - ощущения и восприятия музыкального материала, и «внутренней» его стороны, т.е. музыкальных представлений [50, с. 157-158].

Идеальный внутренний слух обладает свойствами, развитыми самым наилучшим образом, он должен быть и мелодическим и гармоническим, отличаться яркостью представлений, произвольно или непроизвольно опираться на чувство музыкальной логики, быстрое, точное, полное вспоминание, иметь значительный объем памяти и охватывать все формы внутреннего воспроизведения.

Внутренний музыкальный слух, или слуховое представление, является необходимейшей основной музыкально-исполнительской деятельности. Процесс музыкального исполнения имеет в своей основе слуховое представление, которое и служит стимулом к выполнению на инструменте (или голосом) того или другого действия. Л.А. Баренбойм [1, с.14] указывает на то, что во время музыкального исполнения с молниеносной быстротой

протекает психический процесс, который схематически может быть выписан следующим образом:



Таким образом, внутренний музыкальный слух музыканта – это не только средство утонченного восприятия музыки и контроля его исполнительского аппарата при воспроизведении музыки, но и основной источник непосредственных импульсов, формирующих работу этого самого аппарата.

По определению Б.М. Теплова, музыкальный слух предполагает возможность не просто иметь музыкальные слуховые представления, а произвольно оперировать ими. Соответственно, внутренний слух важно определить не просто как способность представлять себе музыкальные звуки, а как способность произвольно оперировать музыкальными слуховыми представлениями.

Поскольку «представления возникают не сами собой, а в процессе той или другой деятельности человека, и в них отражаются именно те стороны объекта, которые имеют наибольшее значение для деятельности»[50, с.166], следовательно, музыкально-слуховые представления возникают только в результате какой-либо музыкальной деятельности.

Необходимым условием для возникновения музыкальных представлений является непосредственная связь с восприятием. «У человека, способного в процессе восприятия иметь достаточно богатые музыкальные

представления, можно выработать и свободные представления», - указывал Б.М. Теплов [50, с.157]

Музыкальные слуховые представления могут иметь огромную амплитуду градаций по степени яркости, живости. От совсем смутных и схематических, они могут подниматься до такой степени наглядности и конкретности, которая дает повод говорить о «действительном слышании в отсутствии внешних звуков» [50, с.158]

Но если допустить, что представления действительно бывают столь же живыми, как восприятие, то фактическое слушание музыки ничего не могло бы прибавить к ее «воображаемому слушанию». Важно не только представлять музыкальный образ, но и анализировать происходящее в музыкальной ткани, без чего собственно и не бывает восприятия. Таким образом, музыкальные представления - это не просто копия бывших восприятий, а результат их определенной переработки [50, с.158].

Способность непосредственно воспринимать и анализировать качество звука наиболее развита по отношению к тембру, который мы воспринимаем сразу, без посредников, как некую окраску звука или звукового объекта. Все остальные качества, а особенно высоту звучания, мы анализируем методом «внутреннего пропевания», «внутреннего интонирования», хоть и беззвучного. Именно совокупность этих двух сторон восприятия - окраски звука и его анализа - является тем зерном, которое лежит в основе развития внутреннего музыкального слуха. Поэтому внутренний слух, отражающий музыкальное звучание во всем тембровом богатстве, более ценен и важен, чем внутренний слух, отражающий только звуковысотное движение.

В процессе развития внутреннего музыкального слуха у детей младшего школьного возраста важно исходить из жизненного опыта ребенка, отталкиваясь от него, расширять потенциальные возможности слуховой активности и эмоциональной восприимчивости музыкальных произведений. Музыкально-слуховые представления, являясь в первую очередь

представлениями звуковысотных и ритмических соотношений звуков, «выступают в музыке и как основные носители смысла» [50, с.166].

Следует заметить, что музыкальные представления не являются только слуховыми представлениями, т.е. представлениями, не включающими зрительных, двигательных или каких-либо еще моментов. Как правило, они почти никогда не бывают чисто слуховыми. Особенно тесна связь со зрительными представлениями, когда слуховое представление не может возникнуть без соответствующего вспомогательного представления. Вот почему на начальном этапе развития внутреннего слуха у детей младшего школьного возраста, когда ребенок еще не может представить в воображении реальный звуковой образ, необходимо использовать наглядность.

В методике сольфеджио активно используется наглядное изображение всевозможных «лесенок» (ступеневых или с ручными знаками), графических изображений направленности движения мелодии, и наконец - нотной записи, которая является наглядным изображением звучащей музыки.

Наиболее яркий пример тесной взаимосвязи зрительных и слуховых моментов - процесс чтения нот с листа. В музыкально-психологической и музыкально-педагогической литературе часто дискутируется вопрос о том, должен ли при чтении нот обязательно возникнуть слуховой образ между восприятием зрительного стимула и совершением соответствующего движения, или допустимо, чтобы зрительный стимул непосредственно вызывал двигательную реакцию.

На наш взгляд, зрительное восприятие при чтении нот с листа должно непосредственно вызывать соответствующие движения. Ведь если бы развитие внутреннего слуха имело следствием разрушение прямой связи «вижу – совершаю движение» и замену ее более сложной, 3-х членной цепью «вижу – слышу – совершаю движения», то пришлось бы признать, что внутренний слух является фактором, тормозящим беглое чтение с листа.

«На самом деле развитие внутреннего слуха ведет вовсе не к включению нового звена между зрительным восприятием и движением, а к изменению самого зрительного восприятия, - пишет Б.М. Теплов- У лиц с высокоразвитым внутренним слухом происходит слышание глазами, превращение зрительного восприятия слуховых представлений нотного текста в зрительно-слуховое восприятие. Сам нотный текст начинает переживаться слуховым образом» [50, с.173]

Чрезвычайно важную роль в работе внутреннего слуха играют двигательные моменты. В качестве таковых выступают, во-первых – движения голосового аппарата или пальцев и вызываемые ими двигательные (кинестетические) ощущения, во-вторых - двигательные (кинестетические) представления.

То, что слуховые представления связаны с движениями голосового аппарата - бесспорно. «Слуховое представление звука речи существует лишь постольку, поскольку мы ощущаем соответствующий звуку двигательный импульс, - указывает Б. М. Теплов - Без участия соответствующих движений невозможны не только слуховые представления слов, но и осмысленное восприятие речи» [50, с.177].

И все же, слуховые представления не сводятся, по мнению исследователей, к внутреннему пению. Музыкальные слуховые представления не всегда связаны с вокальной моторикой. Таковы большей частью произвольные возникающие представления, в частности персервирующие образы.¹ Сюда относятся первичные слуховые образы у людей, у которых они достаточно сильны, у тех людей которые не нуждаются в произвольном усилии для того чтобы вызвать первичный образ (он «звучит сам»). Поэтому двигательные моменты приобретают принципиально существенное значение только тогда, когда требуется

¹ Персервация - это тенденция к произвольному назойливому повторению у человека каких-либо высказываний, представлений, действий или состояний. Различают персервации моторные, сенсорные, эмоциональные, интеллектуальные.

произвольным усилием вызвать и удержать музыкальное представление [50, с.179].

С точки зрения процессов моторного движения слуха, слышание музыкальной высоты во многом опирается на активность голосовых связок. Казалось бы, что проще пропеть вслух мелодию и определить ее звуковысотность. Однако практика показывает, что этого недостаточно. Так, например, при достижении определенной ступени развития музыкального слуха, даже внутреннее подпевание не является уже непременным условием адекватного слышания высоты. Чтобы понять, почему это происходит, нужно обратиться к вопросу о протекании высших психических процессов, к которым относится восприятие.

Все психические процессы, развиваясь на базе наследственных задатков, на протяжении жизни проходят в своем развитии сложную историю. Начальная стадия развития – развертывание внешнего действия, затем число действий сокращается, и на завершающем этапе, когда внешние действия отсутствуют; они погружены, свернуты и могут быть произвольными. Свертывание и погружение – непременные этапы развития всех высших психических функций. Механизм ухода внутрь, свертывания моторных компонентов процесса, замены реальных движений представляемыми и их редукции, полного отпадения от сформировавшейся, налаженной системы рецепции, рассматривает теория интериоризации. В соответствии с механизмом интериоризации, в методику развития внутреннего музыкального слуха у учащихся младшего школьного возраста на начальном этапе входит пение детских песенок-попевок. Затем эта работа должна быть своевременно и правильно свернута.

Одним из способов погружения служит замена двигательно-слуховых образов зрительно-слуховыми и наоборот. Эти процессы постоянно чередуются, развивая способности «по спирали», от простого к сложному. Так, показ движения мелодии ручными знаками или просто движением руки

является необходимым атрибутом занятий, которое идет параллельно с освоением нотной грамоты. Таким образом, просто пение песенок-попенок постепенно переходит в навык чтения нотного текста. Далее выучивание песни по нотам переходит на новую ступень, когда ребенок поет песню со словами, но уже представляет себе движение мелодической линии графически. Это обеспечивает более чистое и осознанное пение, т.к. интонация не только прочувствована, более того, она проанализирована и осознана ребенком.

Рассматривая предпосылки развития внутреннего музыкального слуха у младших школьников на уроках сольфеджио, необходимо отметить, что любое осмысленное восприятие музыкальной речи опирается на ее семантику. На семантических, смысловых свойствах элементов музыкального языка сказывается влияние исторически сложившихся традиций музыкального творчества, образного описания музыки, особенностей музыкально-теоретического словаря, терминологии.

Наиболее важную роль играет здесь сама музыкально-творческая практика, наделяющая те или иные интонации, ритмические формулы, гармонические обороты, типы фактуры и т.д. определенными, иногда - весьма конкретными, а чаще – обобщенными, значениями, которые в силу повторяемости элементов языка, закрепляются за ними в общественном музыкальном сознании и живут особой жизнью, медленно эволюционируя от одной эпохи к другой [26, с.101].

С точки зрения формирования семантики музыка близка к речи. Однако, если в речи, как правило, значение слов почти никак не связано с их звуковой, фонической формой (оно лишь закрепляется за ней языковыми традициями, речевой практикой), то в музыкальном языке роль звуковой формы «знаков» неизмеримо возрастает: их семантическое содержание оказывается своего рода специфической надстройкой, опирающейся, в той

или иной мере, на естественные предпосылки, в том числе и на элементарные пространственно-временные свойства музыкального материала [26, с.102].

Пространственные элементы восприятия – один из очень важных компонентов, из которых складывается база для развития внутреннего слуха и воображения. В связи с этим, существенным для нас является вопрос о соотношении общих жизненных предпосылок пространственности восприятия с воздействием на воспитание внутреннего слуха музыкально-теоретической терминологией и системы нотного письма, основанной на вертикальной и горизонтальной координатах.

И терминология, и нотное письмо способствуют возникновению пространственных аналогий в восприятии музыки. Так, развертывание музыкальной мысли мы непременно представляем слева направо, т.е. в том направлении, в котором пишутся и читаются ноты.

При нотной записи временной музыкальный образ переводится в пространственный. Музыка начинает осваиваться не только «ухом», но и «глазом», который как бы «включается в процесс слышания музыки». Устанавливая ассоциации между звучанием и зрительными пространственными образами, учащийся не только видит, но внутренне слышит музыкальные соотношения. Весьма существенным является также то, что через знаки и пространственные представления облегчается восприятие целостности мелодических фигур. Зрительные образы в известной мере способствуют постижению динамики мелодического движения: через нотную запись к его восприятию подключаются зрительные ассоциации и эмоциональный опыт, связанный с оценкой движения в пространстве. Иначе говоря, происходит специфическое подкрепление смысловой стороны интонирования.

Примером пространственных моделей в музыкальной теории могут служить не только ранее названные ступеневые лесенки, но и кварто-квинтовый круг, многочисленные теоретические схемы ладов и т.д. В

сущности, сама нотная система есть система построения своеобразной пространственной двухмерной модели музыкального произведения как звуковой структуры.

Воздействие двигательного опыта в сфере пространственных музыкальных представлений теснейшим образом связано с двигательными ощущениями восприятия высоты звуков. Связь звуковысотного восприятия с пространственными представлениями и ощущениями закреплена в музыкальной терминологии, в самих названиях «высота», «высокий звук», «низкий» звук.

В.В. Назайкинский отмечает, что у младших школьников еще достаточно детские представления о высоте звуков и они нередко бывают в известном смысле противоположны тем, которые отражены в музыкально-теоретической терминологии. Так, например, высокие звуки определяются ими как «маленькие» и, следовательно, «низкие», и наоборот, низкие звуки – как «большие», «толстые», «высокие», и пишут они порой справа налево, особенно в тех случаях, когда мелодическое движение идет вниз.

Связи между высотой звука и представлениями о толщине, объемности, величине источников звука, образующиеся в детском возрасте, остаются на первом плане до тех пор, пока в процесс восприятия звуков не включается с достаточной полнотой аппарат вокальной моторики, навыки артикуляционно-певческих движений и соощущений при слушании[26, с.157]. Поэтому, в младшем школьном возрасте в развитии внутреннего музыкального слуха на уроках сольфеджио вокальные, артикуляционные факторы становятся преобладающими. Итак, внутренний музыкальный слух, основанный на пространственных компонентах музыкального восприятия, играет важнейшую роль, участвуя не только в элементарном звуковом анализе, но и в образовании художественных ассоциаций, объединяющих разнородные представления в единое целое.

