

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
МУЗЫКАЛЬНЫЙ ФАКУЛЬТЕТ
Кафедра методологии и методики преподавания музыки

Акимова Юлия Сергеевна

**Развитие ритмического слуха
младших школьников
на занятиях музыки
с применением компьютерных технологий**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

специальность – 030700 - музыкальное образование

Научный руководитель:
кандидат философских наук,
доцент Корсакова И.А.

Москва, 2008

Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретико-методические основы развития ритмического слуха младших школьников на уроке музыки	7
1.1. Теоретический аспект развития ритмического слуха	7
1.2. Развитие ритмического слуха на уроках музыки в общеобразовательной школе как педагогическая проблема	24
1.3. Особенности младшего школьного возраста в аспекте восприятия музыки и ритма	34
1.4. Развитие ритмического слуха по методу В.Б.Брайнина «Развитие музыкального интеллекта – практическое изучение музыкального языка»	42
1.5. Анализ существующих компьютерных программ по развитию музыкального слуха	50
Глава 2. Методика развития ритмического слуха младших школьников при помощи электронно-методического пособия «Путешествие в страну ритма»	67
2.1. Содержание, компьютерное обеспечение и структура Электронного ресурса «Путешествие в страну ритма»	67
2.2. Опытная работа по применению электронного ресурса «Путешествие в страну ритма»	70
Заключение	85
Список используемой литературы	87
Приложение	92

Введение

XXI век – эпоха информации и компьютеризации. Невозможно поверить, что еще тридцать лет назад можно было по пальцам сосчитать области, в которых применялся компьютер. Сегодня все наоборот. Компьютер коснулся всех сфер деятельности человека. В результате, в музыкально-педагогическом процессе возникло противоречие между сложившейся системой музыкального воспитания и современной, скоростной системой компьютерных технологий. Проблема данного исследования состоит в преодолении противоречия между системой музыкальной педагогики и компьютерными технологиями.

Многие педагоги и ученые занимались проблемой применения компьютерных технологий в музыкально-педагогическом процессе: П.В.Лобанов, Р.Х.Зарипов, Ф.Т.Хофстеттер. Все эти люди пытались найти оптимальный вариант совмещения музыкального образования и компьютерных технологий.

Исследование на тему «Развитие ритмического слуха младших школьников на основе метода В.Б.Брайнина с применением компьютерных технологий» вдвойне актуально сегодня, потому что тема касается двух сфер: технологии развития ритмического слуха и компьютерных технологии. Первой посвящено множество трудов педагогов-музыкантов. Необходимо понимать, что музыкальная педагогика не стоит на месте. Современный учитель музыки должен знать все последние разработки в области методик преподавания музыки и развития музыкальных способностей. Данная работа посвящена теме развития ритмического слуха младших школьников с применением компьютерных технологий на основе метода В.Б.Брайнина «Развитие музыкального интеллекта – практическое изучение музыкального языка».

Сегодня в условиях жесткой конкуренции происходит борьба за детское внимание. Ребенок – это будущий взрослый и от того, что «вложить» в него сейчас, будет зависеть то, что он «отдаст» когда вырастет.

Рынок заполнен компьютерными играми, доступными носителями музыки и видео, но содержание информации, передаваемой при помощи перечисленных технологий, определяет сам ребенок, опираясь на ценности, транслируемые ему обществом, в котором он воспитывается.

Современный урок музыки должен соответствовать требованиям времени, то есть должен быть интересным, актуальным и современно оснащенным. Педагогу необходимо изучать современные обучающие и компьютерные технологии, чтобы сделать музыкально-педагогический процесс информационно насыщенным, интенсивным и увлекательным.

Объектом данного исследования является процесс развития ритмического слуха младших школьников на основе применения методики В.Б.Брайнина «Развитие музыкального интеллекта – практическое изучение музыкального языка».

Предмет исследования – содержание и организация педагогического руководства процессом развития ритмического слуха младших школьников.

Целью данного исследования является разработка и научно-методическое обоснование способов развития ритмического слуха младших школьников на основе применения методики В.Б.Брайнина и компьютерных технологий.

В настоящей работе были поставлены следующие **задачи**:

- изучить музыкально-педагогические и музыкально-психологические воззрения на сущность и структуру развития ритмического слуха;
- проанализировать и освоить компьютерные технологии по теме
- исследования;
- изучить учебно-методическую литературу в аспекте исследуемой проблемы;

- разработать электронный ресурс на основе метода В.Б.Брайнина, способствующего развитию ритмического слуха с помощью следующих программ:
 - Adobe Dreamweaver CS3
 - Macromedia Flash Professional 8
 - Adobe Photoshop 7.0
 - Microsoft Word 2003
 - Язык программирования C++
 - Язык программирования HTML
 - Sony Sound Forge 8.0

- опытным путем проверить разработанный электронный ресурс «Путешествие в страну ритма»;
- сравнить результаты развития ритмического слуха по стандартной методике и результаты развития ритмического слуха на основе метода В.Б.Брайнина с применением компьютерных технологий.

Методологической основой для данной работы послужили методические и педагогические разработки В.Б.Брайнина, посвященные теории и практике развития музыкального мышления; теоретические труды, посвященные проблемам слуха и ритма Б.В.Асафьева, В.Н.Холоповой, Ю.Н.Рагса, материалы лекций Э.Жака-Далькроза, освещающие проблемы музыкально-ритмического развития личности; методические разработки по развитию чувства ритма младших школьников П.Вейса; музыкально-педагогические статьи Д.Б.Кабалевского; исследования по педагогике музыкального образования Э.Б.Абдуллина, Е.В.Николаевой. Для освещения психологических аспектов проблемы были использованы идеи Б.М.Теплова, широко охватывающие проблему музыкальных способностей; исследования М.С.Старчеус, Е.В.Назайкинского, а так же психологические труды А.В.Тороповой.

Проблемам компьютерных технологий было посвящено изучение трудов С.П. Полозова, И.М. Красильникова, П.Л. Живайкина, А. Федорова.

Новизна представленной работы заключается в том, что:

во-первых, предпринята попытка адаптировать методику В.Б.Брайнина для общеобразовательной школы при помощи компьютерных технологий, которые способствуют интенсификации процесса развития ритмического слуха младших школьников;

во-вторых, на основе методики В.Б.Брайнина разработана компьютерная система линейных тренажеров для развития навыков определения акцентной доли в ритмической фразе.

С помощью полученных в исследовании результатов можно ликвидировать отдельные недостатки практической педагогической деятельности, а именно: избегать расчленения класса на группы успевающих и отстающих учеников, поддерживать высокий темп освоения нового учебного материала, повышать заинтересованность предметом «Музыка» и музыкальным искусством.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что электронный ресурс, прошедший опытно-экспериментальную апробацию, может быть использован в различных сферах музыкального образования: общеобразовательной школе, музыкальной школе, старших группах детского сада, музыкальных кружках и студиях, а так же в качестве самостоятельной работы в домашних условиях.

Базой для апробации электронного ресурса «Путешествие в страну ритма» послужила НОУ СОШ (начальное образовательное учреждение, средняя образовательная школа) «Школа для малышей». Эксперимент проводился в первом классе.

Глава I. Теоретико-методические основы развития ритмического слуха младших школьников на уроке музыки

§ 1.1. Теоретический аспект развития ритмического слуха

1. Слух

Музыкальный слух является объектом исследования в разных научных отраслях. Так, музыкальный слух является одной из важных предметных областей в музыкальной акустике и психоакустике (Г. Гельмгольц, Н. Гарбузов, Ю. Рагс, П. Лобанов, и др.), в музыкознании (Б. Асафьев, Б. Яворский, С. Скребков, Л. Мазель, Ю. Холопов,), в общей психологии (Б. Теплов, В. М. В. К. Тарасова), в музыкальной психологии (Э. Курт, Е. Назайкинский, В. Медушевский,), в музыкальной педагогике (С. Майкапар, Н. Римский-Корсаков, Г. Цыпин, и др.). Ценный материал о профессиональном слухе содержат классические труды Г. Нейгауза, П. Чеснокова, многочисленные методические «школы» игры и пения и др. Отдельно следует выделить две, ставшими классическими, работы монографического плана Б. Асафьева о слухе Глинки и Е. Назайкинского о слухе Б. Асафьева

В музыковедческой и музыкально-педагогической литературе существует множество определений слуха. Следующее определение дано в Большой советской энциклопедии в статье Я.А.Альтмана «Слух»:

Слух, функция организма человека и животных, обеспечивающая восприятие звуковых колебаний. Реализуется деятельностью механических, рецепторных и нервных структур, составляющих слуховую систему, или слуховой анализатор. У человека при действии звуков возникает специфическое слуховое ощущение, в котором отражаются параметры

звуковых сигналов (например, интенсивность или частота звуковых колебаний воспринимается как громкость или высота звука).

Е.В.Давыдова в книге «Методика преподавания сольфеджио» [19, с.13] пишет: «Роль слуха в музыкально-творческом процессе, в развитии музыкальных способностей, в воспитании любви к музыкальному искусству чрезвычайно высока».

Педагоги, психологи и ученые из многогранного понятия «слух» выделяют специальное определение «музыкальный слух».

Музыкальный слух (в широком смысле) – способность различать и представлять характеристики и свойства звуков, созвучий, звуковых структур, которые имеют выразительное и смысло-образующее значение в музыке [40, с.13].

Музыкальный слух – это способность улавливать связь между звуками, запоминать и воспроизводить их, воспринимать их не как случайные сочетания, а вникая в их смысл, осознавая их художественное значение. Вот этот-то слух и необходим каждому музыканту. В том или ином виде музыкальный слух есть у каждого. Просто у некоторых он выражен очень ярко, а у других слабее. Но музыкальный слух можно развить, если очень хотеть и настойчиво добиваться этого [48].

Ю.Н.Рагс в статье «Музыкальный слух» [37] раскрывает понятие не только как способность воспринимать отдельные качества звуков, но и как *общую музыкальность*, которая проявляется в «эмоциональной отзывчивости на музыкальное явление». Автор утверждает, что «...без нее человек оказывается непригодным к музыкальной (композиторской, исполнительской) деятельности...».

Различают несколько видов музыкального слуха: абсолютный, относительный, внутренний и др.

Абсолютный слух — способность определять абсолютную высоту музыкальных звуков, называть их (до, ре, ми и т. д.), не сравнивая с каким-либо эталонным звуком.

Относительный слух — способность определять звуковысотные отношения, музыкальные интервалы (секунда, терция, кварта и др.).

Внутренний слух — способность мысленно представлять, вспоминать отдельные качества музыкальных звуков, мелодические, гармонические последования, целые музыкальные пьесы.

Кроме того, М.С.Старчеус пишет о том, что , разнообразию музыкальных характеристик соответствуют **различные формы** (или виды) **слуха**: звуковысотный (абсолютный и относительный), тембровый, динамический, ладовый, тональный, мелодический, гармонический, **ритмический**, архитектурный, фактурный, полифонический и т.д.

Музыкальный слух активно развивается в музыкально-практической деятельности; существует специальная дисциплина, предназначенная для развития музыкального слуха — сольфеджио.

«..Главная особенность музыкального слуха заключается в том, что он не только слух, но больше чем слух» [40, с. 12]. М.Старчеус пишет о том, что работа музыкального слуха требует слухо-двигательных, слухо-зрительных, слухо-осязательных, зрительно-двигательных и иных связей. Здесь собственно чувственные процессы невозможно отделить от эмоциональных и двигательных, от процессов мышления, воображения и памяти. Музыкальный слух предстает тонкой сонастроенностью разных психологических систем. Объединенных сотрудничеством или соподчинением, взаимодополнением или параллельным действием. На работу музыкального слуха накладываются отпечаток свойства личности, её мотивы. Потребности, излюбленные познавательные стратегии и т.п. классик музыкальной психологии Э.Курт увидел в музыкальном слухе «загадку души, а не уха» [40, с.16].

2. Ритм.

Слово ритм применяется по отношению к самым разнообразным случаям и имеет очень широкое распространение. Говорят о стихотворном ритме, о ритме прозы, о ритме спектакля; мало того, говорят о ритме сердца, дыхания и других органических процессов; говорят даже о ритме по отношению к смене времен года, дня и ночи и т.д. Ритм, наконец, выступает как некая универсальная космическая категория: «Пространство и время наполнены материей, подчиненной законам вечного ритма» [Ж.-Далькроз] [42,210].

Вопросом изучения музыкального ритма занималась В..Н.Холопова. В книге «Музыкальный ритм» (М.:Музыка,1980) Валентина Николаевна так характеризует понятие ритм: «Ритм, в отличие от других важнейших элементов музыкального языка – гармонии, мелодики, принадлежит не только музыке, но и другим видам искусств – поэзии, танцу...» (с.3).

Ритм есть некая определенная организация процесса во времени [42,210].

« ...В последней, шестой книге Августин говорит о ритмах (числах) как о свойствах, присущих и душе музыканта, и музыке, которая ими вызвана и которые музыка сама вызывает в душе, ее воспринимающей; и все эти ритмы приводят душу в состояние удовольствия – чувственного наслаждения (*delectare sensu*), из которого уже и проистекает разумная оценка (*aestimare ratione*) музыки» [8,18].

Следующее развернутое определение ритма дается в Большой советской энциклопедии в статье М.Г.Харлап «Ритм» (статья используется целиком):

Ритм (греч. *rhythmós*, от *rhéo* — теку), воспринимаемая форма протекания во времени каких-либо процессов, основной принцип формообразования временных искусств (поэзия, музыка, танец и др.) ... Многообразие проявлений ритма в различных видах и стилях искусства, а также за пределами художественной сферы (ритм речи, трудовых процессов и т. д.) породило множество различных определений ритма, в связи с чем слово

"ритм" не обладает терминологической чёткостью. Среди определений ритма можно наметить три основные группы:

1. В самом широком понимании ритм — временная структура любых воспринимаемых процессов, образуемая акцентами, паузами, членением на отрезки, их группировкой, соотношениями по длительности и т. п.

2. Ритм речи в этом случае — произносимые и слышимые акцентуация и членение, не всегда совпадающее со смысловым членением, графически выражаемым знаками препинания и пробелами между словами.

3. В музыке ритм — это её распределение во времени или (более узко) — последовательность длительностей звуков, отвлечённая от их высоты (ритмический рисунок в отличие от мелодического).

Такому описательному подходу противостоят точки зрения, признающие ритм особым качеством, отличающим ритмичные движения от неритмичных; но этому качеству они дают противоположные определения. Одна из них понимает ритм как закономерное чередование или повторение и основанную на нём соразмерность; идеал ритма — точно повторяющиеся колебания маятника или удары метронома. Эстетическое впечатление от таких ритмических движений объясняется "экономией внимания", облегчающей восприятие и способствующей автоматизации мускульной работы (например, при ходьбе). В речи автоматизация проявляется в тенденции к равной длительности слогов или промежутков между ударениями. Чаще *речь признаётся ритмичной лишь в стихах* (где имеется определённый порядок чередования слогов, ударных и неударных или долгих и кратких), что приводит к отождествлению ритма с метром (в музыке — с тактом, музыкальным метром). Но именно в поэзии ... и музыке, где роль ритма особенно велика, его чаще противопоставляют метру и связывают не с правильной повторяемостью, а с трудно объяснимым "чувством жизни", захватывающей силой устремления вперёд. "Ритм — это основная сила, основная энергия стиха. Объяснить его нельзя" (В. В. Маяковский, "Как

делать стихи"). В противоположность определениям ритма, основанным на соизмеримости (рациональности) и устойчивой повторности (статике), здесь подчёркивается *эмоциональная и динамическая природа ритма*, которая может проявляться и без метра (в ритмической прозе и свободном стихе) и отсутствовать в метрически правильных стихах.

Эмоциональная (динамическая) и рациональная (статическая) точки зрения не исключают друг друга. *Ритмичными* можно назвать *те движения*, которые при восприятии *вызывают своего рода резонанс*, сопереживание, выражающееся в стремлении воспроизводить эти движения (ритмические переживания непосредственно связаны с мышечными ощущениями, а из внешних ощущений — со звуками, восприятие которых часто сопровождается внутренним воспроизведением). Для этого необходимо, с одной стороны, чтобы движение не было хаотичным, имело бы определённую воспринимаемую структуру, которая может быть повторена, а с другой стороны, чтобы повторение не было механическим. **Ритм переживается как смена эмоциональных напряжений и разрешений, которые при точных, маятникообразных повторениях исчезают.** В ритме, таким образом, *объединены статические и динамические признаки*, но поскольку критерий ритмичности остаётся эмоциональным и, следовательно, в значительной мере субъективным, границы, отделяющие ритмичные движения от хаотичных и механических, не могут быть строго установлены, что делает законным и описательный подход, лежащий в основе многих конкретных исследований речевого и музыкального ритма.

Чередование напряжений и разрешений (восходящих и нисходящих фаз) придаёт ритмическим структурам характер периодичности, что следует понимать не только как повторение определённой последовательности фаз, но и как её "закруглённость" (дающую повод к повторению) и завершённость, позволяющую воспринимать ритм и без повторений... Ритмическое

впечатление может быть создано композицией в целом (завязка и развязка аналогичны восходящей и нисходящей ритмическим фазам), её делением на части (например, драмы антрактами). В отличие от этих композиционных членений к собственно ритмическому строению обычно относят более мелкие членения, связанные с такими физиологическими периодичностями, как дыхание и пульс, которые являются прообразами двух типов ритмических структур. Сравнительно с пульсом дыхание ближе к эмоциональным истокам ритма и дальше от механической повторяемости; его периоды обладают ясно воспринимаемой структурой и четко разграничены, но их величина, обычно соответствующая приблизительно 4 ударам пульса, легко отклоняется от этой нормы. В речи и музыке дыхание лежит в основе фразировки, определяя величину фразировочной единицы (колона или, как её иногда называли в музыке, "ритма"), создавая паузы и естественную форму мелодической каденции (буквально "падения" — нисходящей фазы ритмической единицы), обусловленную понижением голоса к концу выдоха (повышение перед паузой выражает вопрос или незаконченность, позволяющую образовать сложные периоды). Чередование мелодических повышений и понижений (каденций) образует "свободный, несимметричный ритм" без постоянной величины ритмических единиц, характерный для многих фольклорных форм (начиная с первобытных и кончая русской протяжной песней), григорианского хорала и др. Размеренность в таком мелодическом (интонационном) ритме возникает благодаря присоединению пульсационной периодичности, что в особенности проявляется в песнях, связанных с телодвижениями (плясовых, игровых, трудовых). В пульсе повторяемость преобладает над оформленностью и разграниченностью периодов, завершение периода есть толчок, импульс, начинающий новый период, удар, по отношению к которому остальные моменты как неударные являются второстепенными и могут быть представлены паузой. *Пульсационная периодичность* свойственна ходьбе,

равномерным трудовым движениям, в речи и музыке она *определяет темп* — величину промежутков между ударениями. Деление пульсацией первичных ритмико-интонационных единиц дыхательного типа на равные доли, порожденное усилением моторного начала, усиливает двигательные реакции при восприятии и тем самым ритмическое переживание.

1. Таким образом, уже на ранних стадиях фольклора **песням протяжного типа противостоят "скорые" песни**, производящие в большей степени ритмические впечатление. Отсюда известное уже в античности **противопоставление ритма и мелодии**, причём чистым выражением ритма признаётся танец и музыка, исполняемая на ударных и щипковых короткозвучных инструментах. В новое время ритмический характер также приписывается преимущественно маршевой и танцевальной музыке, а понятие ритма чаще связывается с пульсом, чем с дыханием. Однако одностороннее преувеличение пульсационной периодичности приводит к механическому повторению и подмене чередования напряжений и разрешений равномерными ударами (тогда как для ритмического восприятия ряда ударов необходимы различия между ними, позволяющие объединять их в группы).

2. На *пульсации* основана субъективная оценка времени и, следовательно, **"рациональная", времяизмеряющая, или квантитативная**, ритмика, характерная для эпох синкретического, но не фольклорного, а профессионального искусства, получившая классическое выражение в античности. Соразмерность здесь обусловлена не физиологическими тенденциями, а эстетическими требованиями. Равенство временных величин становится частным случаем их пропорциональности, наряду с которым существуют другие "роды Ритма" (соотношения "арсиса" и "тезиса" — восходящей и нисходящей частей ритмической единицы) — 1: 2, 2: 3 и др. Пропорции в квантитативной ритмике достигают большой сложности, создавая как бы архитектуру во времени. Ведущая роль танца обусловлена не столько

двигательной, сколько его пластической природой, обращенной к зрению, которое для ритмического восприятия в силу психофизиологических условий требует прерывистости движения, смены картин, длящихся определённое время. Именно таким был античный танец, ритм которого заключался в смене танцевальных поз ("схем"), разделённых "знаками" или "точками" (греч. "Семейон" имеет оба значения). *Удары в квантитативной ритмике* — не импульсы, а *границы* сопоставляемых по величине отрезков, на которые делится время. Восприятие времени сближается здесь с пространственным, а понятие ритма — с симметрией. Подчинение временных соотношений определённым заданным формулам, отличающее танец от любых других движений, переносится и на жанры, непосредственно с танцем не связанные (например, эпос), где словесный текст укладывается в предустановленные стиховые формулы. Благодаря различиям слогов по длительности стиховой текст становится мерой (метром) для ритма, но только как последовательность долгих и кратких слогов; собственно ритм ("течение") стиха, деление на арсисы и тезисы и определяемая ими акцентуация, не связанная со словесными ударениями, относится к музыкально-танцевальной стороне синкретического искусства. На античную ритмику опираются представления о ритме как о стройности и размеренности и о метре как о проявлении ритма на речевом материале. Последнее неверно уже по отношению к античности, знавшей свободный (неметрический) речевой ритм ораторской прозы. Возникшие в конце античности чисто речевые стихи, основанные на словесных ударениях, также получили название "ритмов" в отличие от квантитативных "метров".

3. В "ритмическом" стихосложении, достигшем полного развития в новое время, проявляется **третий** (после интонационного и квантитативного) **тип ритма** — **акцентный**, свойственный поэзии и музыке, отделившимся друг от друга и от танца. Развивающиеся на фоне "искусственной" "книжной" прозы (а не устной речи, как метрическое стихосложение) новые стиховые системы

подчёркивают динамическую и эмоциональную стороны ритма. Стиховые размеры регулируют акцентные импульсы, а не временные соотношения. При этом свобода и разнообразие ритма ценятся выше его "правильности" (подчинения правилам стихосложения). В реальном звучании предписанная правилами схема стиха взаимодействует с разнообразными акцентами и членениями текста, и это допускаемое в рамках схемы разнообразие играет доминирующую роль и в качестве собственно ритма стиха обычно противопоставляется его метру. Так, в силлаботоническом стихосложении, метр которого устанавливает правильное чередование сильных и слабых слогов, ритмическое разнообразие достигается тем, что в определённых условиях словесные ударения могут быть не на каждом метрическом ударении, а иногда приходится и на метрически слабый слог. Дальнейшее разнообразие создаётся размещением словоразделов, синтаксических пауз и фразовых акцентов.

Аналогичное противопоставление ритма и метра возникает и в отделившейся от стиха музыке. Музыкальный метр представляет собой идеальную схему чередования сильных и слабых ударений, с которой реальная акцентуация может расходиться в большей степени, чем в стихах (см. Синкопа). На фоне этой схемы ритмическое разнообразие создают музыкально-смысловые акценты и членения. Сюда относятся: фразировка (поскольку музыкальный метр в отличие от стиховых не предписывает деления на строки, музыка в этом отношении ближе к прозе, чем к стихам) и группировка тактов (см. бетховенские указания "ритм из 3 тактов", "ритм из 4 тактов"); заполнение такта нотами различной длительности, ритмический рисунок (к которому сводят понятие ритма многие учебники элементарной теории музыки). В акцентной ритмике нового времени соотношения длительности теряют самостоятельное значение и становятся одним из средств акцентуации (более длинные звуки выделяются по сравнению с короткими). При этом нотные

обозначения величин, образующих ритмический рисунок, указывают не реальные длительности, а доли такта, которые в музыкальном исполнении растягиваются и сжимаются в весьма широких пределах.

В музыке 20 века наблюдается тенденция к большей стабильности временных соотношений, что приводит к возрождению некоторых черт квантитативной ритмики. Эта тенденция подкрепляется кино и звукозаписью, где длительность может быть выражена в пространственном измерении — в метрах киноплёнки или магнитофонной ленты.

Ритм в пластических искусствах является важным средством создания композиции художественного произведения и существенным компонентом в формировании образа. С помощью того или иного ритмического строя художественным произведениям можно придать различную эмоциональную окраску. Ритмические построения достигаются с помощью различных элементов симметрии, а также чередованием или сопоставлением любых элементов композиционного характера — контрастами или соответствиями масс, отдельных предметов, линий, зафиксированных движений, светотеневых и цветовых пятен, пространственных членений и пр. Ритмическая организация способствует достижению гармонической ясности или острой экспрессии художественного образа, чёткости восприятия произведения зрителем [22].