Роль ассоциаций для передачи музыкального содержания и становления музыкальных образов в процессе развития внутреннего музыкального слуха младших школьников на уроках сольфеджио очень важна. Исследователи отмечают, что внеслуховые (в частности, зрительные) образы не возникают в процессе слушания музыки, а если и возникают, то являются часто совершенно случайными и мешают углубленному восприятию произведения. А многообразные музыкально-выразительные приемы, средства, элементы музыкального контекста, в котором фокусируется влияние всего целого, ассоциируются, как правило, не с ярко осознаваемыми четко зримыми, осязаемыми образами–представлениями, а с не успевающими подняться до уровня осознания, смутными комплексными ощущениями, часто эмоционального характера. И лишь при последующем самоанализе эти скрытые компоненты восприятия могут приобретать форму наглядного представления образного метафорического определения; который обычно фиксируется в анкетах психологических экспериментов [26, с.180]. Рассматривая роль ассоциаций в развитии внутреннего музыкального слуха необходимо обратиться к такому свойству психики как воображение, поскольку внутренний слух – это способность представлять себе музыку в уме, «слышать» ее в своем воображении.

«Воображение – необходимый элемент творческой деятельности человека, выражающийся в построении образа продуктов труда. Синоним воображения – фантазия. Воображение – это отражение реальной действительности в новых, непривычных, неожиданных сочетаниях и связях. Воображение является источником оригинальности ума»[49, с. 332]. Анализирующая функция воображения сходна с функцией мышления, однако это сходство только внешнее. Ум в мышлении *находит* сходство между явлениями только тогда, когда признаки подобия преобладают над признаками различия. Воображение же *открывает* сходство между явлениями. Работа воображения чисто индивидуальна и субъективна, в то

время как работа ума - общеобязательна для всех. «Воображение есть творческий – иногда сознательный, иногда бессознательный – акт мышления. Оно может зависеть и от особенностей анатомо-физиологического строения мозга и организма в целом, и от индивидуального склада ума, и от многих других причин. Воображение зависит также от жизненного опыта»[49, с.338].

В отличие от мышления, основным содержанием которого являются понятия, позволяющие обобщенно и опосредованно познавать мир, воображение протекает в конкретно-образной форме, в виде ярких представлений.

А. Эйнштейн говорил: «Воображение - важнее знаний, ибо знание ограничено, а воображение охватывает все». Основная задача воображения - представление ожидаемого результата до его осуществления. С помощью воображения у нас формируется образ никогда не существовавшего или не существующего в данный момент объекта, ситуации, условий.

Развитие внутреннего музыкального слуха невозможно отделить от развития памяти. «Память – форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем восприятии прошлого опыта, делающая возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания» »[49, с.296]. Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков.

Музыкальная память у детей развивается параллельно с собственно музыкальным восприятием, его эмансипацией, выходом из синкретических форм. Это общий принцип, действие которого распространяется на большинство дошкольников и младших школьников. В нормально развитой и правильно организованной музыкальной памяти доминирующую роль всегда будет играть слуховой (слухообразный) компонент. Это обстоятельство определяется самой спецификой музыкальной деятельности. И поскольку музыка – искусство слуховых впечатлений и восприятий,

музыкальная память представляет собой, прежде всего слуховую память. Чем больше развиты внутренний музыкальный слух и чувство ритма, тем эффективнее действуют механизмы музыкальной памяти, и наоборот.

Процесс памяти состоит из двух элементов: запоминание известного факта и припоминание или воспроизведение того же факта.

Одним из способов запоминания является кодирование - обработка информации и введение ее в систему памяти, например, путем выделения ее смысла. Мозг переводит сенсорную информацию на язык нейронов. Кроме того, существует такое понятие как «группировка информации» – т.е. организация единиц информации в блоки, которые легче запомнить благодаря ассоциациям с уже знакомым материалом.

Исследователи называют несколько видов музыкальной памяти:

- Ультракраткая (мгновенная) музыкальная память – отпечаток коротких, прерывистых и неожиданных звуков, главным образом признаков звука – высоты, тембра. Длительность их невелика – 0,1-0,5 секунд. В сознании остается быстро исчезающий след, для оживления которого необходимо повторение сигнала.

- Кратковременная музыкальная память – отличается большим объемом звучащей в сознании музыки, что обеспечивает запоминание не отдельных признаков звуков, а блоков, имеющих смысловое значение – мотивов, фраз, мелодий.

- Оперативная музыкальная память использует материал как непосредственного восприятия и кратковременной памяти, так и ранее усвоенный. Основное её содержание – обслуживание непосредственно протекающей музыкальной деятельности – представляемой или реальной, исполнительской или композиторской.

- Долговременная музыкальная память возникает после многократного воздействия одного и того же музыкального материала длительностью более 15-20 минут. Его повторение и воспроизведение вызывает в белковых

молекулах нервных клеток необратимые изменения, которые приводят к прочному закреплению воспринятого.

Яркие и устойчивые музыкально-слуховые представления характерны для обладателей хорошей образной памяти. Хорошая образная слуховая память облегчает формирование внутреннего слуха, а образная зрительная память легко вызывает зрительные образы нотного текста вместе со звучанием.

Эмоциональная память – память на пережитые чувства и эмоции - окрашивает все восприятие, действия и поступки человека в определенную «тональность» в зависимости от того, какими чувствами сопровождалось восприятие музыки или ее исполнения. Эмоциональная память - основа ладового чувства.

Средняя музыкальная память опирается на средний внутренний слух – она не является ни особенно точной, ни особенно надежной и не распространяется на большие объемы музыкальной информации. Как только память становится выдающейся, она уже требует иного уровня анализа и понимания музыкального материала, то есть она возникает не сама по себе, а пользуется другими качествами музыкального сознания и мышления, будучи, свидетельством их присутствия, их следствием и продолжением. Понимание здесь первично, а память вторична – именно такова память одаренных музыкантов »[26, с.210].

Важным условием развития внутреннего слуха является внимание - направленность и сосредоточенность психической деятельности на определенном объекте или явлении, без которого затрудняется фактически любая форма деятельности.

Основные функции внимания – отбор информации, ее удержание, регулирование и контроль. Внимание заключается в приспособительных установочных реакциях нашего организма. При этом произвольное

внимание² возникает благодаря внутренней мыслительной реакции. Поэтому оно будет тем чаще проявляться, чем с большим числом внутренних раздражителей оно связано. Иными словами, для своего возникновения произвольное внимание нуждается в большом запасе внутренних раздражителей. Упражнять внимание – значит вызывать его всякий раз посредством такой внутренней реакции. Само собой разумеется, что, чем чаще мы это делаем, чем больше мы вызываем таких случаев, тем сильнее закрепляем связь между внутренним раздражителем и реакциями внимания.

Определяя методы и приемы развития внутреннего музыкального слуха, необходимо помнить, какие свойства внимания присущи данному возрасту.

Рассматривая внутренний слух как способность к музыкальным представлениям, нельзя обойтись без понятия психологической установки.

Музыкальным восприятием управляет перцептивная установка. Она представляет собой сложную систему настройки анализаторов, мобилизация внимания, памяти. В соответствии с теми или иными конкретными целями деятельности она обеспечивает на основе опыта построение образа предмета или явления, восполнение недостающих его элементов, выделение наиболее важных деталей, свойств, характеристик и предугадывание дальнейшего развития воспринимаемых процессов»[26, с.53]. Установка как общее состояние личности обычно не осознается. В большинстве случаев кратковременные установки складываются мгновенно в подсознании. Подсознательный характер установки хорошо виден в восприятии настройки на основную тональность (тональная установка – ладовая настройка) и перестройке слуха в процессе модуляции, которые не отмечаются учащимися как факт психологического состояния, а осуществляется как бы

² Произвольное внимание – является следствием сознательного целенаправленного намерения. Сохранение такого внимания нередко требует определенных волевых усилий.

автоматически, без его ведома (хотя при направленном внимании он может осознанно следить за всеми модуляциями)[26, с.54]. Несмотря на то, что модуляция изучается в старших классах, многие детские песенки богаты модуляционными переходами (например, в творчестве В. Шаинского), и дети младшего школьного возраста их слышат и легко усваивают.

С перцептивной установкой связана, также, роль жизненного опыта в восприятии. «С введением в научный мир понятия информации возникла проблема определения информационной насыщенности сигнала. Один и тот же звуковой, световой или какой либо иной сигнал может иметь различное значение в зависимости от того, какую информацию он несет. Его информативная ценность равна нулю, если он сообщает о каком – то уже известном получателю событии» »[26, с.57]. Звуковые сигналы в жизни ребенка первоначально основаны на архетипах музыкально-интонационного языка – призыва, жалобы, медитации, игры. Постепенно этот багаж должен разрастаться, ведь количество информации, зависит от того, что заранее знает ребенок, как много он может предугадать в сообщении, опираясь на весь свой жизненный опыт и на ход событий, непосредственно предшествовавших сигналу. Поэтому, работая над развитием внутреннего слуха у учащихся младших классов на уроках сольфеджио, важно развивать у них способность предслышания музыкальной ткани. И тут на помощь приходят узнаваемые образы, которые, чаще всего, используются в процессе обучения преимущественно на начальном этапе. «Опираясь на хранящиеся в памяти образы-эталоны, сознание при восприятии вылавливает среди множества разнообразных объектов единственный нужный, даже если он относится к классу вариантных» - пишет В.В. Назайкинский »[26, с.58].

При этом образ-эталон выполняет роль своеобразного фильтра. С его помощью снимаются, отфильтровываются те признаки, которые не являются существенными и наоборот – усиливаются и организуются данные, полезные для узнавания. Образ-эталон оперативен. Он может быть разным для одного

и того же объекта и отражает то одни, то другие его особенности, но всякий раз именно те, которые важны для решения данной конкретной задачи» »[26, с.58].

В музыкальном восприятии действуют два типа эталонов - языковые и речевые. Языковые схемы–эталонны складываются и уточняются на протяжении всего периода приобретений музыкального и общего жизненного опыта (например, мажорный лад – веселый, радостный, трезвучие – как эталон нормальной структуры аккорда, секунда - как диссонирующий интервал, и т.д.). Оперативность эталона, в этом случае, выражается в том, что, в зависимости от условий развития, узнавание может опираться на мелодико-интонационные, ладогармонические, ритмические и структурно-синтаксические, и даже инструментально-тембровые отличительные признаки темы, или на определенную их совокупность.

Кроме понятия образов-эталонны, В.В. Назайкинский выделяет и сенсорные эталонны, основанные на чувствах и ощущениях. Под сенсорными эталоннами понимаются выделенные человечеством в процессе его культурного развития представления о качествах, сторонах, свойствах, сенсорных оттенках предметов и явлений, имеющие, наиболее важное значение для практических целей и целей познания. Эти представления фиксируются в системах оценок, подходов расчленений, в «решетках фонем», словарях спектра цветов, в музыкальных системах лада, строя, в словах и словосочетаниях естественного языка т.д. «Начиная с самого рождения, сенсорные эталонны со всех сторон воздействуют на развитие восприятия, усваиваются человекам, становятся нормой его индивидуального видения, слышания, восприятия всего окружающего» »[26, с.81].

Значение исследований апперцепции (восприятия на основе прошлого опыта) для музыкальной педагогики, в частности для методики воспитания внутреннего музыкального слуха, памяти, творческого воображения, несомненно. Ведь способность простейшего звукового анализа не есть

врожденное свойство слуха. Она обеспечивается всем слуховым опытом ребенка. Подведем некоторые итоги.

1. Внутренний слух - способность сознания синтезировать музыкальное звучание про себя без опоры на внешнее звучание инструмента или голоса.

2. Поскольку внутренний слух является важнейшим условием всякой музыкальной деятельности, работа по развитию внутреннего слуха на уроках сольфеджио должна вестись систематично, целенаправленно и, по возможности, с самого раннего возраста.

3. Развитие внутреннего слуха у младших школьников на уроках сольфеджио важно рассматривать в системе деятельности высших психических процессов. Прежде всего с точки зрения интериоризации слуховых образов, с процесса установки и создания узнаваемых слуховых образов (образов-эталонов, сенсорных образов), основанных на слуховом опыте учащихся.

4. Внутренний музыкальный слух неразрывно связан с музыкальным восприятием, а именно - с темброво-слуховыми, зрительными представлениями и двигательной моторикой.

5. Внутренний слух и его развитие основан также на пространственном опыте учащихся младших классов, который находится в стадии формирования. Пространственные ощущения и представления облегчают внутреннему слуху элементарный звуковой анализ, способствуют созданию впечатления целостности, образованию художественных ассоциаций, как ярких и осознаваемых, так и скрытых подсознательных.

6. Умение дифференцированно слышать музыкальную ткань – есть первое условие для переживания музыки как искусства. Внутренний слух может развиваться в комплексе, если его рассматривать как расширенные до возможного предела идеальные представления, многосоставные и всеобъемлющие функции сознания, некий проект или предварительный план предстоящих действий.

Глава 1.2. Педагогические условия развития внутреннего музыкального слуха учащихся младших классов на уроках сольфеджио в ДМШ

Организация учебно-педагогической деятельности зависит от тех условий, в рамках которой эта деятельность осуществляется.

К педагогическим условиям могут быть, в первую очередь, отнесены предметное содержание учебной дисциплины, ее цели и задачи, а также возрастные психологические особенности развития учащихся. Рассмотрим эти условия в контексте интересующей нас проблемы развития внутреннего музыкального слуха младших школьников на уроках сольфеджио в ДМШ.

Урок сольфеджио: предметное содержание, цели и задачи, особенности организации учебного процесса.

Содержание обучения в рамках каждой учебной дисциплины является компонентом целостной системы образования и определяется его целью. «Основные направления работы в ДМШ, - читаем в программе ДМШ,- дать учащимся общее музыкальное развитие, приобщить детей к сокровищнице музыкального искусства, сформировать их эстетические вкусы на лучших образцах классической русской и зарубежной музыки, а также произведений советских композиторов, воспитать активных участников художественной самодеятельности, пропагандистов музыкально-эстетических знаний»[32,с.4]. Музыкальная школа обязана выявить и развить творческие задатки детей, обучить игре на музыкальных инструментах и привить им комплекс важнейших практических навыков (игра по слуху, транспонирование, чтение с листа, игра в ансамбле, умение аккомпанировать несложные партии и т.д.). Одновременно с этим ДМШ призвана подготовить наиболее одаренных учащихся для поступления в средние специальные учебные заведения данного профиля. Указанные задачи ДМШ определяют

содержание обучения, формы и методы индивидуальных и мелкогрупповых занятий.