Большое внимание ритму уделяет Б.М.Теплов в труде «Психология музыкальных способностей» (М., «Наука», 2003.):

«Ритм предполагает в качестве необходимого условия ту или другую группировку следующих друг за другом раздражений, некоторое расчленение временного ряда. О ритме можно начать говорить только тогда, когда ряд равномерно следующих друг за другом раздражений расчленяется на определенные группы, причем группы эти могут быть одинаковыми (по два, по три члена и т.д.) или неодинаковыми. Однако не всякая группировка и расчленение временного ряда образуют ритм. *Обязательным условием*

ритмической группировки, а, следовательно, и ритма вообще является наличие **акцентов** ... Без акцентов нет ритма. Таким образом ритм – закономерное расчленение временной последовательности раздражений на группы, объединяемые вокруг выделяющихся в том или другом отношении раздражений, то есть акцентов» (с.211).

М.Ш.Бонфельд в книге «Введение в музыкознание» (М., «Владос»,2001) пишет о том, что в самом человеке заложено противоречие аритмичной деятельности интеллекта и функций организма, подчиненных строгим ритмам. В этом автор видит мотивацию человека «приобщиться к ритму».

3. Музыкальный ритм.

Музыкальный ритм, в отличие от ритма вообще, связан со звуком . Единицей музыкального ритма является звук (пауза), обладающий некой реальной длительностью [8,59]. «Музыкальный ритм рассматривается, ... как временная организация музыкальной ткани произведения... Он представляет собой закономерное распределение во времени ритмических единиц (ритмический рисунок), подчиненное регулярному чередованию функционально дифференцированных для восприятия, опорных и переходных долей (метр), которое совершается с определенной скоростью (темп) ...» [34, с.187].

Ритм можно усмотреть во всех областях художественного творчества, но именно временное искусство – музыка является «средоточием ритма», наиболее ярким и непосредственным его воплощением [8,58].

Музыкальный ритм – одно из основных выразительных средств музыки, которое передает эмоциональное содержание. Следовательно, ритм является элементом музыкального языка. Как любой язык, ритм организуется по определенным правилам. М.Ш.Бонфельд пишет о том, что в ритме можно увидеть черты системности. Известно, что любая система состоит из элементов

и характеризуется связями между ними. Согласно утверждению М.Ш.Бонфельда, система ритма состоит из «центров тяготения» и элементов, «тяготеющих в эти центры» [8,59]. Если, для сравнения, вспомнить музыкальный лад, то в этой системе существуют связи между устоями и неустоями лада (на основе звуковысотности). Так как, говоря о системе ритма, мы подразумеваем продолжительность (длительность) звуков, а не звуковысотность, то характеризовать элемент системы «центр тяготения» можно при помощи понятия «акцент» [8, 59].

Выше были упомянуты слова Б.М.Теплова «...без акцентов нет ритма...».

Акцент (лат *accento* – ударение) – выделение звука или комплекса звуков за счет некоторого усиления его звучания. В музыке существуют два типа акцентов – естественные и искусственные.

Естественные акценты – акценты, возникающие в силу самой природы ритмического, мелодического и всякого иного движения.

Искусственные акценты – возникают «по требованию автора», фиксируются при помощи специальных обозначений.

Если звук воспринимается как более сильный, то он становится для всех остальных «центром тяготения» или «устоем». Соответственно «неустоями» окажутся те элементы, которые воспринимаются как слабые, легкие.

На взаимодействии таких «устоев» и «неустоев» устроена ритмическая система [8,60]. М.Ш.Бонфельд выводит следующее определение музыкального ритма:

Ритм – это последование во времени звуков (пауз) одинаковой или различной длительности, организованное как система взаимодействий акцентированного времени и примыкающего к нему (устраиваемого в него) безакцентного.

4. Ритмический слух и другие понятия данного явления.

В представленной работе используется термин «ритмический слух» в то время как в методической литературе используется термин «чувство ритма». Часто в музыкально-педагогической литературе эти два понятия используются как синонимы.

Вопрос различия понятий «слух» и «чувство» поднимает М.Старчеус в своей книге «Слух музыканта». «В понятии «слух» акцентируется направленность слуховой деятельности на свойства материала (звуковые, интервальные, гармонические и т.п.), а в понятии «чувство» – психологический механизм и специфика...» [40,с.12].

Понятие «чувство» М.С.Старчеус раскрывает в двух значениях: первое значение – синоним слова «эмоция», в этом значении понятие «чувство» противопоставляется рассудку. Второе значение понятия относится к способу восприятия объектов и явлений, точнее к способности мгновенно безотчетно обобщать непосредственные ощущения и переживания и обычно противопоставляется отчетливому знанию [40,с.46]. Таким образом, если слово «чувство» является синонимом слова «эмоция» и «ощущение», то меньше всего оно является синонимом слова «слух».

Опираясь на данное определение можно сказать, что использование термина «ритмический слух» в данной работе весьма целесообразно, так как речь пойдет о направленности слуховой деятельности на ритмическую сторону музыки, а не о психологическом механизме или о специфике слуха.

«...Таким образом, музыкальный ритм включает в себя в качестве отдельных сторон ритмический рисунок, являющийся своеобразной материей ритма, метр – систему ритмической организации и темп – качественные и количественные характеристики скорости протекания ритмического процесса...» [34, с.187].

Восприятие метроритма включает три основные составные: восприятие темпа, метра, ритма. В свою очередь каждый пункт подразделяется на два подпункта: слух и чувство.

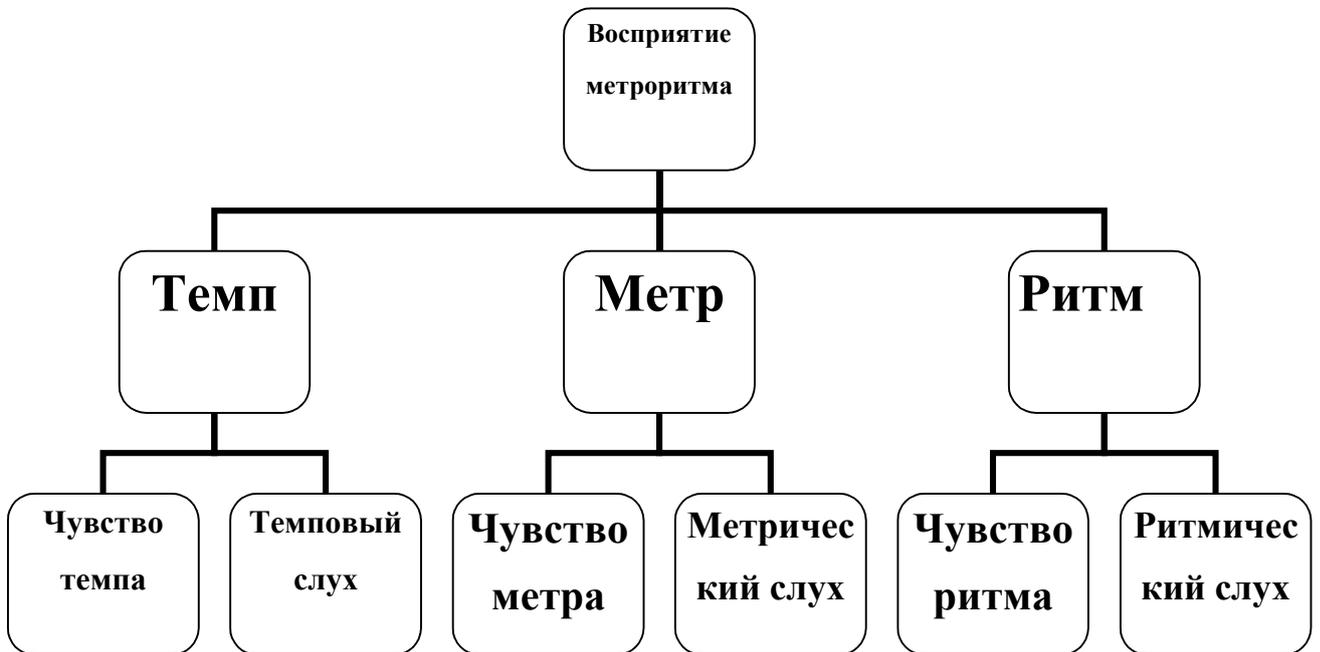


Рис.1. Составные восприятия метроритма (касается ритма вообще и музыкального ритма в частности).

В методической литературе даны различные определения ритмического восприятия. В книге Е.Давыдовой понятие «чувство метроритма» складывается из трех составляющих: «ощущение равномерности движения в разных темпах (чувство метра); ощущение размера (сочетание ударных и безударных долей); осознание и воспроизведение сочетаний звуков различной длительности (ритмического рисунка).

Б.М. Теплов в своем труде «Психология музыкальных способностей» разделяет понятия чувство ритма и чувство музыкального ритма. Под чувством ритма автор понимает «восприятие и воспроизведение временных отношений», «...музыкально-ритмическое чувство характеризуется как способность активно переживать (отражать в движении) музыку и вследствие этого тонко

чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального движения» [42,221].

М.Старчеус пишет о том, что **разнообразие музыкальных характеристик** соответствуют **различные формы** (или виды) **слуха**: звуковысотный (абсолютный и относительный), тембровый, динамический, ладовый, тональный, мелодический, гармонический, **ритмический**, архитектурный, фактурный, полифонический и т.д. Форм у музыкального слуха оказывается столько, сколько имеется характеристик и свойств у музыкальных звуков и созвучий, элементов у музыкального языка [40,с.15]. Это означает, что указанные в диаграмме темповый слух и метрический слух имеют право на существование, наряду с ритмическим слухом.

Основываясь на вышеизложенный материал, можно дать следующее определение ритмическому слуху:

Ритмический слух – способность улавливать, различать и понимать организацию процесса во времени (как ритма вообще, так и музыкального ритма).

Многие педагоги-музыканты поднимали вопрос о важности развития ритмического слуха наряду с интонационным и ладовым. Но и здесь можно увидеть два различных подхода. Первый вариант относится к стремлению педагогов развивать непосредственно чувство ритма, т.е. эмоциональное переживание и ощущение ритма. Это направление проявило себя в ритмической гимнастике Жака-Далькроза, швейцарского педагога и композитора начала двадцатого века; в «Шульверке» Карла Орфа (отчасти ставшего последователем системы Далькроза); в пластическом интонировании школы Айседоры Дункан¹.

¹ Подражательниц свободной пластики Дункан было множество. Под влиянием триумфальных выступлений самой танцовщицы и питомцев ее школы в Москве и Петербурге множились ритмо-пластические студии. Из них самыми известными были – "Гептахор" в северной столице, просуществовавший до начала 30-х годов, и студия

Второе направление относится к развитию ритмического слуха, то есть развитие способности улавливать, различать и понимать организацию ритма во времени. Первым опытом в этом направлении был труд французских педагогов Пьера Галена² и Эмиля Шеве, которые предложили использовать систему ритмических слогов.³ В советской России педагоги-музыканты придерживались классической схемы, т.е. изучение ритма происходило посредством знакомства с длительностями, их соотношениями и с наиболее распространенными ритмическими фигурами: пунктирный ритм, синкопа и т.д. В наше время существует методика В.Б.Брайнина «Развитие музыкального мышления – практическое изучение музыкального языка», в которой одно из направлений нацелено на развитие ритмического слуха. О методе и о применении его на практике речь пойдет дальше.

«...Развитой слух помогает наслаждаться музыкой и он же дает возможность самому быстро развиваться. Первое усиливает любовь к искусству, второе укрепляет деятельное отношение к нему».⁴

"Московские классы пластики" под руководством Э. Рабенек (позже студией руководила Людмила Алексеева) в московском Доме ученых, живущая и сегодня. <http://www.herpes.ru/ws/ww/ad.htm>

² Гален, Пьер (Galen, 1786—1821) — изобретатель нового учебного метода для начинающих заниматься музыкой. Упрощенный свой способ он назвал "Мелопласт" и изложил в брошюре "Exposition d'une nouvelle méthode pour l'enseignement de la musique" (1818; новое изд., под заглавием: "Méthode du Meloplaste", 1831). <http://gatchina3000.ru/brockhaus-and-efron-encyclopedic-dictionary/024/24918.htm>

³ Информация взята: В.Б.Брайнин. Стенограмма семинара в Московском педагогическом государственном университете 18-20 октября 2003 г. на Российском общеобразовательном интернет-портале <http://pedsovet.edu.ru/Brainin/body/index3.html>.

⁴ Майкапар С.М. Музыкальный слух, его значение, природа, особенности и метод правильного развития. – Петроград, «Якорь» – 1915. С.151.

§ 1.2. Развитие ритмического слуха на уроках музыки в общеобразовательной школе как педагогическая проблема

В современной Русской общеобразовательной школе предмет «Музыка» является достаточно свободно трактуемым. Этому явлению есть объяснение. Во-первых, в стране существует несколько государственных программ по «Музыке» и педагог может работать по любой из них, во-вторых, не предусмотрена проверка результатов обучения по данному предмету. Ответственность за усвоение учащимися материала полностью лежит на учителе и зависит от его моральных и профессиональных качеств. Каждый расставляет свои приоритеты в обучении музыке. У каждого свои методы работы. Д.Б.Кабалевский говорил так: «Я стремился найти такие принципы, методы и приемы, которые помогли бы увлечь детей, заинтересовать их музыкой, приблизить к ним это прекрасное искусство».

Чтобы разобраться, необходимо понять, что такое урок музыки, каковы его цели, задачи и вообще для чего он нужен в перечне школьных предметов.

Современный урок музыки ставит перед собой цель привить музыкальную культуру учащимся. Для этого обозначаются следующие задачи:

- 1) развитие любви к музыке;
 - 2) знакомство с шедеврами мировой классики, современной и народной музыки;
 - 3) педагогическое руководство процессом усвоения учащимися знаний о музыке;
 - 4) развитие музыкально-творческих способностей;
 - 5) воспитание вкуса, музыкально-эстетического чувства;
- и многие другие.

В перечень основных элементов содержания музыкального образования наряду с другими входит раздел «Музыкальные знания» [1,74], который подразделяется на две группы: знание музыки и знания о музыке.

Первая группа включает в себя весь интонационно-слуховой запас школьников, т.е. багаж его музыкальных впечатлений. Вторая группа включает в себя музыкально-теоретические знания, куда, наряду с другими, входит знание нотной грамоты.

Также в перечень основных элементов содержания музыкального образования входит раздел «Музыкальные умения и навыки», в котором дается четкое определение понятия «умение» и «навык».

Умение — освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков.

Умение формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях.⁵ Музыкальные умения опираются на знания о музыке и формируются в процессе ее живого восприятия [1,77].

В музыкально-педагогическом процессе музыкальные умения опираются на знания о музыке. Так, например, в слушательской деятельности существуют следующие умения:

- 1) воспринимать музыкальную интонацию;
- 2) дать вербальную или невербальную характеристику прослушанного произведения, его образно-эмоционального содержания, средств музыкальной выразительности, т.е. музыкального языка;

Кроме того, элементом содержания музыкального образования являются музыкальные навыки.

Навык — действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной

⁵А.В. Петровский. Общая психология. Словарь <http://slovari.yandex.ru>

сознательной регуляции и контроля. Различают навыки перцептивные, интеллектуальные, двигательные. Перцептивный навык — автоматизированное чувственное отражение свойств и характеристик хорошо знакомого, неоднократно воспринимавшегося ранее предмета. Интеллектуальный навык — автоматизированный прием, способ решения встречавшейся ранее задачи. Двигательный навык — автоматизированное воздействие на внешний объект с помощью движений в целях его преобразования, неоднократно осуществлявшееся ранее. Двигательные навыки включают в себя перцептивные и интеллектуальные навыки и регулируются ими на основе автоматизированного отражения предмета, условий и порядка осуществления актов действия, направленного на преобразование реальных объектов. Различают также навыки исходно автоматизированные, формирующиеся без осознания их компонентов, и навыки, вторично автоматизированные, которые формируются с предварительным осознанием компонентов действия и при необходимости легче становятся сознательно контролируемыми, быстрее совершенствуются и перестраиваются. Навыки характеризуются и разной степенью обобщенности: чем шире класс объектов, по отношению к которым навык может быть осуществлен, тем более он обобщен и лабилен.⁶

Навык — выработанная в процессе обучения и тренировки последовательность развертывания во времени и пространстве действий и операций, оптимальная для данной деятельности. В основе формирования навыка лежит образование временных связей и выработка динамического стереотипа. При автоматизированном навыке выбор параметров операций и контроль за их сменой осуществляется без включения в сферу мышления, т.е. не создают для работающего проблемной ситуации⁷.

⁶ Навык. А.И. Подольский, И.И. Ильясков. Общая психология. Словарь <http://slovari.yandex.ru>

⁷ Навык. Психофизиология. Словарь <http://slovari.yandex.ru>

Итак, *одной из задач урока музыки является привитие определенных музыкальных умений и навыков*. Мы обратим внимание на умения и навыки, необходимые для развития ритмического слуха.

Каковы же место и роль ритмического воспитания на уроке музыки? Можно сказать, что каждый педагог так или иначе сталкивается с проблемой ритмического воспитания, но не каждый понимает важность последнего, следствием чего, порой, является не достаточное внимание к этой теме. Известный педагог-музыкант П.Вейс в статье «О методике ритмического воспитания в первом классе общеобразовательной школы» (в книге «Вопросы методики музыкального воспитания детей» – М., «Музыка», 1975) пишет: «Специальные занятия, воспитывающие чувство ритма...необходимы, ибо ритмическая сторона музыки имеет свои особые законы...» (с.3). Однако, в настоящее время, положение дел ритмического воспитания в общеобразовательной школе более чем скромное. Педагог Н.Сулова в статье «Расставьте акценты – получите ритм» (журнал «Искусство в школе». – 2002. – №4) пишет: «...У нас, по сути, нет широко распространенной методики работы с ритмом для общеобразовательной школы...» (с.3). Автор указывает на то, что ритм присутствует на каждом уроке музыки, так как любое произведение, звучащее на занятии, имеет ритмическую организацию. Упоминает автор и о некоторых педагогах, которые используют ритмические импровизации, изучают длительности, учат детей исполнять ритмические аккомпанементы. Результатом такой деятельности на самом деле становится развитие чувства ритма: «Но – пишет автор – становится ли ритм предметом эстетического наслаждения, осознают ли ученики его богатейшие выразительные возможности? Чаще всего – нет» (с.3). Эти слова справедливы по сей день. Необходима методика работы с ритмом.

П.Вейс в статье, указанной выше, предлагает начинать «ритмическое воспитание» с восприятия темпа и, связанного с ним, характера движения.

Следующий этап – знакомство с размером (в жанре марша и танца) и фразировкой (в песнях). Автор предлагает использовать в работе следующие термины:

доли (вместо метрические доли);
 темп (медленный, быстрый, умеренный);
 сильные и слабые доли;
 такт, такты двудольные, трехдольные;
 фраза.

Термин размер предлагается не упоминать.

Автор не призывает заучивать термины, однако советует научить понимать их значение и правильно пользоваться ими.

Для работы над освоением ритмических рисунков автор предлагает три способа:

1. Слухо-двигательное сравнение простых ритмических фраз, различающихся минимально:

Скок, скок, по – скок,
 Мо- ло – дой дроз – док

2. Применение особых названий ритмических элементов, удобных для произнесения и исполнения ритмических фигур.

а) шаг шаг шаг шаг
 бе—гать шаг шаг шаг
 б) ДОН ДОН ДОН ДОН
 ДИ-ЛИ ДОН ДОН ДОН
 в) ТА ТА ТА ТА
 ТИ-ТИ ТА ТА ТА

3. Наглядные изображения ритмических фраз, которые вначале состоят из картинок (к примеру – из рисунков птичек различной величины), затем заменяются упрощенными нотами (без головок):

IIII

IIII

В первом классе автор рекомендует избегать названий «четверть», «восьмая» и т.д.

Б.В. Асафьев так писал о введении в практику массового музыкального обучения специальных терминов: «К терминологии (самой необходимой) следует подходить с таким расчетом, чтобы термин обобщал то, что уже всем стало ясно из предшествовавших наблюдений над материалом и бесед. Никогда термин не должен дедуктивно предшествовать явлениям, которые он определяет, но которые еще не известны»⁸

В статье «Нотная грамота на уроках музыки» («Музыка в школе» . – 1985. – №2. – с.7-12) Г.Сергеева описывает свой опыт развития музыкально – ритмического чувства в начальной школе. Автор излагает систему графических изображений ритма при помощи различных фигур: вертикальные черточки, точки; и предлагает собственные варианты ритмо-слов: бум бум бум, там там там.

В вышеуказанной статье Н.Суловой⁹ излагается игровой метод ритмического развития, называемый автором «прием персонификации». Автор описывает свой опыт, заключающийся в том, что явления музыкального языка наделяются свойствами живого существа – животного или человека. Автор советует для персонификации использовать образы «ближайшего социального

⁸ Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.-Л.,1973, с.59.

⁹ Сулова Н. Расставьте акценты – получите ритм / Журнал «Искусство в школе». – 2002. – №4

окружения детей», то есть мама, папа, бабушка, прабабушка, сестра, брат и так далее. Суть персонификации заключается в образном сравнении:

- восьмые – это ребята, они бегают (раз-и-два-и и т.д.);
- четверти – это мамы и папы, они ходят (раз и -два и –три и -четыре и);
- половинные – это бабушки (раз и два и – три и четыре и);
- целые – это прабабушка (раз и два и три и четыре и);

Для составления ритмических рисунков, автор предлагает придумывать истории, которые помогут детям осваивать ритм как сюжет человеческих отношений. Например: I П – мамы вышли погулять и взяли с собой дочек.

Кроме российских, необходимо сказать про методики, используемые в других странах. В методике Карла Орфа основное внимание уделяется развитию чувства ритма. Многие современные педагоги используют систему Орфа на уроках музыки.

Карл Орф создал свою систему ритмического воспитания. В 1924 году основал в Мюнхене школу музыки и танца – ГюнтершULE. Основой послужила идея о взаимном проникновении и дополнении двигательного и музыкального воспитания. В музыкальном воспитании Карл Орф переносит «центр тяжести» с односторонне гармонической стороны на ритмическую. Активизирует учеников не только в двигательных упражнениях, но и путем их собственного музицирования. Импровизации и сочинения. Сложным художественным инструментам К.Орф предпочел примитивные ритмические, которыми сравнительно легко мог овладеть учащийся. Ритмические инструменты в то время не были редкостью благодаря развитию и распространенности джаза, мелодические и бурдонные инструменты ему пришлось построить. Среди них были мелодические ударные инструменты – штабшпили¹⁰ (с деревянными и металлическими пластинками), различные ксилофоны, металлофоны и

¹⁰ В русском языке нет специального названия мелодических ударных инструментов с пластинками из разного материала, поэтому эта группа инструментов называется немецким словом штабшпили.

глокеншпили. Еще одним мелодическим инструментом, использовавшимся К.Орфом была блокфлейта (использовал сопрановую, альтовую, теноровую и басовую флейты). До начала использования этого инструмента К.Орфом, широкому кругу аудитории блокфлейта была известна только как музейный экспонат. Дополняли оркестр литавры и струнные (виолончели и всякого рода фидели и гамбы), предназначенные для исполнения выдержанных квинт и бурдонного сопровождения. Кроме того, использовались гитары и лютни, составляющие группу щипковых инструментов [39,42]. Идея К.Орфа заключалась в развитии у учащихся способности сочинять музыку и сопровождение к движению (для начала в скромной форме).

Для вновь созданного инструментария Орфом была сочинена музыка. 1930 год – первое издание «Шульверка». Первый том носил название «Ритмико-мелодические упражнения». Далее были выпущены следующие выпуски «Шульверка»:

- «Упражнения для ударных инструментов и бубна»;
- «Упражнения для литавр»;
- «Упражнения для штабшпилей»;
- Упражнения для блокфлейт;
- Танцевальные и игровые пьесы для различных инструментальных составов.

Одновременно с музыкальными занятиями работала танцевальная группа с собственным оркестром для сопровождения танцев, где участники меняли свои функции: танцоры играли в оркестре, музыканты танцевали. Впоследствии, после 1948 года К.Орф возвращается к работе над «Шульверком». В новой редакции добавилась еще одна форма работы – пение. Теперь это было единое целое, включающее синтез движения, пения, и игры на музыкальных инструментах: «Элементарная музыка, элементарный

инструментарий, элементарные словесные тексты и элементарные формы движений» [39,45].