Поскольку музыкальный слух – главное орудие музыканта, значение предмета «сольфеджио» в музыкальном образовании очень велико.

Современная отечественная методика сольфеджио предполагает работу преподавателя с небольшими группами детей. В младших классах предмету «сольфеджио» отводится один урок в неделю продолжительностью 1 час 10 минут.

Сольфеджио – занятие наиболее интенсивно целенаправленное на развитие внутреннего слуха учащихся. Конечно, это не означает, что развитие слуха в ДМШ осуществляется только на уроках сольфеджио. Совершенно очевидно, что всякая музыкальная деятельность в любом виде – слушание музыки, пение, игра на инструментах – способствует активному развитию музыкальности и музыкального слуха. Следовательно, можно говорить о том, что вся система, в условиях которой происходит обучение учащихся в ДМШ, взаимодействие всех учебных дисциплин создают, в целом, благоприятные условия для развития внутреннего музыкального слуха у детей, обучающихся в системе музыкального образования.

Нельзя не акцентировать, однако, что если на занятиях в классе специального музыкального инструмента, ансамбля и т.п. развитие внутреннего музыкального слуха является одной из многих задач обучения, то на сольфеджио эта задача становится приоритетной.

Задача «сольфеджио» - доминирующее, планомерно регулирующее воздействие, воспитание определенного комплекса навыков и умений в плане слухового восприятия и интонирования. Конечная цель – формирование высокоорганизованного музыкального слуха как обученного восприятия. В процессе работы перед преподавателем возникают следующие задачи:

- развитие у учащихся музыкального слуха и осознанного восприятия музыки;

- развитие музыкальной памяти и внутреннего слуха;
- выработка навыков чтения и записи музыки;
- освоение теоретических основ музыки.

Крупнейшие отечественные методисты, педагоги-практики (Е.В, Давыдова, А.Л. Островский, А.В, Барабошкина и др.) отмечают, что урок сольфеджио опирается на три важнейших компонента:

1. Слышание и осознание различных ладов, их ступеней, звукорядов, интервалов, аккордов и др.
2. Восприятие осознание метра и ритма.
3. Изучение закономерности мелодики, гармонии, полифонии, музыкальной формы и др.

Эти три компонента являются основными моментами в овладении предметом «сольфеджио».

Развитие внутреннего музыкального слуха тесно связано с теоретическим осмыслением музыкальных явлений. Добиться максимальной сознательности музыкального слуха – важнейшая цель музыкальной педагогики. Здесь необходимо обратить внимание на следующие обстоятельства:

1. Развитие внутреннего музыкального слуха невозможно без знания определенных музыкально-теоретических понятий и терминов, поскольку формирования у учащихся ясных и прочных музыкально-слуховых представлений можно достичь только в том случае, если каждое музыкальное явление, представление которого нужно создать и закрепить, получает свое название.

2. Заучивание правил, оторванных от музыкального искусства – абстрактное теоретизирование, или полное пренебрежение музыкальной теорией – две одинаково вредные крайности, иногда имеющие место в практике музыкального воспитания. Для планомерного развития внутреннего

музыкального слуха совершенно необходим некоторый минимум теоретических разъяснений, которые должны:

- вытекать из наблюдений над звучащей музыкой и проверяться, закрепляться в процессе интонирования;
- быть сформулированными ясно и просто;
- сообщаться в правильной методической последовательности и образовывать в своей совокупности стройную систему;

3. Кроме точных, рациональных правил нужны также и описания слуховых впечатлений от музыкальных явлений, описания, которые помогали бы вникать в эмоциональную сущность музыки. Словесные описания таких моментов всегда в большей или меньшей мере условны, субъективны, односторонни, так как словами нельзя точно выразить эмоциональную сторону музыкальных явлений. Их назначение – образностью, характерностью, меткостью возбудить интерес к слуховым наблюдениям, направить внимание, повысить активность, углубить переживание учащихся.

Развитие внутреннего музыкального слуха связано с накоплением в памяти интонационных, ладовых, ритмических и структурных эталонов. Процесс освоения и закрепления в осознании учащихся этих эталонов происходит через многократные их повторения. В процессе музыкальной деятельности эти эталонные формы вступают во взаимодействие друг с другом, варьируются, появляются в контексте художественного музыкального произведения, что делает их содержательными, привлекательными для детей.

Основными формами работы в курсе современного сольфеджио являются:

1. Сольфеджирование (одно- или многоголосное пение мелодий с произнесением названий звуков), а также исполнение одноголосных и

многоголосных певческих интонационных упражнений (гамм, интервалов, аккордов, и др.).

2. Музыкальный диктант (запись по слуху 1-, 2-, 3- голосных музыкальных построений).

3. Слуховой анализ.

Их планомерное и гармоничное использование обеспечивает достижение требуемого результата.

Очевидно, что, комбинируя разные формы работы на уроке сольфеджио, необходимо совершенно четко представлять себе их назначение.

Главная задача сольфеджирования – выработка быстрого внутреннего представления, слухового осознания видимого. Само по себе такое пение – лишь проверка правильности внутреннего представления. Вторая задача – научить бегло читать ноты и воспроизводить их голосом.

Интонационные упражнения способствуют развитию чистой интонации при сольфеджировании и пении вообще.

Слуховой анализ подразумевает не только слышание, но и осознанное восприятие. Однако в практике преподавания сольфеджио ему не всегда уделяется должное место.

Диктант – чрезвычайно важная и трудоемкая форма работы. Диктант – лучшая форма выработки координации всех слуховых навыков и теоретических знаний учащихся. Диктант заставляет учащихся сконцентрироваться и направить все свои способности, навыки и память к достижению поставленной цели. Музыкальный диктант развивает слух, память, музыкальное сознание, устанавливает и закрепляет связи между ними.

Развитый музыкальный слух отличается пониманием воспринимаемой музыки, он подкреплён знанием теории музыки, накопленным опытом. Диктант отражает синтез памяти, слуха, знаний, осознанного музыкального опыта, развитого внутреннего слышания. Именно этот синтез качеств называют развитым музыкальным слухом. Музыкальный диктант значительно меньше

используется в практической деятельности учащихся, а потому всегда является наиболее трудно усваиваемой частью работы на сольфеджио.

Все вышеперечисленные формы работы на уроках сольфеджио представляют единый комплекс логически последовательных упражнений и используются во взаимодействии, взаимодополняя друг друга, способствуя гармоничному развитию слуха ребенка. Эти формы эффективны и отвечают необходимым требованиям.

Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста.

Важнейшим педагогическим условием развития внутреннего музыкального слуха у учащихся младших классов на уроках сольфеджио является учет возрастных особенностей учащихся, которые определяют и сам учебный материал, и способ организации учебной деятельности по его усвоению.

Учет возрастных особенностей - это один из основополагающих педагогических принципов, так как, опираясь на него, учитель распределяет нагрузку, устанавливает содержательное поле, обоснованные объемы занятости различными видами деятельности на уроках сольфеджио. Они также обуславливают выбор форм и методов учебной деятельности.

Начальный период обучения музыке у учащихся младших классов должен быть увлекательным, изобиловать разнообразием занятий, впечатлений, активно влиять на эмоциональную сферу ребенка. Важно увлечь его музыкой, развить его художественное мировосприятие.

В музыкальном обучении неизбежно надо начинать работу по раскрытию определенных психических качеств, их развитию и направлению в самом раннем детском возрасте. Чуткий педагог - не только квалифицированный специалист, но и прекрасный знаток сложной психологии ребенка. На начальном этапе обучения именно он закладывает

фундамент всему тому, что в личности ребенка будет определять, какую позицию он займет по отношению к музыке.

Формирование и использование уже имеющихся психических свойств ребенка в процессе преподавания сольфеджио, в конечном счете, имеет целью улучшить учебный процесс посредством активного включения каждого из селективных психических свойств, неизмеримо важных для восприятия информации и получения знаний и навыков.

Младший школьный возраст (от 6-7 до 9 - 10 лет) психологи определяют как «школа в школе» или «конец детства».

В младшем школьном возрасте происходят существенные изменения во всех органах и тканях тела. Происходит значительное укрепление скелетно-мышечной системы, относительно устойчивой становится сердечно-сосудистая деятельность, большее равновесие приобретают процессы нервного возбуждения и торможения.

Все это исключительно важно потому, что начало школьной жизни – это начало особой учебной деятельности, требующей от ребенка не только значительного напряжения, но и большой физической выносливости. Кроме того, необходимо ясно осознавать, что обучение в ДМШ является дополнительным образованием, и, следовательно, дополнительной (к обучению в общеобразовательной школе) нагрузкой на ребенка.

На протяжении всего младшего школьного возраста происходит развитие отдельных психических процессов.

При поступлении в школу дети имеют уже достаточно развитое *восприятие*. Однако систематический анализ самих воспринимаемых свойств и качеств предметов у первоклассников еще отсутствует. И поскольку восприятие музыки – сложный процесс, в котором участвуют не только орган слуха, но и чувства, и интеллект, поэтому для развития внутреннего слуха в младшем школьном возрасте необходимо терпение и время.

В процессе школьного обучения особенно интенсивно развивается *наблюдение* – возможности ребенка анализировать и дифференцировать воспринимаемые явления. На занятиях сольфеджио ученик получает, а затем и сам развернуто формулирует задачи восприятия мелодии; ее движения, тембровые характеристики, метроритмические и т.д. Благодаря этому восприятие становится целенаправленным. Постепенно ребенок может самостоятельно планировать работу восприятия, и преднамеренно осуществлять ее в соответствии с замыслом, отделяя главное от второстепенного, устанавливая иерархию воспринимаемых признаков, дифференцируя их по мере общности и т.п. Такое восприятие, синтезируясь с другими видами познавательной деятельности (вниманием, мышлением), приобретает форму целенаправленного и произвольного наблюдения.

Процесс овладения знаниями, умениями и навыками требует постоянного и эффективного самоконтроля учащихся, что возможно только при сформированности достаточно высокого уровня произвольного *внимания*.

В первое время обучения на уроках сольфеджио, у младших школьников преобладает непроизвольное внимание, поэтому развитие произвольного внимания становится условием дальнейшей успешной учебной деятельности школьника и задачей первостепенной важности.

Произвольное внимание возникает благодаря внутренней мыслительной реакции. Если педагог сознательно и постоянно заботится о развитии произвольного внимания младших школьников, то в процессе обучения в младших классах оно формируется очень интенсивно. Этому способствует четкая организация действий ребенка с использованием образца (знакомого интонационного или ритмоинтонационного комплекса), а также таких действий, которыми ребенок может руководить самостоятельно и при этом постоянно себя контролировать. Так постепенно младший

школьник учится руководствоваться самостоятельно поставленной целью, т.е. произвольное внимание становится у него ведущим.

В начале обучения сольфеджио проявляется большая неустойчивость внимания. В первых и вторых классах устойчивость внимания выше при выполнении ими внешних действий и ниже при выполнении умственных. Поэтому на уроках сольфеджио рекомендуется чередовать различные виды работ на занятиях.

Несовершенно у младших школьников и такое важное свойство внимания, как *переключение*. В начале обучения на уроках сольфеджио у них еще не сформированы учебные умения и навыки, что мешает быстро перейти от одного вида учебной деятельности к другому (например, от пения мелодического оборота или мелодии к ее записи, или определению на слух и т.д). Однако совершенствование деятельности учения уже ко второму классу приводит к формированию у учащихся умения переключаться от одного этапа урока к другому, от одной учебной работы к другой.

Процесс развития внутреннего музыкального слуха должен опираться на развитие *воображения*. Воссоздающее воображение младшего школьника с самого начала обучения сольфеджио включено в целенаправленную деятельность, способствующую его психическому развитию.

Воображение - познавательный психологический процесс, в котором отражение действительности происходит в специфической форме - объективно или субъективно нового (в виде образов, представлений или идей), созданного на основе образов восприятия, памяти, а также знаний, приобретенных в процессе речевого общения.

Развитие воображения зависит от работы учителя на уроках по накоплению системы тематических представлений. В результате постоянных усилий педагога в этом направлении в развитии воображения младшего школьника происходят изменения:

- образы воображения становятся более точными и определенными;

- вначале в образе отображаются только несколько признаков, причем среди них преобладают существенные;

- переработка образов накопленных представлений вначале незначительна, а к третьему классу образы становятся обобщеннее и ярче;

- в начале обучения для возникновения образа требуется опора на конкретный предмет (явление), а далее развивается опора на слово, потому что именно оно позволяет школьнику создать мысленно новый образ.

Усвоение научных понятий формирует внутренний план действий ребенка; в нем проявляется ориентировка на все измерения времени. Педагог же способствует развитию индивидуальности ребенка, если сформирует у него теоретический, научный тип мышления, позволяющий обращать внимание на самые существенные связи и отношения окружающего мира[3, с. 451].

В современной педагогической практике существует ряд методик развития внутреннего музыкального слуха в младших классах сольфеджио, которые, хотя и облегчают, на первый взгляд, задачу педагогу, однако на самом деле – не являются эффективным средством развития внутреннего слуха, поскольку не опираются на внутреннее интонирование. Примером может служить довольно широко используемый метод «обыденных» ассоциаций, как то зрительных, эмоциональных и др. (кварта – петушок, терции - зайчики, сексты – кошечки и т.д.) Несмотря на быстрый эффект подобного метода, рано или поздно он может завести развитие этой способности в тупик, так как он либо вообще лишен необходимой для многообразия звуковых объектов структурной системностью, или она имеет весьма отдаленное отношение к реально лежащей структуре музыкальных систем.