Карл Орф так говорил о применении своей системы: «Элементарная музыка – это не музыка сама по себе: она связана с движением, танцем и словом; её нужно самому создавать, в нее нужно включаться не как слушателю, а как её участнику»[39,45]. А далее он утверждал мысль о том, что «элементарная музыка» должна стать стержнем педагогического образования. А не чем-то дополнительным [39, 49].

Работа с ритмом в системе К.Орфа начинается с речевых упражнений, «они рассматриваются как музыкальные упражнения в самом прямом значении этого слова» [39,76]. Далее учащимся предлагается импровизировать ритмизацию каких-либо фраз. «Ритм – первоначальная организующая сила – в примитивнейшей форме может быть выражен в хлопках, притопах и шагах» – пишет Карл Орф [39, 43]. На следующем этапе импровизация ритмов переносится в исполнение на элементарных музыкальных инструментах. В целом данная система дала положительные результаты на практике и до сих пор используется. Но возникает вопрос, насколько осознанно происходит процесс импровизации и возможен ли он без присутствия рядом профессионального музыканта?

В системе музыкального воспитания Венгрии используется метод Золтана Кодая. Его метод, так же как и описанный выше метод П.Вейса, использует ритмические слоги ти – ти – та [33,85].

И простейшие ритмические формулы заимствуются из детских считалок, песенок, прибауток.

Д.Б. Кабалевский в предисловии к программе по музыке для общеобразовательной школы писал: «...Я убежден в том, что попытки создать новые программы, новые методические разработки, новые пособия по музыке для общеобразовательной школы не приводят к желаемым результатам, прежде

всего потому, что опираются эти попытки на традиционные, во многом устаревшие принципы и не выходят из круга привычных, но уже не отвечающих современным требованиям педагогических представлений. Пожалуй, самое парадоксальное то, что в попытках этих присутствует стремление опереться на общую педагогику, психологию, физиологию, эстетику, социологию (что само по себе, конечно, естественно и положительно), но менее всего в этих попытках ощутимо стремление опереться на закономерности самой музыки... Нужна методика, которая помогла бы решению коренного вопроса музыкальных занятий в школе: как заинтересовать, увлечь школьников музыкой?...» [24,11].

§ 1.3. Особенности младшего школьного возраста в аспекте восприятия музыки и ритма

Ребенок является эпицентром музыкальной образовательной системы. Младшим школьником считается ребенок в возрасте от семи до десяти, одиннадцати лет. В этот период дошкольник становится школьником, поэтому данный этап жизни ребенка можно считать переходным. Любой переходный период в жизни человека таит в себе как положительные, так и отрицательные стороны. При поступлении в школу ребенок соединяет в себе черты дошкольного детства с особенностями школьника. Это необходимо учитывать учителю при построении учебного процесса.

Учебная работа младшего школьника опирается на интерес к знанию вообще. Такое интуитивное принятие ребенком ценности самого знания необходимо поддерживать и развивать путем демонстрации неожиданных, заманчивых и интересных проявлений предмета музыка. Хорошая готовность к школьным занятиям обеспечивает безболезненное включение ребенка в школьную жизнь, необходимость подчиняться четкому распорядку и требованиям учителя. А результатом является возрастающий интерес к содержанию предмета. Но многие дети испытывают те или иные трудности и не сразу включаются в школьную жизнь.

Многие первоклассники начинают испытывать трудности в середине учебного года, если процесс обучения строился на усвоении готовых знаний и определений, потребность которых специально не рассматривалась. Избежать такого «пресыщения» учением можно, создавая на уроках проблемные ситуации, выход из которых требует овладения соответствующими понятиями. Постановка перед детьми системы заданий, требующих активного выяснения путей и средств их решения, с самого начала вводит первоклассников в область интеллектуальных поисков. В первые месяцы обучения не нужно требовать от

учеников простого запоминания тех или иных сведений без должного понимания их необходимости и условий применения. Основными новообразованиями психики ребенка младшего школьного возраста являются произвольность, внутренний план действий и рефлексия.

Произвольность – качество психических процессов, характеризующееся способностью управлять своим вниманием и поведением.

Внутренний план действий – способность выбирать вариант действий, планировать их порядок и находить средства реализации. По-другому, это способность планировать и выполнять действия про себя.

Рефлексия – способность как бы со стороны рассматривать и оценивать собственные мысли и действия, анализировать свои суждения и поступки [19,83].

Для дальнейшего перехода в подростковый возраст психика ребенка должна достигнуть такого уровня, на котором будут присутствовать все три составляющие.

При работе с детьми необходимо учитывать их способность к активной деятельности. Были выявлены фазы работоспособности. Во всякую работу, в том числе и в умственную, организм человека и особенно ребенка включается не сразу. Необходимо время для вхождения в работу – это первая фаза работоспособности. Следующий этап – фаза оптимальной работоспособности. В этот период наблюдаются самые высокие показатели качества и количества произведенных действий. Последняя фаза – утомление. После длительной, чрезмерной, а также во время монотонной или напряженной работы наступает утомление. Характерным проявлением утомления является снижение работоспособности. Скорость наступления утомления зависит от состояния нервной системы, частоты ритма, в котором производится работа, и от величины нагрузки. Неинтересная работа быстрее вызывает наступление

утомления. Дети утомляются при длительной неподвижности и при ограничении двигательной активности.

Восстановление работоспособности при наступившем утомлении, как доказал И.М.Сеченов, происходит значительно быстрее при переключении на другой вид деятельности.

Работоспособность и активность первоклассников наиболее высоки первые 15 минут работы. Особенно выражено это в начале учебного года. После 30 минут непрерывной работы регистрируется падение работоспособности, ухудшение внимания и ослабление памяти. Для поддержания должного уровня работоспособности рекомендуются небольшие динамические паузы в середине урока и чередование видов деятельности в течение урока [20, 97-100].

В начальной школе восприятие ребенка становится целенаправленным [19,84]. Такое восприятие приобретает форму произвольного наблюдения. В процессе занятий у первоклассников постепенно формируется произвольное внимание, позволяющее концентрироваться на любом материале. Но изначально у первоклассников превалирует непроизвольное внимание, т.е. они обращены к тому, что им непосредственно интересно, что выделяется яркостью и необычностью.

Поэтому в начальной школе так важны игровые формы изложения учебного материала, разнообразие форм деятельности на уроке и яркие наглядные пособия.

Процесс **восприятия** (перцепции), это процесс, формирующий субъективную картину мира¹¹.

Восприятие — процесс формирования при помощи активных действий субъективного образа целостного предмета, непосредственно воздействующего на анализаторы. В отличие от ощущений, отражающих лишь отдельные

¹¹ <http://ru.wikipedia.org>

свойства предметов, в образе восприятия в качестве единицы взаимодействия представлен весь предмет, в совокупности его инвариантных свойств. Образ восприятия выступает как результат синтеза ощущений, возможность которого, по мнению А.Н. Леонтьева, возникла в филогенезе в связи с переходом живых существ от гомогенной, предметно неоформленной среды к среде, предметно оформленной. В зависимости от биологической значимости в воспринимаемом предмете ведущим может оказаться либо одно, либо другое качество, от чего зависит, информация от какого анализатора будет признана приоритетной.

В соответствии с этим различают *зрительное, слуховое, осязательное, вкусовое и обонятельное* восприятие. При этом особенно важную роль во всех видах восприятия, играют двигательные, или кинестетические ощущения, которые регулируют по принципу обратной связи реальные взаимоотношения субъекта с предметом. В частности, в зрительном восприятии вместе с собственно зрительными ощущениями (цвета, света) интегрируются также и кинестетические ощущения, сопровождающие движения глаза (аккомодация, конвергенция и дивергенция, слежение).

Также в процессе слухового восприятия активную роль играют слабые движения артикуляционного аппарата. Для человека характерно, что образы его восприятия интегрируют в себе использование речи. За счет словесного обозначения возникает возможность абстрагирования и обобщения свойств предметов.

Основными свойствами восприятия являются предметность, целостность, константность, категориальность, апперцепция. Микрогенез образа восприятия включает в себя ряд фаз, связанных с решаемыми перцептивными задачами: от недифференцированного восприятия к формированию целостного образа предмета, на основании которого можно строить адекватную деятельности¹²

¹² Восприятие. <http://psi.webzone.ru/st/017900.html>

Восприятие музыки -это психический музыкально-познавательный процесс (перцептивный акт) и субъективный образ воспринятого как результат музыкально-познавательного процесса, возникший в индивидуальном сознании человека и единственно доказывающий действительное существование этого процесса [43,26]. Сутью восприятия музыки можно считать приобщение личности к общечеловеческой музыкальной культуре. Процесс восприятия музыки носит комплексный – полимодальный характер. О слухо-двигательной модальности восприятия музыки писала Б.В.Асафьев и Б.М.Теплов, о феномене «слышащих рук» писал Г.Нейгауз, о зрительной модальности восприятия музыки говорили Н.А.Римский-Корсаков и А.Н.Скрябин, а С.Эйзенштейн писал о «зримой музыке»[43, 31].

Взгляды ученых на проблему восприятия музыки и восприятие информации вообще разделились. Первая группа мнений (Г.Гельмгольц,¹³ К.Штумпф¹⁴) сводилась к тому, что восприятие музыки следует за ощущениями, которые возникают от структурных элементов музыкальной ткани, суммируясь в образе-восприятии. Перцептивный образ музыки возникает как синтез отдельных музыкальных ощущений.

Другой подход к понятию восприятия основан на представлениях гештальтпсихологии, направления, возникшего в Германии в начале двадцатого столетия.

Гештальт (от нем. *gestalt* – форма, структура) — основное понятие гештальтпсихологии, выступающее в качестве единицы анализа сознания и психики, которое обозначает целостные, несводимые к сумме своих частей, образования сознания (кажущееся движение, инсайт, восприятие мелодии).

¹³ Герман фон Гельмгольц (1821-1894) прославился не только как психолог, но и как физик, математик и физиолог. http://mirslouvrei.com/content_psy/GELMGOLC-GERMAN-FON-3029.html

¹⁴ Штумпф (Stumpf) Карл (21.04.1848 – 25.12.1936, Берлин) — немецкий психолог, один из основателей функциональной психологии. В его школе прошли обучение В. Келер, К. Коффка, М. Вертгеймер и др. <http://psi.webzone.ru/st/148705.htm>

Образование гештальтов обусловлено действиями законов «расчленения психологического поля».

Восприятие мелодии в этом подходе не сводится к сумме последовательности звуковысотных и ритмических изменений. Смысло-образ музыки согласно этой концепции возникает параллельно с ощущениями или опережает их.

А.В.Торопова в книге «Музыкальная психология и психология музыкального образования» (М., «ГРАФ-ПРЕСС»,2008) пишет: «...В процессе музыкального восприятия-мышления постоянно актуализируются обе мыслительные операции: анализ и синтез...» (с.33). Далее автор описывает психофизиологическую систему обработки информации. Говорится о том, что мозг работает двумя способами – правое полушарие отвечает за «одномоментное образотворчество», а левое полушарие за «последовательное и аргументированное построение смысловой модели воспринятого». На основе такого принципа работы психики и сознания человека появились теории о «двойственности музыкального восприятия» (В.В. Медушевский). Согласно этой теории восприятие музыки происходит на двух уровнях: аналитическом и интонационном.

Аналитический уровень восприятия музыки – разложение смыслового потока на компоненты: звуковысотные и метроритмические, тембровые и гармонические и т.д.

Интонационный уровень восприятия музыки – «считывание эмоционально- смысловых аспектов произведения в целостном континуальном развитии».

Данные уровни восприятия музыки относятся к разным «слоям музыкального образа и музыкальной формы» [43,34]. Автор пишет о том, что возможно при помощи различных методов акцентировать внимание и музыкальное сознание учащихся на том или ином «слое», то есть

активизировать один из уровней восприятия. К примеру, музыковедческий анализ развивает аналитический уровень восприятия, а «любые формы интуитивного пластического выражения, «переинтонирования» на языках других искусств ведут к развитию ...интонационного восприятия» [43,34].

На основе этой теории вывели типы слушателей. На аналитическое восприятие более ориентированы музыканты-профессионалы, на интонационное восприятие – люди, не имеющие профессионального музыкального образования.

Далее возникает вопрос, а как же происходит восприятие ритма?

«Восприятие ритма с психологической стороны представляет особенный интерес именно потому, что в нем с чрезвычайной яркостью обнаруживается, во-первых, что восприятие не есть «чисто духовный процесс» и, во-вторых, что оно есть процесс активно-действенный. Восприятие музыки нередко понимается как наиболее яркий пример «чистого восприятия» и притом еще «чисто слухового» восприятия. Но музыка без ритма не существует; всякое полноценное восприятие музыки есть ритмическое восприятие. Следовательно, всякое полноценное восприятие музыки есть активный процесс, предполагающий не просто слушание, но и «соделывание», причем это «соделывание» не является чисто психическим актом, а включает весьма разнообразные «телесные» явления, прежде всего движения. Вследствие этого восприятие музыки никогда не является только слуховым процессом; оно всегда слухо-двигательный процесс» [42,с.218].

Известный во всем мире педагог-музыкант Валерий Борисович Брайнин на семинаре в 2003 году (Москва, МПГУ) подробно касался вопроса восприятия музыки. На основе проведенного опыта он доказал существование прогнозирующего восприятия. Так же он вывел формулу «элементарного акта восприятия», которая включает несколько обязательных составляющих: зона

информации, зона инерции, кульминация и цезура. Вот так в графическом варианте В.Б.Брайнин представил «элементарный акт восприятия»:

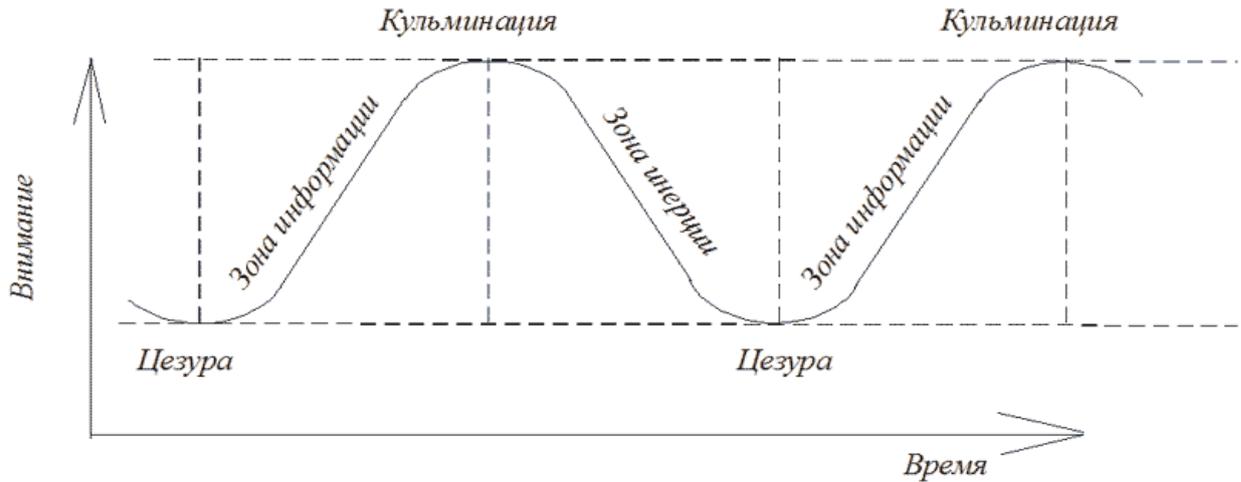


Рис.2 Распределение элементов в «элементарном акте восприятия».¹⁵

Здесь зона информации – это новый материал для воспринимающего, зона инерции – знакомый материал, который при прослушивании угадывается, кульминация – момент перехода от зоны новизны к зоне угадывания, цезура – переход к новой зоне информации, то есть к новому неизвестному материалу.

В отношении восприятия музыки Валерий Борисович выявил «минимальную значимую единицу для ребенка»[10], в которой естественным образом складываются все составные части «элементарного акта восприятия», а именно зона информации, кульминации, зона инерции и цезура. Такой единицей стала наименьшая ритмическая формула или мотив. В доказательство значимости данной единицы музыкальной информации для ребенка, В.Б.Брайнин привел множество примеров детских считалок (в том числе и не на русском языке), построенных из этих ритмических мотивов. В следующей главе будет более детально рассмотрен вопрос ритмического воспитания по методу В.Б.Брайнина.

¹⁵ Рисунок №2 взят из: В.Б.Брайнин. Стенограмма семинара в Московском педагогическом государственном университете 18-20 октября 2003 г. на Российском общеобразовательном интернет-портале <http://pedsovet.edu.ru/Brainin/body/index3.html>.

§ 1.4. Развитие ритмического слуха по методу В.Б.Брайнина
«Развитие музыкального мышления – практическое изучение
музыкального языка»¹⁶

Метод В.Б.Брайнина «Развитие музыкального мышления – практическое изучение музыкального языка» – это целая система способов и методов, созданная автором с целью воспитать слушателя, способного понимать язык звучащего музыкального произведения.¹⁷

В руководстве к своему методу В.Б.Брайнин рассматривает процесс восприятия музыки как прием серии сигналов, появляющихся с той или иной степенью вероятности. Степень вероятности зависит от информированности слушателя.

Ребенок не располагает достаточной музыкальной информацией. В.Б.Брайнин ставит цель развить способность «предслышать» то или иное продолжение при восприятии музыкального текста. В методике предлагается «... каждый элемент «интонационного знания» должен быть доведен до состояния стереотипа, а затем разрушен с помощью нового знания (открытия), которое постепенно превратится в стереотип, и этот стереотип будет затем также преодолен и т.д. ...» [9,2].

¹⁶ Вся последующая информация взята с любезного разрешения автора из готовящейся к публикации на русском языке рукописи В.Б.Брайнина «Развитие ритмического восприятия и мышления у детей», хранящейся на кафедре методологии и методики музыкального образования Московского педагогического государственного университета. Иллюстрации взяты с Российского общеобразовательного интернет-портала из стенограммы семинара Брайнина, выложенной в интернет (адрес см. ниже).

¹⁷ «Достоинства методики В.Брайнина связаны с идеей органичной целостности музыкального мышления, с желанием разрушить искусственно воздвигаемые современными методиками перегородки между сторонами единой музыкальной деятельности» (В.Медушевский в журнале «Музыкальная академия» 1993, № 1).

В статье «Обучать интонационному мышлению» А.Щетинский¹⁸ пишет: «Брайнин предлагает сразу учить хоть крошечной, но не расчлененной на составляющие музыкальной мысли» [47,7]. Это касается и ритмического воспитания. В.Б.Брайнин рассматривает музыку как вид языка, для знакомства с которым необходимо выучить его «словарный» (интонационный) запас [47,7]. В предыдущей главе был описан подход В.Б.Брайнина к проблеме восприятия музыки. Анализируя музыкальный текст с позиций восприятия, Валерий Борисович выявил «минимальную значимую единицу (музыкального языка) для ребенка» – это мотив или фраза, в которой естественным образом складываются все элементы «акта восприятия»: зона информации, кульминация, зона инерции и цезура.

Итак, самыми первыми элементами музыкально-ритмического языка с которыми знакомятся дети, являются следующие музыкально-ритмические фразы:



Кто-то может сказать, что похожие ритмические формулы можно встретить на страницах учебников по сольфеджио, в некоторых учебниках по музыке и в отдельных методических разработках (даже у Карла Орфа есть похожие ритмические формулы, но без затакта), но принципиальным и, в конечном итоге, решающим является одно, основное отличие – это не просто набор длительностей, это не изображение такта или затакта, это мотив, это живая музыкальная фраза. А делает её такой наличие **акцента**.

¹⁸ Александр Щетинский (1960). Лауреат пяти международных конкурсов в Польше, Швейцарии, Франции и Австрии. В 2000 г. постановка его камерной оперы "Благовещение" в московском театре "Геликон-Опера" была отмечена Российской национальной театральной премией "Золотая маска" и затем выпущена на компакт-диске американской фирмы TNC. "Ревностный приверженец авангардизма" – охарактеризовал Александра Щетинского московский критик Алексей Парин. – "Его дух проявляется в строгих, аскетично прекрасных звуках, поражающих своей герметичностью, вписанных в контекст сегодняшнего музыкального языка".

Никто из педагогов-музыкантов до В.Б.Брайнина не обозначал в элементарных ритмических формулах акцентную долю. Борис Михайлович Теплов в своем основном труде «Психология музыкальных способностей» впервые изданном в 1947 году пишет: «...Обязательным условием ритмической группировки, а, следовательно, и ритма вообще является наличие **акцентов ...** Без акцентов нет ритма...» [42,211]. Это подтверждает правильность подхода В.Б.Брайнина с психологической точки зрения.

Для удобства освоения ритмо-формул В.Б.Брайнин использует ритмическую сольмизацию, «систему условных слогов, обозначающих музыкально-ритмические явления»[10,1]. Впервые метод ритмической сольмизации был применен французскими педагогами Пьером Галеном¹⁹ и Эмилем Шеве [10,6].

Автор пишет о трех возможных подходах к ритмической сольмизации:

1. модалный – основан на артикулировании завершенных ритмических оборотов;
2. времяизмерительный – основан на обозначении условными слогами длительностей отдельных звуков (к этой группе относятся системы ритмо-слогов ти-ти-та и ди-ли-дон);
3. позиционный – основан на обозначении условными слогами тех или иных позиций звуков в музыкальном контексте.

Система слогов, употребляемая В.Б.Брайниным, является позиционной. Это значит, что каждый слог обозначает позиционное положение звука в музыкальном контексте (такте или фразе). В акцентно-ритмическом контексте

¹⁹ В.Б.Брайнин на семинаре в МИОО (2004): «Подход французов был принципиально верным. Его недостатком было то, что для каждой ритмически-акцентной ситуации был предусмотрен особый слоговый знак, что чрезвычайно усложняло систему. Целью системы было не развитие ритмического восприятия, а облегчение чтения ритма по нотам. Для того, чтобы определить необходимое количество знаков в знаковой системе, необходимо определить количество денотатов, то есть обозначаемых. В нашем случае их всего четыре. Сильнейшая позиция – фразовый акцент – не учитывается ни одной из известных мне систем ритмической сольмизации».

существует четыре основные позиции: сильная, слабая, слабейшая и сильнейшая. В системе Валерия Борисовича есть три основных ритмо-слога: ди, ли, ги; и три производных ритмо-слога: день, линь, гинь. Основные слоги обозначают позицию звука «относительно его положения в начале или внутри тактовой доли» [10,1]. Производные слоги «указывают на фразовый акцент», находящийся в начале или внутри тактовой доли. Тактовые доли могут соответствовать различным длительностям. В самом начале обучения тактовая доля всегда равна четверти.

Соответственно вышеизложенному, элементарные ритмические мотивы, с которых начинается ритмическое воспитание детей по методу В.Б.Брайнина, выглядят следующим образом:



ди - День



ди ли - День



ди ли - День ли



ди - День ли

Знакомство с первой ритмической фразой происходит в процессе игры, информация как бы перекодируется на доступный детям язык, язык игры, язык сказки. Еще сто лет назад французский педагог-музыкант Эмиль Жак-Далькроз в своей лекции, прочитанной в Женеве в августе 1907 года и посвященной проблеме ритмического воспитания, говорил «...Мы не знаем более могущественного и более благотворного средства воздействия на жизнь и процветание всего организма, чем чувство радости...» [23,с.67], «... *игра* служит, с одной стороны, проявлением естественной потребности к деятельности, с другой стороны, выражением детской радости... Поэтому мы считаем, что первоначальное обучение должно носить характер игры. ... Каждый урок должен заключать в себе что-нибудь новое, для того чтобы внимание учеников не утомлялось и их интерес не иссякал...» [23,с.68]. В отличие от классических методик, в методе В.Б.Брайнина на начальном этапе не произносятся музыкально-теоретические термины и определения. Автор

методики предлагает называть ритмические формулы «драконами». Таким образом снимается напряжение и включается образное мышление ребенка, наикратчайший доступ к сознанию найден. Далее следуют упражнения, выстроенные по принципу постепенного «наращивания» элементов. Предлагается, по возможности, каждый урок вносить что-то новое, чуть более сложное, чем предыдущая информация. Это один из принципов В.Б.Брайнина «возбуждение интереса к новой информации»²⁰.

Ритмический «дракон» (для детей) состоит не из двух четвертей, тактовой черты, знака акцента и лиги, а из двух колокольчиков – на хвосте и голове, ошейника, прищепки и веревки.