Все многообразие звуковых объектов (интервалов, аккордов, оборотов и т.д.) можно и нужно характеризовать только средствами самой музыкальной системы (основанными на зрительно- графических ассоциациях) – нотно-звуковой системой обозначения их самих. В противном случае это

приведет только к бесконечному размножению «сущностей» - элементов ассоциативного ряда, плохо поддающихся структурной систематизации. Поэтому накопление младшим школьником на уроках сольфеджио теоретической базы уже с начального этапа обучения необходимый фактор для успешного развития внутреннего музыкального слуха.

Все указанные выше особенности создают почву для развития процесса творческого воображения, необходимого для развития внутреннего музыкального слуха, в котором большую роль играют специальные знания учащихся. Эти знания составляют основу для развития творческого воображения и процесса творчества и в последующие возрастные периоды жизни школьника. Таким образом, при развитии у ребенка способности управлять своей умственной деятельностью все более управляемым процессом становится и воображение.

Особенности *мышления* младшего школьника в первые два года обучения во многом сходны с особенностями мышления дошкольника. У младшего школьника ярко выражен конкретно-образный характер мышления.

Однако в процессе обучения развиваются и качества ума: самостоятельность, гибкость, критичность и др.

Развитие эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности определяют такие новообразования личности младшего школьника: произвольность действий и поступков, самоконтроль, рефлексия (самооценка своих действий на основе их соотнесения с замыслом). Наряду с усвоением содержания системы научных понятий, ребенок овладевает способами организации нового для него вида труда – учебного [3, с. 449-450].

« Учение, - писал В.А. Сухомлинский,- становится трудом только, при том условии, когда в нем есть важнейшие признаки всякого труда – цель, усилия, результаты [Цит. По:7, с.35].

Специфика учения состоит в том, что оно по природе своей произвольно, т.е. не определяется внешними ситуативными свойствами вещей. Когда ребенок сам научится ставить перед собой цель учебного действия и находить средства для ее достижения, его поведение получает характеристики подлинной произвольности.

Постановка цели основана на личном отношении ребенка к ней – в ее содержании можно увидеть отражение *интересов* ребенка, их направленности и степени устойчивости. Интересы в воспитании играют роль средств, т.к. на интересе основывается всякое побуждение к деятельности к приобретению навыков и знаний.

«Проблема интереса в преподавании заключается не в том, будут ли дети учиться с интересом или нет, без интереса они никогда не учатся: вопрос в том, какого рода будет этот интерес, каков будет его источник»[7, с.35].

Прежде всего «ребенка нужно учить тому, чем он уже владеет» [17, с. 366]. Усвоение научных понятий на уроках сольфеджио, связанных с музыкальной терминологией, формирует внутренний план действий ребенка. Педагог же способствует развитию индивидуальности ребенка, если «сформирует у него теоретический, научный тип мышления, позволяющий обращать внимание на самые существенные связи и отношения окружающего мира»[3, с. 451].

Современные исследования показывают, что младший школьник не может постоянно находиться в ситуации потребления готового знания. Он хочет и умеет, если научить его, быть активным, самостоятельным в учебно-познавательной деятельности. Он выступает и формируется в ней как личность. На основе учебной деятельности при благоприятных условиях обучения и достаточном умственном развитии ребенка возникают предпосылки к теоретическому сознанию и мышлению.

Развитие мышления рассматривается не как происходящее изнутри (спонтанно или на основе накопленного ребенком опыта), а как процесс овладения им системой общественно-исторически выработанных знаний,

зафиксированных в знаковых системах.«Овладение любыми знаками – это установление особых отношений с окружающим миром, которые позволяют не только ориентироваться в нем, но и передавать свое отношение. Природа знаков человеческой культуры такова, что они обладают свойством метафоричности, многозначности. В этом состоит одно из важнейших условий развития способности человека, вкладывать в объективное содержание знака и свое отношение», - пишет В.С. Мухина [5, с.309].

Существуют три основные знаковые системы: буква, цифра и нота. В общеобразовательной школе ребенок учится овладевать первыми двумя знаковыми системами – буквой, цифрой. Третья знаковая система, открывающая нам дверь в духовную сокровищницу человечества, представлена нотной грамотой, которая является важнейшим фактором развития внутреннего музыкального слуха в условиях ДМШ.

Организуя содержание обучения и общения с младшим школьником, взрослые определяют развитие личности ребенка в этом возрасте. При этом важно развивать у ребенка самостоятельность мышления, подводить ученика к ответу на какой-либо вопрос, наставлять, а не требовать. Вот почему в начальной стадии обучения основу работы по развитию самостоятельного мышления образуют наводящие вопросы преподавателя и ответы ребенка. Одновременно с развитием критического и самостоятельного мышления преподаватель подводит ребенка к точности в выполнении заданий.

В младшем школьном возрасте происходит важное изменение в жизни ребенка: он овладевает навыками ориентировки в своем внутреннем мире.

В период дошкольного детства в перипетиях отношений со взрослыми и со сверстниками ребенок обучается рефлексии на других детей. Учебная деятельность требует от ребенка особой рефлексии, связанной с умственными операциями: анализом учебных задач, контролем и организацией исполнительских действий, а также, контролем за вниманием, мнемоническими действиями, мысленным планированием и решением задач.

В школе происходит стандартизация условий жизни ребенка, в результате выявляется множество отклонений от предначертанного пути развития: гиперактивность, гиперактивность, выраженная заторможенность.

Особенно у младших школьников бывает ярко выражено преждевременное волеустремление - когда желание ответить опережает функцию мышления. Дело в том, что в процессе любой деятельности параллельно протекают два рода функций сознания – выполнение движений, непосредственно связанных с текущей задачей, и иннервация (подготовка, предчувствие) последующих движений, необходимых для решения задачи. Очень важно, чтобы эти процессы были независимы друг от друга и педагог должен следить за этим, давая правильную установку при выполнении любого задания. Учащийся должен с младших классов усвоить порядок выполнения определенных операций на уроке сольфеджио.

«Преждевременное волеустремление возникает и как результат излишнего контроля сознания, когда учащийся, стремясь своевременно охватить сознанием трудность, невольно возбуждает преждевременную иннервацию, а затем преждевременное движение, что является в данных условиях ошибкой и приводит к остановке движения», - пишет В.М. Подуровский, обращая внимание на случаи проявления излишней инертности некоторых младших школьников[30, с. 188].

На уроках сольфеджио это плохо сказывается на умении читать с листа. Когда еще отсутствует навык правильного чтения, или же он не выработан на уроках, малоопытные учащиеся начинают сбиваться, останавливаются, по несколько раз начинают петь заново, прежде чем дочитают музыкальный номер до конца.

При развитии внутреннего музыкального слуха у учащихся младших классов на уроках сольфеджио мысленное представление всегда должно предшествовать любому дальнейшему процессу. Осознание учащимися преждевременности своих устремлений приведет в порядок

последовательность действий, создаст благоприятные условия для их выполнения.

Итак, учебная деятельность требует от ребенка новых достижений в развитии речи, внимания, памяти, воображения и мышления; создает новые условия для личностного развития ребенка. Однако в младшем школьном возрасте не теряет своего психологического значения как желаемая и игровая деятельность. Игра продолжает развивать психические функции ребенка (прежде всего воображения), навыки общения (в играх с правилами), операций мыслительной деятельности (в интеллектуальных играх).

Кроме того, игра как свободная деятельность доставляет ребенку релаксирующее чувство свободного волеизъявления. «Дети в младшем школьном возрасте упиваются игрой, наслаждаясь чувством владения многими игровыми действиями. В первые месяцы и даже годы продвижением в учебной деятельности ребенка может руководить исключительно игровой мотив. В этом случае важно проконтролировать характер мотивов и организовать условия для формирования учебных мотивов [5, с.357-358].

Существенным моментом работы педагога является коммуникация и понимание состояния ученика. В данном случае педагогическую активность можно рассматривать, во-первых, как организационно-управленческую деятельность и во-вторых - как понимание сознания ученика и организации понимания. «Развитие сознания учащихся осуществляется в ходе организации получения необходимого опыта; организации осознания (понимания) его (важно то, что этот опыт подбирается под требуемые характеристики сознания, таким образом, опыт является только материалом для сознания); синтеза новых структур сознания» [49,с.713].

Познавательная активность в обучении, получении новых знаний, расширении образовательного кругозора – ценностный способ моделирования, структурирования и осуществления личностью

деятельности. Активность является одним из главных свойств развития и функционирования психики ребенка, проявляющаяся в каждом моменте его взаимодействия с окружающим миром. «В процессе деятельности происходит не только целенаправленное изменение человеком окружающего мира, но и преобразование самого человека, раскрытие потенциально присущих ему возможностей [...]. «Учебная деятельность направляется сознательной целью усвоить новые знания, умения, способы и в развитом состоянии связана с осознанием структуры самого процесса обучения, освоением умений осмысленно планировать и выполнять учебные действия в их преемственной последовательности, т.е. умений учиться» [49, с.716].

Для успешной учебной деятельности на уроках сольфеджио, начиная с начальных классов, необходимо формирование мотивов учебной деятельности. Формирование же мотивов происходит только в процессе самой деятельности, и если в процессе ее выполнения ребенок будет испытывать положительные эмоции удовлетворения, радости, азарта поиска, состязания, можно ожидать превращения ситуативных, неустойчивых мотивов в духовную потребность в данной деятельности.

Мотивация деятельности обладает определенной динамикой, суть которой заключается в возникновении новых мотивов, в изменении характера мотивации, которые происходят как на конкретных уроках, так и на протяжении всего периода обучения. Так, например, перенасыщенные информационно занятия сольфеджио (слишком много заданий) по мере утомления учащихся вместо чувства удовлетворения от познания нового начинают вызывать раздражение, недовольство собой и преподавателем, вызывают у детей стремление интуитивно прекратить занятие. Происходит снижение уровня мотивации от широкой познавательной к узкосоциальной, бытовой, индивидуалистической.

Учитывая это обстоятельство при построении учебного процесса педагогу необходимо помнить о пользе и вреде привычки и упражнения.

Упражнение – это многократно повторяемое специально организованное действие, которое направлено на улучшение качества его выполнения; это процесс, посредством которого какое-нибудь действие обращается в привычку и приобретает характерные свойства автоматического движения. Цель педагога привить ученику те привычки, которые в дальнейшей жизни могут принести пользу.

Под влиянием упражнения облегчаются и ускоряются все виды физической и умственной работы. Упражнение является некоторым видом памяти. При упражнении дело идет не об удержании отдельных впечатлений, но об облегчении всего направления деятельности [9, с. 254].

По мнению Л.С. Выготского, «упражнение создает предрасположенность к наилучшему совершению какого-нибудь действия» [9, с. 253].

Благодаря упражнению, т.е. – повторению известных движений, закрепленных по методу условных рефлексов, с представлением об этих движениях устанавливается внимание, формируется привычка. Она, прежде всего, удлиняет предвидение в нашем поведении, позволяет мыслям распоряжаться все большими группами движений, связанных между собой и протекающих без всякого усилия с нашей стороны [9, с. 258-259]. Чем на большее количество реакций простирается привычка, тем более отдаленную цель сознание может ставить себе и фиксировать. Чем шире круг деятельности, охватываемый привычкой, тем меньше волевой энергии ребенок должен проявить для достижения целей.

Педагогу следует помнить, что привычка всегда означает механический способ поведения и поэтому может быть полезна только там, где налицо единообразие условий.

Известно, что без упражнения не развивается ни одна способность. Но и повторение имеет предел, после которого оно перестает действовать, становится бесполезным и даже вредным. По мнению Л.С. Выготского – упражнение только тогда оказывается вполне успешным, когда оно

сопровождается внутренним удовлетворением. Иначе оно превращается в утомительное повторение, против которого восстает организм. Одно лишь простое повторение еще не облегчает увеличения успешности, т.к. только удачное выполнение какого-нибудь действия способствует образованию желательного строя в центральной нервной системе [9, с. 261].

Повторность движений и связанное с ним утомление имеет огромное значение для нервной системы – оно связано с борьбой за общее двигательное поле, что тоже немаловажно в младшем школьном возрасте, особенно на уроках сольфеджио, которые длятся 75 минут (1 час 10 мин):

Действие утомления заключается в том, что оно облегчает после продолжительной работы одного и того же рефлекса появление рефлекса – антагониста и даже усиливает его – назначение которого заключается в том, чтобы разрушать привычку, закрывать ее нервные пути, облегчать появление новых реакций. [9, с. 257].

Следует различать 3 основных понятия: усталость, утомление и переутомление.

Утомление – чисто физиологический фактор, когда нервная система, нуждаясь в восстановлении истраченного питания, впадает в некоторое бездействие и как бы оцепенение, который при различных формах принимает характер сна. Это – совершенно нормальный и необходимый факт, регулирующий наше поведение. Оно сказывается не сразу и может быть парализовано маленькими перерывами в работе и переменой формы занятий.

Поэтому чрезвычайно важно для педагога установить то максимальное количество времени, которое ребенок может работать подряд, не впадая в утомление. Утомляемость маленьких детей значительно выше. Поэтому так важна смена видов деятельности на уроках.

Утомление само по себе является наихудшим условием при работе. Оно как бы заявляет протест организма против работы, расстраивает ее, замедляет, уменьшает ее точность, понижая качество и результаты

упражнений. Вот почему важна педагогическая гигиена работы, при которой занятия распределялись бы таким образом, чтобы они приводили ребенка к нормальному утомлению, но не нагружали бы работой, когда он уже утомлен. В этом смысле само по себе утомление – желательный фактор, потому что оно создает сильные стимулы к покою, отдыху, и наиболее энергичным образом способствует восстановлению истощенных сил. Гораздо полезнее та работа, которая доводит ученика до самого порога утомления, а не оставляет за несколько шагов от него.

Усталость – нервное состояние, которое может возникнуть и тогда, когда нет никаких физиологических оснований для наступления утомления. Усталость может возникнуть от неинтересности на уроке, скуки. В нормальных условиях усталость – начало утомления.

Переутомление означает такую ненормальную трату сил, когда полное их восстановление уже невозможно, что конечно же нельзя допускать в учебном процессе.

В связи с этим тонус уроков сольфеджио должен быть бодрим, оживленным, эмоционально наполненным и в тоже время не перенасыщенным. Здесь необходима не только активность и заинтересованность педагога в занятиях с каждым ребенком. Важно добиться активности самого ученика, сделать для него даже самые сложные задачи преодолимыми, сделать это преодоление желанным для ребенка результатом, а путь достижения этого результата интересным и увлекательным.

Заинтересованность, вызывающая потребность в деятельности является важной предпосылкой развития *воли*, поэтому педагогу необходимо постоянно культивировать заинтересованность детей.

Основным побудительным мотивом, сообщающим воле приказание к действию, является абсолютно ясное, конкретное и точное представление о цели действие. Детский возраст предопределяет постановку реальной и очень близкой цели.

Поддерживать у ребенка волю к учебной деятельности помогает поощрение. Младший школьный возраст характеризуется, прежде всего, восприимчивостью к похвале и вниманием к его внутреннему миру. Поощрения на уроке, а также обращение к детям в уменьшительно – ласкательной форме необходимы для создания и поддержания комфортной и доброжелательной атмосферы на уроке.

Итак, процессы обучения вращаются, как вокруг оси, вокруг основных новообразований школьного возраста. Сами линии школьного обучения пробуждают внутренние процессы развития. Проследить возникновение и судьбу внутренних линий развития, возникающих в связи со школьным обучением, и составляет прямую задачу анализа педагогического процесса.

Самым существенным является положение о том, что процессы развития не совпадают с процессами обучения, что первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития» [9, с.342].

В тот момент, когда ребенок усвоил значение как слова или овладел операцией(в нашем случае нотным письмом, конкретным вокально-интонационным комплексом и т.д.), процессы не закончены, а только начинают развиваться.

По мнению Л.С. Выготского, между процессом обучения и внутренними процессами развития устанавливает единство, но не тождество. Предполагается переход одного в другое. Педагогу важно помнить о том, как внешнее значение и внешнее умение ребенка становятся внутренними.

«Существенным моментом является то, что хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее, они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу. Каждый предмет имеет своеобразное конкретное отношение к ходу детского развития, и это отношение изменяется при переходе ребенка с одной ступени на другую» [9, с.342]. Учебная программа ДМШ включает целый комплекс образовательных дисциплин, направленных на развитие внутреннего музыкального слуха

ребенка, которые он осваивает на протяжении 5-7 лет(в зависимости от специализации), и в процессе обучения которым происходит развитие внутреннего музыкального слуха. Но именно сольфеджио здесь принадлежит ведущая роль, поскольку развитие внутреннего слуха является одной из важнейших задач этой учебной дисциплины.

Всем известна простая истина, что нельзя обучать какому-либо предмету слишком рано, но нельзя обучать какому-либо предмету и слишком поздно, что для обучения существует всегда наилучший возрастной срок, но не минимальный и не максимальный. «Уклон от этих оптимальных сроков вниз и вверх оказывается одинаково губительным. Закон зрелости функций гласит, что созревание известных функций является необходимой предпосылкой для обучения» [9, с.344]. Младший школьный возраст несомненно является самым подходящим для того чтобы ребенок учился воспринимать музыку осмысленно, мог услышать ее в своем воображении.

Отношение между ходом умственного развития ребенка и его обучением оказывается довольно сложным. Из тех детей, которые переступают порог музыкальных школ, мы всегда можем отобрать 3 группы: с высокими, средними и низкими музыкальными способностями, а также и умственным развитием. И педагогу необходимо уметь видеть и рассчитывать перспективу развития учащихся. Л.С. Выготский назвал это - зоной ближайшего развития.

Зона ближайшего развития ребенка –это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами. «Зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания, функции, которые созреют завтра, которые сейчас находятся в зачаточном состоянии, функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития» [9, с.345].

Таким образом, «уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день.» [9, с. 345].

Таким образом, для успешного развития внутреннего музыкального слуха у учащихся младших классов на уроках сольфеджио в ДМШ должны быть созданы педагогические условия, в которых необходимо учесть ряд положений:

1. Работа по развитию внутреннего музыкального слуха должна вестись в контексте программных требований ДМШ по предмету «Сольфеджио», который является важнейшим компонентом целостной системы образования в ДМШ и имеет в качестве одной из важнейших своих задач развитие музыкального слуха учащихся.

2. Развитие музыкального сознания учащихся должно осуществляться в ходе организации получения необходимого опыта и организации осознания его, а также синтеза новых структур сознания.

3. Для каждого нового цикла развития музыкального сознания необходимо создание оптимальных условий; следовательно, в ходе проектирования развития необходимо предусмотреть органичное совмещение внешних факторов, способствующих развитию внутреннего музыкального слуха у младших школьников (использование различных форм работы на уроке, развертывание деятельности в ходе проблемных ситуаций и т.д.) и внутренних, связанных с генезисом форм сознания, их трансформации и преобразования друг в друга.

4. Знание возрастных особенностей учащихся позволяет педагогу определять ход их развития, т.е. «зону ближайшего развития»- расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством педагога.

Глава 2. Методика развития внутреннего музыкального слуха учащихся младших классов на уроках сольфеджио в ДМШ

Любая методика представляет собой совокупность методов, приемов, исследующих закономерности обучения определенному предмету. Поэтому чем тщательнее будут прописаны методы в той или иной области познания, тем грамотнее будет построен процесс обучения.

Любой процесс развития предполагает изменение сущности, на протяжении какого-либо времени. Развитие – сложный процесс, определяемый рядом признаков:

- При всяком изменении субстрат (общая основа) остается тем же самым
- Всякое изменение носит до известной степени внутренний характер[8, с.149].

По мнению Л.С. Выготского развитие ребенка связано с культурой и социальной средой, в которой обитает ребенок. «Долгое время в детской психологии культурный опыт ребенка не рассматривался как акт развития. Говорили, что развитием можно назвать то, что идет изнутри, а то, что идет извне, - это приучение, - пишет исследователь,- Однако изучение того, как накапливается культурный опыт ребенка, показало ряд важнейших признаков, необходимых для того, чтобы можно было к известным изменениям приложить понятие развития. Первый признак заключается в том, что всякая новая формула культурного опыта является не просто извне, независимо от состояния организма в данный момент развития, но организм, усваивая внешние влияния, усваивая целый ряд форм поведения, ассимилирует их в зависимости от того, на какой ступени психического развития он стоит.

Равным образом, когда ребенок усваивает, казалось бы, чисто внешним путем в школе различные операции, усвоение каждой новой операции является результатом процесса развития» [8, с.149 - 150].

Каждая новая форма поведения в развитии надстраивается над предыдущей. А каждое внешнее действие есть результат внутренней генетической закономерности. Поэтому педагогически организованный процесс внутреннего слуха у учащихся младших классов на уроках сольфеджио должен протекать поэтапно.

Первый этап развития внутреннего слуха у учащихся младших классов на уроках сольфеджио целесообразно строить, опираясь *на речевую и вокальную моторику*.

Если ребенок не владеет ни одним видом деятельности, в которой реализуются музыкальные слуховые представления то, значит, и этих представлений у него еще нет.

Одним из самых доступных детям видов деятельности является пение. Все дети (даже с самыми исключительными музыкальными данными) учатся петь путем бесчисленных проб, в процессе которых у них, с одной стороны, формируется умение владеть голосовым аппаратом, а с другой вырабатываются слуховые представления.

Формирование внутреннего слуха, как непроизвольное, так и сознательное, всегда происходит в диалоге между реальным звучанием и звучанием ментальным, внутренне представляемым. Подпевание, которое является механизмом, порождающим внутренний слух, сопровождает его и в дальнейшем.

«Внутренний слух музыканта постоянно в работе – что бы человек ни спел и ни сыграл, внутренний слух невольно откликается на услышанное, как бы повторяя его как внутреннее эхо» [50, с.199].

Внутренний слух – признак высоких способностей, и неудивительно, что слабость внутреннего слуха находится в полном соответствии со слабостью музыкальных способностей в целом.

Воспитание внутреннего музыкального слуха у учащихся младших классов, способности дифференцированно и вместе с тем комплексно

воспринимать музыкальное звучание, было бы практически невозможно без опоры на пространственные, предметные, двигательные ощущения и представления.

Так, В.В. Назайкинский указывает, что развитие внутреннего музыкального слуха у учащихся младших классов на уроках сольфеджио невозможно без развития *пространственных представлений*.

Для того, чтобы опыт связывания звуковых сигналов с пространственными представлениями у учащихся младших классов стал функционировать, необходима подсказка, толчок извне. Главной подсказкой служат выработанные музыкальной теорией и педагогикой метафорические пространственные определения различных элементов музыки и музыкальных звуков: «высота», движение «вверх – вниз», расположение разных голосов на разных уровнях «высоты и удаленности» и т.д., а также упражнения, в которых дифференцирование различных элементов (будь то исполнительские или певческие движения при пении и игре, или движение музыкальных игр, ритмические гимнастики т.д.) Здесь могут быть использованы приемы, основанные на использовании графических представлений и движений в сочетании со зрительными ощущениями.

Методика развития внутреннего слуха у учащихся младших классов на уроках сольфеджио способствует развитию музыкальности, т.е. умению слышать и понимать музыку, что важно, особенно на первоначальных этапах обучения. Поэтому нужно планомерно и обдуманно использовать пространственные представления для того, чтобы пробуждать в учащихся способность к работе воображения и фантазии, как необходимому элементу для творческой деятельности.

Рассматривая методику развития внутреннего слуха у учащихся младших классов на уроках сольфеджио нельзя обойти тему сходства звуковых характеристик речи и музыки. Исследования фонетиков, физиологов и акустиков показывают, что в слушание речи с большей или

меньшей степенью активности включается артикуляционный аппарат. В речевом восприятии на фонетическом уровне роль моторного звена играют артикуляционные движения или представления о таковых. В начальных стадиях усвоения языка органы произнесения при восприятии речи беззвучно «проигрывают» слышимое. На более поздних – реальные движения как бы свертываются и обычно заменяются представляемыми.

Первоначальный этап курса сольфеджио (донотный период) в младших классах построен на энергичной речевой артикуляции, основанной на ритмизации слов (например, КИс- ка, КО- шеч – ка , ко –Те –нок). Придумывая различные ритмические комбинации, ребенок интуитивно подбирает нужную интонацию, в зависимости от ударения. Здесь происходит обращение и речи и музыки к одному и тому же органу чувств – слуху, а также использование голоса как общего «инструмента» речи и пения. Эти факты уже сами по себе дают основание считать, что в звуковом материале речи и музыки, в принципах его организации на самых разных уровнях должно быть много общего и что речевой опыт играет в музыкальном восприятии младшего школьника важную роль.

Существует ряд признаков, роднящих музыкальную артикуляцию с речевой. Назовем некоторые из них:

1. совпадение самого энергичного артикуляционного движения с началом звука;
2. относительная стабильность артикуляционной динамики на центральной, основной части звука;
3. более активное прекращение коротких звуков по сравнению с долгими.

Особенно важно на начальном этапе развития внутреннего музыкального слуха у учащихся младших классов на уроках сольфеджио не только энергично артикулировать звуки, но и помогать ритмизовать слоги хлопками, поскольку многие дети еще не могут в силу своего возраста

расчленив слова на составляющие. Исследователи отмечают, что «речевой поток постоянно изменяющихся звуков только тогда может быть схвачен, воспринят и осознан как сообщение, когда слух разобьет его на фонемы и слоги. Деление слов на слоги, в частности, облегчается именно тем, что на границах слогов, как правило, стоят наиболее активные по произносительным движениям звуки – согласные. [26, с.255].

Поскольку в музыке разграничение звукового потока складывается аналогичным способом, очень важно начинать развитие внутреннего слуха у учащихся младших классов именно с ритмизации слов.

Системности фонем соответствует дискретность звуковысотной шкалы музыки, дающей основу для ладофункционального различения тонов. Роль межслоговых границ выполняют артикуляционные переходы от звука к звуку. Ритмизация слов, небольших стихотворений дает ребенку ощущение волнообразной динамической волны, ведь при всем многообразии звуков в речи и в музыке можно разделить звуковой поток на два чередующихся момента: усиление звучания и его ослабление.

При чтении стихов, во взволнованной эмоциональной речи иногда даже появляется вибрато- прием, свойственный музыкальному исполнению и возникающий на стационарной части длительных звуков мелодии. В эмоциональной речи возникает даже вторая певческая форманта, придающая голосу блеск и металличность. Меняется и мелодико-интонационная сторона, что прекрасно отражено в выражении «чтение нараспев».

Преподавателю необходимо иметь в своем педагогическом арсенале большой запас детских стишков, прибауток, считалок, которые в любой момент из просто стишков превращаются в мелодические диалоги импровизации. Для этого хорошо подходят двустихья построенные в вопросо-ответной структуре. (например: «Что такое за окном?» - ученик – «Это снег лежит ковром!». Или «Что ты хочешь кошечка?» – «Молочка немножечко» и т.д).

Следующим звеном в методике развития внутреннего слуха у младших школьников как уже было отмечено, является пение. В пении речевая артикуляция накладывается на музыкальное звуковедение. Это звено - наиболее важное по всей цепочке: именно через него в наибольшей мере и осуществляется приспособление аппарата речевой артикуляции к музыкальному исполнению и восприятию не только вокальной, но и инструментальной музыки.

Изменение артикуляции, своеобразный синтез артикуляции речевой и музыкальной интонации и артикуляции, сопровождается усилением музыкального начала, выравниванием стационарной части звука, чистотой интонирования, тембровой красотой звучания и т.д. И в этом синтезе речь и музыка не только противоречат друг другу, но и помогают возникновению нового художественного целого.