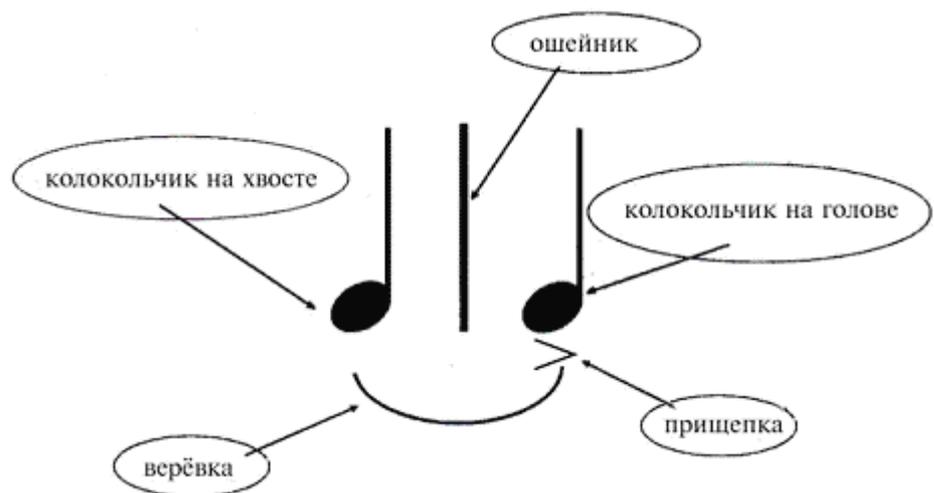


Рис.3 «Дракон».²¹

Многие авторы пишут о неразрывности явлений ритм и движение. «Без телесных ощущений ритма ... не может быть воспринят ритм музыкальный» [42, с.217]

Активная, двигательная природа музыкально-ритмического чувства была прекрасно понята Жак-Далькрозом... Нельзя не согласиться полностью с такими

²⁰ В.Б.Брайнин. Слушатель серьезной музыки и его воспитание. Доклад на III международной конференции «Музыкальное образование и воспитание в России, странах СНГ и Европы в XXI веке. Состояние и перспективы. С.-Петербург, 25-27 октября, 2007.

²¹ Рисунок №3 взят из: В.Б.Брайнин. Стенограмма семинара в Московском педагогическом государственном университете 18-20 октября 2003 г. на Российском общеобразовательном интернет-портале <http://pedsovet.edu.ru/Brainin/body/index3.html>.

положениями: «Всякий ритм есть движение», «В образовании и развитии чувства ритма участвует все наше тело», «Без телесных ощущений ритма...не может быть воспринят ритм музыкальный»[23].

В методе Брайнина присутствует двигательное сопереживание ритма, оно реализуется в процессе «ловли драконов».

«Поймать дракона»²² – это значит, во время произнесения ритмического мотива соответствующими слогами выделить акцент (икт) хлопком в ладоши. Причем необходимо не просто «попасть» хлопком в акцент, но еще почувствовать «стремление» к нему. Для этого педагог просит учащихся «замахнуться руками сильнее» в момент начала проговаривания ритмической формулы, а затем энергично «схватить дракона за ошейник» (хлопнуть в ладоши) и не отпускать. Эта игра очень нравится детям, тем более что есть возможность пофантазировать, например, рассказать про цвет «попавшегося дракона».

Параллельно со слогами ритмической сольмизации В.Б.Брайнин использует в работе слова с подходящим ритмическим рисунком, например:



ли – са

ди – День



по пу – гай

ди ли – День



ка на – рей ка

ди ли – День ли



ку – куш ка

ди? –День ли

Самой занимательной для детей является работа со считалками. Материал подобран и выстроен автором метода по принципу постепенного усложнения. Сначала идут считалки, содержащие одну ритмическую

²² См. также стенограмму мастер-класса В.Б.Брайнина на Всемирной конференции ИСМЕ в Амстердаме (1996): Valeri Brainin. Catch a Dragon (Dissection of musical text. The development of rhythmic thinking in children). A workshop at the 22nd World Conference of the ISME, Amsterdam, 1996, версия в интернете <http://www.brainin.org/Method/dragons.htm>.

интонацию (дракона), затем появляются считалки с двумя «драконами» и т.д. Например, в следующей считалке «спрятались» три «дракона»:

Моряк – ди-Динь

С печки бряк – дили-Динь

Растянулся – дили-Диньли

Как червяк – дили-Динь

Следующим этапом в развитии ритмического слуха становится переход от речевых упражнений к музыкальным. Педагог рассказывает о том, что «драконы» переселились в мелодии. Исполняя мелодические фразы с соответствующим ритмическим рисунком, педагог просит учащихся пропевать «драконов» слогами и одновременно «ловить».

Целесообразно проигрывать мелодии в одной тональности (В.Б.Брайнин использует Fis-Dur, fis-moll) для того, чтобы параллельно с формированием ритмических навыков вырабатывалась чистота интонирования мелодий.²³

После освоения первых четырех ритмических фраз, вводятся новые «драконы». Они начинаются с сильной доли (с акцента) и этим отличаются от первых.



Вот один из них:

Динь – ди

Схема работы с новыми ритмическими фразами остаётся той же:

- работа со словами;
- работа со считалками;
- работа с мелодиями.

²³ Климова О. Хоровое сольфеджио с детьми дошкольного и младшего школьного возраста на основе методик В.Б.Брайнина и Г.А.Струве : Дипломный реферат. Российская Академия музыки имени Гнесиных. Кафедра хорового дирижирования, М., 2006, с.24.

В отличие от первой группы ритмических мотивов, где предыкт готовил появление акцента, и ребенок мог к нему подготовиться, в новой группе мотивов необходимо сразу распознать акцент. В некоторой степени это является трудностью для учащихся на первом этапе знакомства с ними.

В данной работе нет задачи полностью описывать методику В.Б.Брайнина по развитию ритмического слуха. Достаточно сказать, что последующие упражнения выстраиваются по принципу расширения интонационно-ритмического «словаря» учащихся, усложнения ритмических формул.

Применение методики В.Б.Брайнина на уроках музыки в общеобразовательной школе помогло решить многие проблемы музыкально-педагогического процесса. Во-первых, возрос интерес к уроку музыки, даже самые «отпетые мошенники» стали вовлекаться в учебную деятельность, следовательно наладилась дисциплина, что немаловажно для урока музыки в общеобразовательной школе. Во – вторых, целенаправленные ритмические упражнения дали положительные результаты в качестве развития ритмического слуха учащихся.

§ 1.5. Анализ существующих компьютерных программ по развитию музыкального слуха

Компьютер довольно быстро превратился в универсальное интеллектуальное орудие труда, существенно облегчающее умственную работу человека и делающее её более производительной и эффективной. Благодаря компьютеру образовался новый мощный пласт культуры. Нас стал окружать огромный, постоянно расширяющийся и интенсивно развивающийся виртуальный мир. Компьютерные технологии стремительно продолжают свою экспансию на новые области человеческой деятельности. В том числе активно проникают в систему музыкального образования.

В современной школе все большее значение приобретает соответствие учебного процесса требованиям времени. Особое внимание уделяется обеспечению технической стороны учебного процесса. Современный педагог должен уметь применять компьютер в учебном процессе.

История компьютеризированного обучения берет свое начало с того времени. Когда в США в конце 1950-х гг. появились первые автоматизированные обучающие системы (АОС).

В России в 1963 году П.В.Лобанов разработал и сконструировал первые образцы обучающих машин. В Государственном музыкальном педагогическом институте имени Гнесиных был открыт автоматизированный класс музыкального обучения и создано множество программ по различным дисциплинам [32,62,99].

В 1972 году в университете Миннесоты начала проводить свои исследования Д. Гросс: она разработала ряд компьютерных программ, содержащих упражнения по теории музыки и сольфеджио (развитие ритмического слуха, определение гармонической последовательности и написание музыкального диктанта) [53; 52].

В 1973 году группа ученых Стенфордского университета приступила к проведению экспериментов по внедрению компьютера в обучение музыке, касавшихся главным образом формирования и развития слуховых навыков.

В 1974 году в Делаварском университете была создана автоматизированная обучающая система GUIDO, предназначенная для формирования слуховых навыков. Эксперименты по её практическому применению проводились Ф.Т.Хофстеттером, исследовавшим как отдельные стороны развития музыкального слуха – распознавание по слуху ритмических рисунков [51], интервалов, отдельных аккордов и гармонических последовательностей, – так и формирование слуховых навыков в целом. Кроме того, он изучал влияние компьютерных обучающих игр на повышение эффективности обучения.

В начале 1980-х зарубежные исследователи вышли на новый уровень понимания проблемы компьютеризации музыкального образования. Многочисленные эксперименты подтвердили эффективность новой обучающей технологии и дали положительный ответ на вопрос о целесообразности использования компьютера в обучении музыке. С этого момента изменились приоритеты в дальнейших исследованиях. Теперь пристальное внимание исследователей обратилось на педагогические технологии компьютерного обучения, при разработке программного продукта стали учитываться дидактические факторы.

Проблемам проектирования обучающих программ для развития музыкального слуха с учетом дидактических требований посвятили ряд работ канадские ученые Р.Вуд и П.Дж. Клементс [54, 231]. Методы обучения детей элементам музыкальной речи при помощи языка программирования Лого были предложены И.Бо [49].

В СССР первые персональные компьютеры поступили в учебные заведения лишь в начале 1980-х, широкая компьютеризация образовательных

учреждений, в том числе и музыкальных, началась только в середине 1980-х гг. Практический опыт использования компьютера в обучении музыке в данный период не существовал.

На западе к концу 1980-х процесс компьютеризации образования резко активизировался. В это время заметен стремительный рост количества обучающих программ. Активную работу в этой области вели США и Германия.

Так например Дж.Дж. Хесс описывает проводившийся в университете штата Северное Колорадо эксперимент по использованию тренировочных компьютерных программ для формирования у студентов первого курса слуховых навыков на уроках по теории музыки [50].

Дж.М.Орфен обсуждает результаты исследования формирования при помощи компьютера ритмических навыков у учащихся Средней школы инструментального обучения [55]. При помощи компьютера обучали детские церковные хоры, обучались композиции и гармонии и т.д.

Но, лишь в немногих научных исследованиях предпринималась попытка приподняться над описанием частных методик и отдельных экспериментов и рассмотреть некоторые общие проблемы компьютеризации музыкального образования.

В настоящее время в России наибольшую известность получили следующие разработки. Педагоги и сотрудники Московской государственной консерватории имени П.И.Чайковского участвуют в создании музыкальных образовательных компьютерных программ, например, «Джоаккино Россини» (DS Multimedia Productions), «Фридерик Шопен», «Энциклопедия музыкальных инструментов» и т.п. В вычислительном центре консерватории, образованном в 1991 г., Ю.Н.Рагсом и А.В.Харуто проводятся акустические исследования (в том числе и с помощью созданной в ВЦ МГК программы Notator). В истории компьютеризации музыкального образования наблюдается не только

количественный рост с постепенным охватом все большего географического пространства, но и качественные изменения.

Необходимо сказать о том, что в России практически не ведутся работы по созданию программ для развития музыкального слуха.

Еще в пятидесятые годы двадцатого века в США велась работа по разработке принципов построения обучающих компьютерных программ.

Первые опыты в этом направлении были созданы Б.Ф.Скиннером²⁴. Он разработал принципы построения линейных обучающих программ:

1) принцип малых шагов — учебный материал делится на малые части (порции), чтобы ученикам не нужно было затрачивать много усилий для их овладения;

2) принцип низкого уровня трудности порций — уровень трудности каждой порции учебного материала должен быть достаточно низким, чтобы обеспечить правильность ответов учащегося на большинство вопросов. Благодаря этому учащийся постоянно получает положительное подкрепление при работе с обучающей программой. По Скиннеру доля ошибочных ответов учащегося не должна превышать 5 %;

3) принцип открытых вопросов — Скиннер рекомендовал использовать для проверки усвоения порций вопросы открытого типа (ввод текста), а не выбор из множества готовых вариантов ответа, утверждая при этом, что «даже энергичное исправление ошибочного ответа и подкрепление правильного не предотвращают возникновение словесных и предметных ассоциаций, рождающихся при чтении ошибочных ответов»;

4) принцип немедленного подтверждения правильности ответа — после ответа на поставленный вопрос учащийся имеет возможность проверить правильность ответа; если ответ все же окажется неверным, учащийся

²⁴ Беррес Фредерик Скиннер (англ. Burrhus Frederic Skinner; 20.03. 1904 — 18.08. 1990) – американский психолог и писатель. <http://ru.wikipedia.org>

принимает этот факт к сведению и переходит к следующей порции, как и в случае верного ответа;

5) принцип индивидуализации темпа учения — учащийся работает в оптимальном для себя темпе;

6) принцип дифференцированного закрепления знаний — каждое обобщение повторяется в различных контекстах несколько раз и иллюстрируется тщательно подобранными примерами;

7) принцип единообразного хода инструментального учения — не делается никаких попыток дифференцированного подхода в зависимости от способностей и склонностей учащихся. Вся разница между учениками будет выражаться лишь продолжительностью прохождения программ. К концу программы они придут одним и тем же путем.