Для музыкального восприятия и его развития (как исторического, так и онтогенетического) речевая артикуляция при пении чрезвычайно важна. Она облегчает развитие внутреннего музыкального слуха у учащихся младших классов, делает непривычное занятие сольфеджио более естественным. «Исполнение мелодии с названием нот гораздо легче, чем пение без названия нот, с закрытым ртом или на одной и той же гласной», - пишет В.В. Назайкинский[26, с.263]

В работе «Речевая интонация» (1925 г.) Б.В. Асафьев предложил систему слуховых упражнений, основанную на признании единой природы речевого и музыкального интонирования. «Вся работа построена таким образом,- пишет Е. М. Орлова, анализируя систему упражнений Б.В. Асафьева, - что позволяет на живых примерах из народного творчества проследить движение от «интонирования вне музыкального тона» к различным фазам музыкального интонирования с постепенным расширением мелодического диапазона» [28, с. 174].

Подчеркивая , что музыка является «искусством интонируемого смысла», что «вне интонации музыка – только комбинация звуков» [28, с.167], Б.В. Асафьев выступал против практики механического сольфеджирования, основанного на автоматическом запоминании звукорасстояний, на нейтральном воспроизведении ступеней, против сольфеджирования, не опирающегося на ощущения смысловой и стилистической значимости музыкального интонирования. Он утверждал, что «поскольку музыкальное интонирование родственно речевому, поскольку для пробуждения интонационно- осмысленного слухового контроля нужно не отрываться от речи, а наоборот – опираться на речевой слух». [Цит. по 28, с. 304].

Поэтому для дальнейшего этапа в развитии внутреннего музыкального слуха у младших школьников необходима система интонационно-слуховых упражнений, которая включает в себя как слушание и оценку речевой мелодики, так и пение различных типов напевов, расположенных в порядке постепенного перехода от речевой интонации через песенно-речевые, декламационные и речитативные мелодии к развитым формам мелодического интонирования. И здесь в работу на уроке включаются различные детские песенки- попевки, сначала на одном звуке, далее на 2-х и т.д., (см.: Приложение 1), которые становятся первыми навыками интонирования.

К вопросу интонирования исследователи (Б.В. Асафьев, Л.С. Выготский) подходят как к процессу мышления. Так Б.В, Асафьев указывает, что в музыкальном процессе от становления формы, до итога главная роль в формировании образа отводится интонации: «Мысль, чтобы стать звуковыраженной, становится интонацией» [Цит. по 28, с. 306].

Интонирование, по Б.В. Асафьеву, есть процесс выявления человеческого сознания в формах музыки. Л. С. Выготский указывает на зарождение интонации в недрах внутренней речи, на ее возникновение во

внутренней речи как проявление «аффективной волевой тенденции» личности.

Таким образом, интонация не есть содействие образованию значения высказывания в процессе речевого мышления, а представляет собой непере译имый в знаки избыток внутренней речи, несущий в себе смысл высказывания, минуя языковые значения текста.

В творческой деятельности, в соответствии со спецификой интонации искусств внутренний текстопорождающий импульс («аффективно-волевая тенденция») говорящего неразрывно связаны с интонационным ожиданием развития «внутреннего» слуха, с «аффективно-волевой» подоплекой. Специфическим моментом, отличающим музыкальный слух от речевого, является выделение высотного качества звуков при музыкальном восприятии в отличие от выделения тембрового качества звуков как основы речевого восприятия. Музыкальный интервал может оцениваться как движение, а не только как переключение с тона на тон, лишь при опоре на вокально-речевой опыт интонирования. Слух, воспитанный на синтаксической смысловой расчлененности речи, становится способным воспринимать и расчлененность мелодии как смысловую.

В первой главе уже отмечалось, что внутренний слух определяется не просто как способность представлять себе музыкальные звуки, а как способность произвольно оперировать музыкальными слуховыми представлениями. Поэтому параллельно с речевой артикуляцией и ритмизацией слов необходимым элементом развития внутреннего слуха является расширение тембровых впечатлений ребенка. Тембровое сольфеджио, основанное на расширении тембрового слуха, темброво-ассоциативного мышления детей, без которого невозможно пространственное представление музыки. Сюда входит и различные игры со звуками (деревянные, бумажные, стеклянные и т.д.), декламация стихов и тембровым сопровождением, различные оркестры (шумовые, шуршащие,

смешанные и т.д.) и все то что будет будить детскую фантазию и воображение, а также обогащает его теброво-слуховой багаж.

Основной опорой для развития внутреннего слуха у детей со слабой способностью слухового представления должны служить *первичные слуховые образы*.

Следует помнить, что иллюзия произвольности является следствием локализации ввне слуховых представлений в тех случаях, когда они очень ярко передают характер звучания и не связаны с внутренним пением или внутренней речью. Так, например, продолжить в представлении уже звучащую мелодию несравненно легче, чем представить ее себе с самого начала. Каждый причастный к музыке ребенок может найти в запасе памяти такие мелодии, которые ему не удастся представить себе без опоры на восприятие, но которые легко всплывают в сознании, когда исполняется их аккомпанемент. Нередко на уроках сольфеджио возникают моменты, когда знакомую мелодию ребенок поет значительно «чище» именно под аккомпанемент.

Дальнейший этап в развитии внутреннего музыкального слуха является работа над понятием «мелодической линии», «мелодическом рисунке».

Необходимо выработать у учащихся ощущение восходящего и нисходящего движения. Наиболее естественный музыкальный материал для этого этапа – это народно-песенные прибаутки, считалочки, припевки из детского фольклора. (см.: приложение 1)

Целесообразно, также, использовать упражнения, предполагающие музыкальное переосмысление речевой интонации. Это могут быть интонации архетипов (призыва, просьбы, медитации, вопроса, вздоха и т.д.).

Пример 1



*Музыкальные эквиваленты интонаций стона (А), вопроса (Б),
утверждения или восклицания (В).*

Заметим, что именно эти интонации и составляют основу музыкально-речевого жанра детского фольклора.

Опираясь на сходство речевых и музыкальных интонаций, подчеркивая их родство при освоении мелодических фигур и характерных мелодических рисунков, не следует, однако, забывать о специфике музыкального интонирования, о невозможности непосредственного выведения ладовых форм и музыкальной интервалики из речевых прототипов.

В противовес преимущественно символической форме речевого выражения музыка говорит, прежде всего, на «языке» эстетического чувства, одним из аспектов которого является ладовое чувство.

Поэтому, рассматривая методику развития внутреннего слуха у учащихся младших классов, мы будем опираться, прежде всего, на методы формирования и развития мелодического ладового слуха, которые лежат в основе развития внутреннего музыкального слуха.

Существует множество вариантов последовательности освоения различных ладовых элементов, это зависит от разных причин, но в основном педагоги сами решают эту задачу исходя из своего опыта. Не секрет, что на протяжении всего педагогического пути мы ищем новые способы, дабы улучшить результаты своей педагогической деятельности. Но есть традиционные приемы, которые применяют все. Это использование столбцов, лесенок, т.е. всего того, что помогает ребенку в освоении пространственных представлений музыкальной ткани.

Параллельно с освоением элементарных ладовых звукорядов происходит также освоение определенного набора мелодических попевок, т.е. комплекса вокально-интонационных упражнений. (см.: Приложение 2)

Ладовая настройка - это особый психологический механизм, регулирующий процесс осмысления и оценки звуковых элементов и формирующегося из них целого. Это трихорды нижний (III, II, I) и верхний (VI, VII, I) тетрахорды, также нижний (IV, III, II, I) и верхний (V, VI, VII, I) опевание устойчивых ступеней, движение по звукам тонического трезвучия.

На этом базовом комплексе педагог может выстраивать любой интонационный материал. При всей кажущейся простоте и однообразности эти упражнения позволяют без труда попадать на любую ступень лада. Все эти попевки должны быть достаточно прочно усвоены. Они должны входить в тональную распевку на протяжении всего начального курса сольфеджио в младших классах. Тем самым мы, с одной стороны, осваиваем «застывшую структуру» лада, с другой – конкретный интонационный материал.

Весь распевочный материал обязательно показывается по ступеневой лесенке. Постепенно распевка превращается в чередование упражнений и устных диктантов. Это музыкальные диалоги-импровизации в вопросо-ответной структуре. Для этой работы очень удобно использовать двестишья из детских стихов, особенно 1-2 классах (см.: Приложение 3)

Первоначально ученику предлагается просто допеть ответ до тоники, следующий этап - спеть и показать ответ по лесенке (окончание 1 класса), далее вопросо-ответные структуры дополняются сольфеджированием, когда вопрос и ответ с показами по лесенке поются без слов, сольфеджио. Далее лесенка сохраняется только вначале 1 четверти в 4 классе. Весь остальной курс подобные упражнения повторяются с наложением пройденных оборотов, ритмическим усложнением, во внутреннем представлении, и остаются той же формой вокальной импровизации).

Такие упражнения не только активизируют внутренний слух отвечающего, но и всей группы, так как одним из важных условий импровизации является умение не повторить мелодию. На начальном этапе, конечно же, это не всем удастся, но постепенно уже к середине 2 класса детям самим хочется придумать что-то необычное, отличающееся от других мелодий. И вот тут важно, не потушив огонек творчества, следить за качеством исполнения, добиться, чтобы тот оборот, который ребенок сочинил, был осмыслен и правильно, грамотно показан по лесенке.

Постепенно подобные упражнения применяются реже, а на смену им приходят более сложные музыкальные задачи. Стихотворные тексты конечно же не исключаются из курса сольфеджио, они переходят в разряд сочинений на текст, далее в формирование простых форм (сочинение в куплетной 2-ч. Форме, 3-частной и т.д.)

Развитию внутреннего слуха служит и такой вид упражнений, как «Музыкальный словарь» (см.: Приложение 2). Его целесообразно вводить после ладовой настройки-распевки. На каждом уроке это упражнение содержит несколько примеров в соответствующей тональности, в которые включены элементы мелодических попевок. Количество примеров зависит от скорости выполнения учащимися задания (но не более пяти).

«Музыкальный словарь» служит сменой вида деятельности с вокально-интонационной на внутренне слуховую. Учащийся должен услышать знакомый звуковой комплекс и оперативно записать на нотном стане. В это упражнение можно включать некоторые обороты из диктанта, который будет писаться на этом уроке.

При подобного рода упражнениях педагогу также важно помнить, что любое упражнение предполагает повторение с различными вариантами. На определенном этапе, когда мелодические обороты уже достаточно освоены, может происходить отвлечение внимания учащихся от сути упражнения ладовой настройки, направленного, прежде всего, на развитие ладового

чувства. Поэтому фантазия преподавателя не должна давать детям «засыпать». Необходимо уберечь их от машинального пропевания звуковысотного комплекса.

Для этого можно использовать различные игровые приемы, сочиненные по ходу распевки. Например: при пении гамм, учащимся можно предложить петь только устойчивые ступени (неустойчивые исполняет педагог), или наоборот. Можно предложить выполнение этого упражнения различным группам или отдельным учащимся.

Подобные приемы можно применять и в других упражнениях. Они не только активизируют внимание, но и обостряют работу внутреннего слуха, как с интонационной, так и с аналитической стороны.

На этом этапе работы закрепляется один из важнейших теоретических материалов начальных классов – строение мажорной и минорной гаммы, ступени гаммы, устойчивые и неустойчивые ступени лада.. Идентификация и интонирование ступеней лада, опирающиеся на внутренние представления тональной структуры, постоянно активизируют и тем самым закрепляют ее в сознании. Если дети будут не только слышать мелодические блоки, обороты, но и понимать логику их построения, то это в дальнейшем облегчает эмоциональное понимание нотного текста, интонационных ударений ,фразировки.

Знаковое запечатление звуковысотных соотношений является одной из важнейших сторон методики развития внутреннего слуха у младших школьников.

«Процесс обучения сольфеджио, в условиях письменной музыкальной культуры ,вообще немислим без каких-либо внешних запечатлений звука. Поэтому знаковое обозначение является, с одной стороны, методическим приемом, а с другой стороны, это просто необходимость» [2, с. 11].

Наиболее привычной формой знакового запечатления музыки является нотная запись. При нотной записи временной музыкальный образ

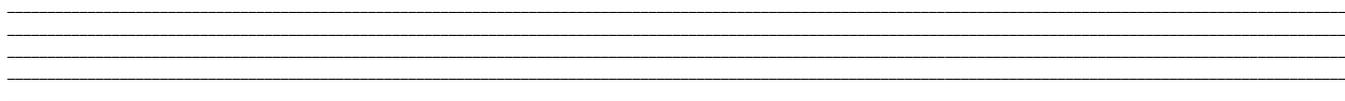
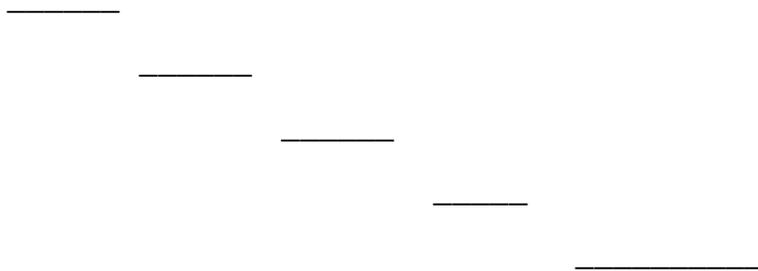
переводится в пространственный образ. Записанная на нотном стане звуковую последовательность *до-ре-ми-ля-соль*, является обозначением определенной мелодической линии. Устанавливая ассоциации, мы не только видим, но и внутренне слышим музыкальные соотношения.

Нотные знаки хороши для тех учеников, которые уже освоили некоторые музыкальные явления. Но на первых порах обучения они не являются самыми удобными. Здесь целесообразно применять ручные знаки - простейшие средства запечатления музыки, самые безусловные и действующие по принципу прямой аналогии: При восходящем мелодическом движении педагог поднимает руку, при движении мелодии вниз – опускает. Ручные знаки способны передавать как направление мелодического движения, в котором отражается смена мелодического развертывания, так и высотное положение тона.

Разнообразные способы запечатления музыкального интонирования выработаны системой относительной сольмизации. Один из важных ее элементов – условные ручные знаки. Обозначая определенные ступени лада, они опираются на безусловные знаки, отражают интонационную тенденцию, тяготение или неустойчивость того или иного звука. Наиболее существенный аспект применения ручных знаков – ассоциирование музыкального интонационного образа с моторно-мышечными ощущениями учащихся. Каждой ступени лада соответствует определенное положение руки, различные мелодические обороты имеют двигательные эквиваленты. (см.: Приложение 4).

Прежде чем переходить к нотному письму, к нотным знакам, можно обозначать звуки линиями: данный звук на такой-то высоте, другой повыше, потом возвращаемся к первому звуку и т.д.





В применении линий есть особый мелодический смысл: линия как бы «тянется», наглядно фиксирует не только высоту звука, но и его продолжительность. Если лесенка и столбца позволяют «видеть» и целостно представить ладовый звукоряд, то в данном случае мы имеем зрительный эквивалент конкретного мелодического целого. Позже вместо линий можно писать кружочки на разных уровнях. Вводить сначала одну линию, затем две. Таким образом, осуществляется постепенное движение к нотному письму. Ведь совсем необязательно сразу озадачивать детей всеми пятью линейками.

Особую роль в методике развития внутреннего слуха играют *слоговые обозначения тонов*. Во-первых, они упрощают общение между педагогом и учеником. Во-вторых, что особенно существенно, они являются удобным языковым средством, способствующим логическому осмыслению звуковых отношений.

При этом это не просто абстрактное постижение звуковой ткани, а прояснение звуковой логики. Подобная методика применяется в системе относительной сольмизации, где название тона привязано к определенной ступени. В связи с этим движение мелодии в этой системе осмысливается

через слоговые названия ступеней. (Ё- ЛЕ –ВИ –На- Зо- РА- Ти – Ё). .(см. Приложение № 4)

Важно подчеркнуть, что слоговые обозначения дают возможность обозначить не только отдельные ступени, но и мелодические интонации. Интервалы, строящиеся на определенных ступенях лада, аккорды той или иной функции – каждому из этих элементов соответствует та или иная слоговая функция. Владение этими формулами и их ассоциативная связь с мелодическими интонациями способствует развитию внутреннего музыкального слуха младшего школьника уже в до нотный период, когда происходит накопление слуховых интонационных моделей, которые впоследствии будут перенесены на нотный текст и ступеневую лесенку с обозначением ступеней римскими цифрами.

Дидактические преимущества системы относительной сольмизации достаточно ярко проявляются на первом году обучения, когда младшие школьники должны осваивать простейшие звуковые отношения.

С развитием слуховых навыков и музыкального мышления учащихся слоговые обозначения тонов относительной системы и связанный с ними понятийный аппарат постепенно вытесняется абсолютной системой обозначения звуков, на базе которой построена вся теория звуковысотных отношений в музыке. Как правило, это происходит уже во втором классе, со 2 четверти, когда в работу вводится чтение с листа, следующий, основной этап в развитии внутреннего музыкального слуха у учащихся младших школьников на уроках сольфеджио.

Чтение с листа – это один из основных навыков, который учащиеся должны приобрести в процессе обучения курса сольфеджио. Для чтения с листа необходимы «теоретические знания, достаточно развитые интонационно-ладовый слух и чувство метроритма, вокальные навыки, понимание музыкальной формы и логики музыкальной мысли, умение выразительно передать ее содержание при исполнении» [22, с. 114].

Другими словами, прежде чем начать работу над чтением с листа, они должны уметь петь чисто и распевно без поддержки аккомпанемента, мысленно представлять ступени лада, знать ноты и бегло читать нотную запись.

В работе над чтением с листа необходимы большое терпение и скупуплезная постепенность в наращивании трудностей, разумная подготовка к новым трудностям, тренировка уже освоенного. Вся работа над развитием внутреннего слуха основана на осознании видимого нотного текста, на умении охватить его и понять. Этап «мысленно готовлюсь» должен быть осмыслен ребенком, это новый навык, который во многом зависит от индивидуальных особенностей и поэтому не следует его торопить.

Внутренний слух, как способность к слуховому представлению является необходимой опорой для развития музыкальной памяти. Она определяется степенью прочности звуковых следов, которые хранит внутренний слух. У некоторых детей внутренний слух отличается живостью и яркостью слуховых образов, но память при этом может быть весьма средней – слуховые образы быстро стираются и угасают. У других же, наоборот, внутренний слух может быть несовершенен и хранимые им следы звучания смутны и неясны, но остаются эти следы надолго. Музыкальная память как способность сохранять в сознании образы прослушанной музыки и произвольно воспроизводить их распадается на два компонента: способность к запечатлеванию следов звучания (внутренний слух) и способности к их сохранению (собственно память)

«Запоминание музыки исключительно по нотной записи, то есть только внутренним слухом, лишний раз доказывает глубокую связь, которая существует между ним и музыкальной памятью: если прекрасный внутренний слух и может в ряде случаев сочетаться со средней памятью, то обратный случай вряд ли возможен – исключительная музыкальная память подразумевает исключительный внутренний слух» [13, с. 208].

Работа над развитием внутреннего слуха и слуховой памяти должна вестись по двум взаимодополняющим и идущим параллельно путям: с одной стороны, по пути непосредственного накопления ребенком слуховых впечатлений (запоминание, транспонирование, подборание и т.п.), с другой – по пути элементарного осознания накопленных впечатлений (анализ направления и структуры мелодии, нахождение тоники и т. д.) [1, с. 26].

При чтении с листа, все те интонационные модели, которые осваиваются с первого класса, создают возможность видеть эти элементы музыкальной речи в незнакомом тексте, предслышать их. Зрительный охват «горизонтальной», графической линии мелодии с ее взлетами и спадами, плавным и скачкообразным движением и т.д. должен вызывать немедленную реакцию во внутреннем слухе.

Основой предслышания являются не только накопленный в памяти опыт, но и творческое воображение. Поэтому полезно напевать мелодию на слоги или гласные (не называя нот), следя за линией мелодии. Работая над развитием внутреннего слуха при сольфеджировании музыкальных номеров, очень полезно применять приемы, способствующие активизации внутреннего слуха. Это, прежде всего, пение про себя, пение цепочкой по фразам, игра не пропусти свою фразу, где меняются ролями то педагог, то дети и т.д. (см.: Приложение 5)

Для развития внимания и творческого воображения полезно читать примеры с вариантами, где нужно представить себе звучание измененных оборотов. Примерами подобной вариантности могут служить народные песни, на нотных примерах которых построены многие сборники сольфеджио для младших классов. (А.В. Барабошкиной, Н.Д. Басовой, Т.А. Зебряк, Ж.Л.Металлиди, Е.В. Давыдовой и др.)

Педагогу следует неустанно и терпеливо работать над воспитанием внутренних представлений, над способностью, видя записанные ноты, слышать их. В младшем школьном возрасте внимание ребенка еще очень

сильно привязано к учителю, он боится оторвать взгляд от него, ища поддержки во взгляде. Нужно терпеливо направлять внимание ребенка на нотный текст и приучать его к самостоятельности.³ К сожалению, многие педагоги не учитывают это и, требуя от ученика сразу пения, не приучая его к обязательному мысленному охвату и предслышанию мелодии. В таких случаях ученик начинает петь ноту за нотой, теряет ладотональную и метроритмическую перспективу развития мелодии и, в конце концов, неизбежно запутывается и останавливается.

Одно из важнейших правил чтения с листа - безостановочное пение. Поэтому необходимо первоначально определять комплекс трудностей в конкретном музыкальном примере, анализируя текст. Обычно главными признаками трудностей в младших классах считают: тональность, ритмический рисунок, наличие широких, неудобных для исполнения скачков в мелодическом движении, строение мелодии (наличие повторов, вариантов, секвенций) и т.д.

Особую трудность составляет умение выбрать правильный темп и сохранить его. Следует приучать детей петь в указанном темпе, ведь трудность примера в большей степени зависит от темпа его исполнения. Конечно привычнее и легче средние темпы – *andante*, *moderato* и др.

Быстрые темпы требуют хорошей техники исполнения, свободной четкой артикуляции, медленные трудны тем, что нужно дотягивать звук. Но все же, даже на первоначальном этапе формирования навыка чтения с листа не нужно игнорировать темповое обозначение музыкального примера, чтобы его эстетическая сторона, выразительность и художественная ценность не терялись.

Поэтому основная трудность процесса чтения с листа заключается в необходимости сочетания внимания к интонационной стороне и к строгому

³ На первых этапах можно, конечно, помогать детям пропевать сложные места, но постепенно роль педагога-«помощника» должна сокращаться.

соблюдению временных соотношений. «Особенно важно добиться единого, непрерывного пульсирующего темпа. Лучше сделать ошибки в ритме, чем петь то быстрее, то медленнее, или вообще останавливаться; полезнее пропеть пример с начала до конца, а потом исправлять ошибки в ритме, в интонации, чем петь в неровном темпе. На это следует обращать особое внимание с самого начала обучения» [22, с. 118].

Физически помогать непрерывности движения мелодии в образовании единого темпа призвано дирижирование.

Итак, в методике развития внутреннего музыкального слуха у учащихся младших классов различные формы сольфеджирования должны вырабатывать и закреплять необходимые умения и навыки.

Задача начального этапа обучения - это воспитание нужных навыков для чтения и закрепление целого ряда условных рефлексов.

Следующим видом деятельности, направленной на развитие внутреннего музыкального слуха у учащихся младших классов на уроках сольфеджио является *диктант*.

Диктант – это один из важнейших способов развития внутреннего слуха и музыкальной памяти. В тоже время – это наиболее полная форма анализа слышимого, это итог знаний и навыков, определяющий уровень музыкально-слухового развития учащихся. «Цель музыкального диктанта состоит в том, чтобы воспитать навыки непосредственного перевода воспринимаемых музыкальных образов в четкие слуховые представления. Практика нотной записи служит большим подспорьем в воспитании и развитии четких, рельефных музыкальных представлений; занятия по музыкальному диктанту воспитывают чувство стиля музыки и обогащают память запасом полезных музыкальных образов», - пишет А.Л. Островский [Цит. По: 22, с. 134].

Запись диктанта сложный процесс, требующий не только определенных знаний, уровня развития внутреннего слуха, но и специальной подготовки, обучения. Научить младшего школьника правильно писать

диктант – одна из важнейших задач, стоящих перед педагогом-сольфеджистом.

В процессе записи диктанта участвуют самые разные стороны музыкального слуха и разные свойства психологической деятельности: внутренний слух, способность мысленно слышать и представлять себе звуки, ритм и другие элементы музыкальной ткани, мышление, обеспечивающее осознание слышимого, память.

Кроме того, диктант предполагает наличие теоретических знаний, помогающих грамотно записать услышанное. Поэтому, прежде чем приступить к записи диктанта с учащимися младших классов, педагог должен быть уверен в том, что учащиеся подготовлены к этой работе, что все стороны музыкальных способностей и необходимые умения достаточно ярко проявились на предыдущих занятиях и были закреплены в других формах работы: в интонационных и ритмических упражнениях, в чтении с листа и в анализе на слух. Это особенно важно в занятиях с младшими школьниками, так как их общее интеллектуальное развитие, навыки письма, способность к сознательной деятельности воспитываются постепенно. Поэтому целесообразнее всего начать работу над записью диктанта во втором классе (в продвинутых в конце первого класса).

Диктанты в младших классах бывают двух видов: устные и письменные, а также одноголосные и двухголосные (последние вводятся, обычно, в середине 3 класса). При этом перед учащимися могут стоять различные задачи:

- записать знакомую мелодию (например, из попевочного материала урока);
- записать незнакомую мелодию;
- записать пропущенные блоки;
- исправить ошибки в записанной мелодии;
- дописать ответное построение (см.: Приложение б)

Устные диктанты являются неотъемлемой частью любого урока сольфеджио. В начальных классах они проводятся как правило в игровой форме. Это и «музыкальное эхо» и «дразнилки», особенно нравится детям «живой» диктант (см.: Приложение 6).

При записи обычного диктанта (т.е. незнакомой мелодии) необходимо сконцентрировать внимание учащихся на музыкальном фрагменте, вызвать у них интерес. На начальном этапе работы по записи диктантов, можно проиграть диктант не один, а два- три раза, чтобы интонация стала более понятной для учащихся. Далее определяется: лад, размер, структура. Затем дается настройка (пение тонического трезвучия, отдельных ступеней или сложных мелодических оборотов, встречающихся в тексте), и диктант снова проигрывается. Теперь учащиеся должны определить метроритмические особенности музыки и только после этого приступить к записи диктанта, по памяти.

В младших классах следует требовать, чтобы все ученики дирижировали при записи. Педагогу же ни в коем случае нельзя при исполнении диктанта выделять, «выстукивать» сильную долю. Первые два- три проигрывания должны быть в правильном темпе, для того, чтобы учащиеся, верно восприняли, и запомнили выразительный характер примера, в дальнейшем темп можно замедлить.

На первом этапе написания диктанта усвоение мелодии проверяется пропеванием ее всем классом наизусть на нейтральный слог (можно даже нотами⁴). В продвинутых группах детям предлагается пропеть весь диктант внутренним слухом, мысленно. При этом педагог, дирижируя, как бы руководит коллективным внутренним представлением.

Приступать к написанию диктанта следует только тогда, когда учащиеся запомнили его. В противном случае, дети будут писать «от звука к

⁴ Как показывает практика, любой диктант дети могут просольфеджировать сразу точно или очень близко к оригиналу.

звуку», ожидая очередного проигрывания. Только неукоснительная и постоянная проверка педагогом степени запоминания диктанта воспитывает у учащихся правильный навык – писать по памяти, что способствует развитию памяти и внутреннего слуха.

При написании диктанта очень важно, чтобы педагог знал и учитывал индивидуальные особенности каждого учащегося. Кроме общеклассных замечаний, советов и объяснений приемов записи, следует давать и индивидуальные советы, задания, приемы, необходимые на определенном этапе отстающим ученикам.

Очень важно вырабатывать у учащихся начиная с младших классов способность самоконтроля, вырабатывать умение найти ошибку в своем тексте. Педагог должен привлечь внимание ученика, попросив его спеть неверное место.

Количество проигрываний зависит от музыкального материала, и от того как развита память учащихся. Обычные диктанты в 8 тактов, в 1-2 классах можно делить на части, но затем, делить все же не рекомендует, чтобы не нарушать логику и цельность музыки.

Проверка диктанта может быть различной: пропевание всем классом, индивидуальная проверка педагогом, проверка соседом по парте и т.д.

«Важно, чтобы организация процесса записи диктанта правильно воспитывала внимание и восприятие учащихся, чтобы соблюдался принцип продвижения от общего к частному, от восприятия и запоминания художественного образа произведения к анализу выразительных средств музыкального языка и в итоге к записи, фиксации слышимого» [22, с.137].

Следующим моментом в формировании внутреннего музыкального слуха у учащихся младших классов на уроках сольфеджио будет – фиксация точных интервальных отношений, входящих неотъемлемым элементом в понятие лада. Знакомство с интервалами происходит во втором полугодии первого класса. Нарбатывается слуховой багаж из песенного материала и

определений на слух, типа «Сигналы из космоса», «Собери букет», «Выручи из плена» и т.д. (см.: Приложение 7)

Со второго класса интервалы осваиваются уже теоретически и важно, чтобы учащиеся уже слышали и воспроизводили не вообще движение вверх или вниз, а на секунду, терцию или кварту, то есть конкретный точно фиксированный интервал.

Развитию внутреннего музыкального слуха способствует, также, раннее включение исполнения простейшего двухголосия. Навык двухголосного пения, при котором ученик не только концентрирует все внимание на исполнении своего голоса, но приучается слушать и другой голос, осваивается поэтапно: сначала группа поет из ступеней (со слоговым названием) в заданном ритме, а затем педагог подстраивает интервал (например, ЗО-ВИ – терцию, ВИ-РА- кварту, ЗО-РА- секунду)⁵. Другой вариант - группа поет долгий звук и одновременно слушает, какую ступень поет педагог, затем учащиеся определяют получившийся интервал.

На следующем этапе группа исполняет какой-либо ритмический рисунок на органном пункте, педагог в это время поет знакомую песню (без слов), предлагая учащимся узнать ее.

Постепенно работа над двухголосием усложняется - это пение канонов (сначала учащиеся и педагог, затем двумя группами учащихся).

Активизации внутреннего музыкального слуха способствует включение игровых моментов. Например, при двухголосном исполнении песни «Дождик» можно предложить учащимся исполнить органнй пункт со словами «Кап, кап, кап...», в песне «Волчок» - органнй пункт ,изображающий жужжание, в «Колыбельной» повторяющуюся тоническую квинту со словами «Бай-бай» и т.д. Можно также включать импровизированный верхний голос в исполнении педагога на фоне пения выученной группой песни (см.: Приложение 8).

⁵ Подобное упражнение выполняется со словами.

Подведем некоторые итоги.

В условиях целенаправленного обучения по развитию внутреннего слуха, у учащихся младших классов на уроках сольфеджио возможности воздействия на его формирование возрастают. Главная опасность, подстерегающая педагога на пути обучения, это перенос внимания учащихся на звуковую форму и отрыв ее от смысла. Курс сольфеджио особенно предрасположен к отрыву аналитического слуха от интонационного. Слуховое освоение интонационных комплексов, интервалов, аккордов действительно требует длительных усилий. Педагогу по сольфеджио важно помнить, что элементы аналитической формы, очищенные от связей с интонационно-фабульной формой, может привести к утере активности и гибкости интонационного слуха. Нужно воспитать привычку мыслить только в направлении от звука к смыслу, а не только одними лишь интервально-звуковыми комбинациями.

Работая над развитием внутреннего музыкального слуха у учащихся младших классов на уроках сольфеджио, педагог должен уметь чутко реагировать на действия учащихся в процессе урока и уметь преподнести задуманный материал в той форме, которая в данный момент более целесообразна и интересна учащимся.

Методика развития внутреннего музыкального слуха на уроках сольфеджио в младших классах ДМШ должна отвечать следующим условиям:

1. Учитывать психофизиологические особенности младшего школьного возраста;
2. Базироваться на принципе индивидуального подхода к учащимся;
3. Предусматривать системность и последовательность в работе, содержать методически обоснованный комплекс упражнений с их постепенным усложнением (до тех пор, пока не будет достигнута

необходимая реакция – легкость и быстрота в выполнении простых упражнений – нельзя переходить к более сложным);

4. Предполагать возможность использования различных форм работы, направленных на совершенствование этой способности;
5. Опирается на теоретическое осмысление музыкального материала, для создания базы дальнейшего развития внутреннего музыкального слуха в старших классах.

Заключение

Способность внутреннегослухового представления музыки является собой один из важнейших компонентов музыкального слуха. Ни одна из разновидностей музыкальной деятельности, начиная с осмысленного восприятия, слушания и переживания музыки и заканчивая ее сочинением невозможна вне различных по характеру и степени интенсивности проявлений внутреннегослуховой функции. Внутренний музыкальный слух является основным компонентом, входящим во все музыкальные способности – звуковысотный (мелодический) слух, чувство ритма, ладовый, гармонический и полифонический слух.

Внутренний музыкальный слух – особая способность к представлению и переживанию музыки вне опоры на внешнее звучание. Способностью к мысленному представлению музыкальных тонов и их отношений без помощи инструмента или голоса назвал внутренний слух Н.А. Римский-Корсаков.

Внутренний музыкальный слух представляет сложный комплекс различных видов психической деятельности – воображения, памяти, внимания. Поэтому развитие внутреннего слуха у младших школьников на уроках сольфеджио важно рассматривать в системе деятельности высших психических процессов, прежде всего, с точки зрения интериоризации слуховых образов, с процесса установки и создания узнаваемых слуховых образов (образов-эталонов, сенсорных образов), основанных на слуховом опыте учащихся.

Необходимым условием развития внутреннего музыкального слуха является деятельностный подход. Внутренний музыкальный слух у детей формируется в процессе музыкальной деятельности и различных ее видов.

Список литературы

1. Баренбойм Л.А. Фортепианная педагогика./ Л.А. Баренбойм. – М. : Издательский дом «Классика – XXI», 2007. – 192 с.
2. Бычков Ю.Н. Основы формирования мелодического ладового слуха: Лекция /РАМ им. Гнесиных. – М. :,1993. - 25 с.
3. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 624 с.
4. Возрастная психология: учебное пособие / О.Б. Дарвиш. – Барнаул, 2002. – 152с.
5. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ.высш.учеб. заведений/ В.С. Мухина. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 640 с.
6. Возрастная психология: учебник для вузов/ Обухова Л.Ф. – М.:Высшее образование; МГППУ, 2009.- 460с.
7. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – Л. С. Выготский. - М.: Педагогика, 1983. - 368 с.
8. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина.- Л. С. Выготский. - М. : Педагогика, 1984.- 432с.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология. /Под ред. В.В, Давыдова. – М. : Педагогика – Пресс, 1999. – 536 с.
10. Гарбузов Н.А. Зонная природа звуковысотного слуха // Н.А.Гарбузов - музыкант, исследователь, педагог. М. :, 1980, с. 89.
11. Зебряк Т.А. Играем на уроках сольфеджио / Т.А. Зебряк. – М. : Музыка, 1986 – 64 с.

12. Картавцева, М. Т. Развитие творческих навыков на уроках сольфеджио/ М.Т. Картавцева - М. : Музыка, 1978 – с.115
13. Кирнарская, Д. К. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская – М.: Таланты – XXI век, 2004. – 496с.
14. Ладухин, Н.М. 1000 примеров музыкального диктанта: пособие к систематическому развитию слуха / Н.М. Ладухин. – М. : Музыка, 1981. – 87с.
15. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. – I – М. : Педагогика, 1983. – 392с.
16. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения. В 2-х томах. . Т. – II – М. : Педагогика, 1983. – 320с.
17. Майерс, Д. Психология/ Д. Майерс; пер с англ. И. А. Карпиков, В.А. Старовойтова. – 2-е изд. – МН.: „Попурри,, , 2006. – 848с.
18. Мазель Л. А. Проблемы классической гармонии.. \ Л.А. Мазель. – М. :Музыка, 1972. – 615с.
19. Медушевский В. Интонационная форма музыки: Исследование / В.В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
20. Методология педагогики музыкального образования: учебник для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений / под ред. Э. Б. Абдуллина. – М. : Издательский центр, «Академия», 2006. – 272 с.
21. Методология и методы психолого - педагогического исследования: учебник для студ. высш. пед. учеб. Заведений/ В. Загвязинский, Р. Атаханов.- М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 208 с.
22. Методика преподавания сольфеджио: Учеб. Пособие/Ред. текста Е.В. Давыдовой Ю.Рагс, вступ. статья В. Середы. –М.:Музыка, 1986. – 160 с.
23. Методика обучения сольному пению: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов / А.Г. Менабени. – М.: Просвещение, 1987. – 95 с.
24. Металлиди Ж. Л. Музыкальные диктанты для ДМШ / Ж.Л, Металлиди, А. И. Перцовская. –Ленинград: «Музыка», 1986, 72с.

25. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / В.И. Петрушин.– М: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 176 с.
26. Назайкинский, В. В. О психологии музыкального восприятия / В. В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972 – 412с.
27. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. / Г.Г. Нейгауз. - М.: Музыка, 1988. – 240с.
28. Орлова Е. М. Интонация теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления: История. Становление. Сущность/ Е.М. Орлова.- М.: Музыка 1984.-302с.
29. Оськина С.Е. Музыкальный слух: Теория и методика развития и совершенствования / С. Е. Оськина;Д.Г. Парнес. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. – 79с.
30. Подуровский, В. М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности / В. М. Подуровский, Н. В. Сулова – М. : Владос, 2001. – 320с.
31. Поплянова Е.М. А мы на уроке – играем/ Е.М. Поплянова. – М. : Новая школа, 1994 – 36с.
32. Программа для ДМШ; Класс специального фортепиано. – М. : Музыка, 1973, с.4.
33. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб.заведений: в 3-х кН. – / Немов Р.С. – М.: гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 688с.
34. Развитие памяти и воображения на уроках сольфеджио : учебное пособие / М.Т. Картавцева. (ЦМК МКРФ) – М. : Музыка, 1970. – 87с.
35. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2006 – 713с.
36. Свеницкий , А. Л. Краткий психологический словарь, / А. Л. Свеницкий – М.: ТК Велби, Изд- во Проспект, 2008. – 512с.
37. Сольфеджио. Рабочая тетрадь. 1класс./ Калинина, Г.Ф. - М. :2001.- 32с.

38. Сольфеджио. Рабочая тетрадь. 2класс./ Калинина, Г.Ф. - М. :2001.- 32с.
39. Сольфеджио. Рабочая тетрадь. 3класс./ Калинина, Г.Ф. - М. :2001.- 32с.
40. Сольфеджио : Учебное пособие для подготовительных отделений ДМШ. Разработка уроков (с приложением домашних заданий) / Котляревская-крафт М., Москалькова И. , Батхан Л. Под ред. Л. Масленковой. Л. – М. : Музыка, 1984. – 115с
41. Сольфеджио 1 класс / М. Котляревская – Крафт – М. : Музыка, 1987 – с. 43
42. Сольфеджио. 1 класс : учебное пособие. Мы играем, сочиняем и поем. / Ж.Л. Металлти, А.И. Перцовская. Л. :Сов. композитор , 1989 - 91с.
43. Сольфеджио. 2 класс: учебное пособие. Мы играем, сочиняем и поем. / Ж.Л. Металлти, А.И. Перцовская. Л. :Сов. композитор , 1989 - 91с.
44. Сольфеджио для I-II кл. / сост. Баева Н.В. и Зебряк Т.А. – Л. : Сов. Композитор, 1986 – 80с.
45. Сольфеджио, I кл./ сост. А.В. Барабошкина .– Л. : Музыка, 1980 – 67с.
46. Сольфеджио, II кл./сост. А.В. Барабошкина .– Л. : Музыка, 1983 – 70с.
47. Сольфеджио 3 кл. / Давыдова Е. В. , Запорожец С.Ф. / под ред. Зебряк Т.А. – М. : Музыка, 2007. – 79 с.
48. Старчеус М. С. Слух музыканта. Музыка в представлениях и воображении// Играем с начала. – 2009. - №12, (72), 2010. - №1 (73), 2010. - №2 (74). – с.4-5.
49. Степанов В. Е. ,Ступницкий В. П. Психология: Учебник /Под ред.доктора психологических наук, профессора Ю.М. Забродина / В.Е. степанов, В. Н. Ступницкий. – М. : Издательская торговая корпорация «Дашков и К» , 2009. – 732с.
50. Теплов, Б.М. Избранные труды. В 2 т. Том I / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985 – 430с.
51. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; Под ред. И. В. Имедадзе. – Д. Н. Узнадзе. – М. : Смысл; СПб.: Питер, 2004. – 413с.

52. Цыпин, Г. М. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: уч. пособие для вузов / Г. М. Цыпин, Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко и др. – М.: Академия, 2003 – 368с.
53. Шатковский Г.И. Развитие музыкального слуха. / Г.И. Шатковский. – М. 1996. – 184с.