В 1960 году американский ученый Н.А.Краудер²⁵ выпустил программу «AutoTutor», построенную на основе идеи разветвлённого программированного обучения, о которой ранее он писал в учебниках «Tutor Text». Позже, будучи профессором Иллинойского Технического Колледжа, Норман основал компанию «Crowder Scientific Company» для реализации своих идей компьютерного обучения.

Основным отличием подхода, разработанного Норманом Краудером в 1960 году, является введение индивидуальных путей прохождения по учебному материалу. Путь для каждого учащегося определяет сама программа в процессе обучения, основываясь на ответах учащихся. Н. А. Краудер заложил следующие принципы в свою концепцию:

1) сложность порций поверхностного уровня и их упрощение при углублении — учебный материал выдается обучаемому сравнительно большими порциями и ставятся достаточно трудные вопросы. Если учащийся

²⁵ Норман Аллисон Краудер (англ. Norman Allison Crowder; 6 апреля 1921 — 11 мая 1998) — американский учёный, педагог, изобретатель разветвлённого алгоритма программированного обучения. <http://ru.wikipedia.org>

неспособен справиться с такой подачей материала (что определяется по неправильному ответу), то учащийся переходит к порции более глубокого уровня, которая проще;

2) использование закрытых вопросов — в каждой порции учащемуся предлагается ответить на вопрос, выбрав один из вариантов ответа. Только один вариант ответа является правильным и ведёт к следующей порции того же уровня. Неправильные ответы пересылают ученика в порции более глубокого уровня, в которых подробнее объясняется («разжёвывается») тот же материал;

3) наличие разъяснений по каждому варианту ответа — если учащийся выбирает ответ, программа объясняет ему, в чём он ошибся, перед тем, как перейти к следующей порции. Если ученик выбрал правильный ответ, программа поясняет правильность этого ответа, перед тем, как перейти к следующей порции;

4) дифференцированный ход инструментального учения — разные учащиеся пройдут обучение различными путями.

Программы, создаваемые на основе разветвленного алгоритма Краудера по своим функциональным свойствам отличались от своих предшественниц, что привело к появлению первых классификаций компьютерных обучающих программ.

В наше время обучающие программы, посвященные развитию музыкального слуха создаются преимущественно за рубежом.

Далее мы приведем принципы работы трех наиболее известных и распространенных компьютерных программ, созданных для развития музыкального слуха²⁶.

²⁶ Подробный разбор существующих компьютерных программ для развития музыкального слуха был взят из статьи Александра Федорова «Тренировка слуха. Сравнение программ для тренировки слуха». 2003. / <http://www.muzoborudovanie.ru/articles/ear/eartraining.php>

Идеей этих программ является то, по мнению разработчиков, что если компьютер оснащен простейшей звуковой платой с MIDI-интерфейсом и синтезатором, то он с легкостью может превратиться в преподавателя сольфеджио. Все, что нужно, пишут создатели — это программа, которая будет давать задания, воспроизводя их через акустические системы, подключенные к звуковой плате.

Как проходит тренировка слуха? Программа выбирает какой-либо музыкальный элемент, например интервал, играет его и просит определить на слух. Набор интервалов для тренировки можно выбрать самостоятельно или воспользоваться готовыми упражнениями программы. Интервалы выбираются случайным образом, поэтому тренировка даже с двумя интервалами может продолжаться сколько угодно долго. То же самое справедливо и для других элементов: аккордов, ладов, мелодий.

По окончании упражнения программа выводит результаты и показывает допущенные ошибки. Многие программы позволяют хранить результаты и давать статистику правильных ответов, на основании которой можно следить за собственным прогрессом. В некоторых из программ есть также виртуальный «учитель» и заранее готовый курс упражнений, от начальных до самых сложных. При этом «учитель» контролирует прохождение курса и дает советы — стоит ли перейти на новый уровень, повторить текущий или даже вернуться к предыдущему.

В упражнениях существуют шесть возможных способов ответов.

1. Первый — виртуальный: на экране нарисовано изображение клавиатуры фортепиано или грифа гитары, ответ вводится щелчком мыши по клавиатуре или грифу.
2. Второй способ заключается в использовании компьютерной клавиатуры.
3. Третий способ — нотный, ответы "пишутся" мышью на экранном нотном стане с помощью инструмента, напоминающего карандаш.

4. Четвертый — поименный: ответы выбираются из предлагаемых вариантов.
5. Пятый способ заключается в использовании внешнего MIDI-контроллера (клавиатуры, электронных ударных и т. п.).
6. Шестой способ — «микрофонный», когда ответы пропеваются голосом или проигрываются на акустическом музыкальном инструменте, а программа в реальном времени производит анализ высоты тона или ритмической структуры сигнала.

Для каждого типа упражнений больше подходит один из способов. В идеале хорошо иметь MIDI-клавиатуру для ввода аккордов, электронные ударные для ритмических упражнений и микрофон для пропевания интервалов или мелодий. Поименный способ хорош для тех упражнений, где нужно выбрать один ответ из двух или нескольких возможных, например, "да или нет", "больше/меньше", "ниже/выше", "трезвучие, сектаккорд или септаккорд".

Особо хочется отметить способ ввода ответа посредством микрофона («микрофонный» способ). В развитии слуха огромную роль играет пропевание упражнений голосом. Именно на этом построено все сольфеджио. Способность сознательного воспроизведения музыки неотделима от способности сознательного ее восприятия, поэтому при развитии первой развивается и вторая. Для ввода ответа голосом не нужны дорогие микрофоны, подойдет микрофон любого типа (электретный, динамический, конденсаторный).

Производители существующих программ для развития музыкального слуха — фирмы разной степени известности, а иногда даже частные лица. Иногда программы тренировки слуха являются бесплатным приложением к какой-либо книге по теории музыки.

Большинство программ выпускаются в вариантах для PC и Macintosh, но есть даже онлайн-варианты, основанные на Java-апплетах — есть возможность зайти на соответствующий сайт и тренироваться.

- В таблице (приложение: рис. 1) показаны основные программы, утвердившиеся на рынке за последние несколько лет. Отмечено наличие упражнений определенного типа:
- (И) — упражнения на интервалы;
- (Л) — на лады;
- (А) — аккорды;
- (О) — обращения аккордов;
- (П) — аккордовые последовательности;
- (В) — абсолютная высота тона, упражнения на развития абсолютного слуха;
- (М) — упражнения на мелодию;
- мелодические диктанты;
- (Р) — ритмические упражнения;
- (Г) — возможность ввода ответа голосом с использованием микрофона.

Для описания возможностей программ были выбраны три типичных образца, разного уровня: EarPower, Earope и Auralia. Предназначены эти программы для развития относительного музыкального слуха.

Системные требования программ скромны: процессор Pentium и выше, несколько мегабайт на жестком диске, любая из версий Windows и любая звуковая плата с MIDI-интерфейсом и встроенным синтезатором. Все программы позволяют использовать для ответов MIDI-контроллер, а программы EarPower и Auralia — микрофон и собственный голос.

Программа Ear Power.

Эта программа выпускается американской фирмой Fast & Soft для платформы PC и имеет сейчас версию 3.0. В качестве дополнения фирма Fast & Soft выпускает также программу Sight Singing Trainer для обучения пению нот с

листа, а также экранный метроном EarSteady с функцией контроля темпа, вводимого с компьютерной клавиатуры или MIDI-контроллера.

Интерфейс EarPower прост настолько, насколько это возможно. В центре рабочего окна располагаются четыре закладки, соответствующие четырем типам упражнений: мелодия, ритм, интервалы и аккорды (см. приложение: рис.2).

В программе есть два режима работы: тренировка и тест. Основное действие происходит в режиме тренировки. В любой момент можно перейти к любому из упражнений, настроить его по желанию, выбрать требуемый уровень сложности и отвечать на задания программы. Для начала тренировки нажимать ничего не нужно — при выборе закладки с упражнением сразу же играется задание. После ответа в окошке загорается результат, он же проговаривается еще и голосом (например — "You are right! " или "Try again"). Задание повторяется до тех пор, пока учащийся не ответит правильно, после чего играется следующее задание, которое можно начать и принудительно, нажав кнопку New в левой части окна. Само собой, есть и кнопка повтора задания (Repeat), на случай, если его успели забыть. В Ear Power эту кнопку можно нажимать сколько угодно раз, хотя в реальной жизни ученикам обычно дается ограниченное число попыток. Интересно, что правильный ответ программа сама никогда не показывает, даже если вы уже совсем сдаетесь. Уровней сложности в Ear Power семь — от начинающего (Beginner) до мастера (Excellent), выбираются они кнопками в левом нижнем углу окна. Конфигурацию всех упражнений можно сохранить в одном файле, а позже в любой момент его загрузить. Это позволяет осуществить довольно простую схему подготовки задания преподавателем — для каждой категории учеников создается свой файл конфигурации и выдается на дискете в качестве домашнего задания. С программой поставляется семь конфигурационных файлов с наиболее типичными вариантами настроек.

Рассмотрим возможности развития ритмических навыков программы Ear Power.

При выборе закладки Rhythm в правой части рабочего окна появляется кнопка управления метрономом и размером. В левой части окна в зависимости от выбранного упражнения появляются либо изображение барабана, либо фильтр для микрофонного способа ввода, либо варианты ответа для поименного способа (см. приложение: рис.5).

Размер для ритмических упражнений задается только в четвертными долями, от $2/4$ до $7/4$, что является ограничением программы — многие распространенные размеры, как, например, $6/8$, для тренировок недоступны. Конечно, можно вместо размера $6/8$ использовать $3/4$, но с точки зрения теории музыки это некорректно: размер $3/4$ имеет один акцент на первой доле такта, а $6/8$ — два, сильный на первой доле такта и относительно сильный на четвертой. Количество долей в такте выбирается кнопками с цифрами от 2 до 7.

Ear Power предлагает четыре типа ритмических упражнений: имитация ритма, ритмический диктант, чтение и разучивание ритма.

Первое упражнение состоит в том, что программа "выстукивает" определенный ритмический рисунок, а вы его должны повторить, используя компьютерную (клавиша пробела) или MIDI-клавиатуру. Правда, использовать один пробел на компьютерной клавиатуре неудобно, особенно при коротких длительностях или в быстром темпе — клавиша просто не успевает за руками.

Ответы нужно вводить в том же темпе, в котором их давала программа.

Для удобства ориентировки ритм выводится графически в нижней части окна. При этом нижняя часть фигур (центральная риска) означает точный момент удара, а верхняя часть — максимальный допуск, то есть ошибку, которую можно допустить при вводе ответа. После ответа программа отображает введенный ритм в виде темных черточек над фигурами, что наглядно показывает, насколько вы были точны или не точны.

Программа Earope.

Программа Earope выпускается датской компанией Core Media и до апреля 2000 года была известна под названием Earobics. Программа выпускается только для РС, причем с интерфейсом на разных языках, в том числе и на русском. Интерфейс программы прост и нагляден. Программа содержит семь модулей для тренировки, которые выбираются в верхней части окна (см. приложение: рис.3). При этом все настройки модуля появляются в центре экрана, что облегчает работу. Тренировка в Earope состоит из серии однотипных заданий на определенную тему. Сначала необходимо выбрать модуль, с которым нужно работать, затем отметить флажками те элементы, которые нужно определять (например, в модуле интервалов — кварту и квинту). Программа будет давать в заданиях отмеченные элементы случайным образом. По умолчанию серия состоит из 20 заданий, но их число можно изменить в окне Other Settings (меню Options), в поле Problems in each exercise.

В Earope за правильные ответы на задания начисляются очки, что придает тренировке дух состязательности при коллективном использовании программы. Очки начисляются по-разному в зависимости от способа ответа (например, за ввод ответа нотами очков дается больше, чем за ввод с виртуальной клавиатуры), а также от способа воспроизведения задания (например, гармонические интервалы оцениваются дороже, чем мелодические).

Программа Auralia

Программа Auralia выпускается австралийской компанией Rising Software для платформ РС и Mac, и в настоящее время имеет версию 2.1 (для РС). Программа является практической частью курса теории музыки, выпускаемого той же фирмой в виде обучающей программы под названием Musition. По

сравнению с предыдущими программами, Auralia содержит больше всего упражнений.

Рабочее окно программы (см. приложение: рис.4) устроено очень просто: сверху есть четыре большие кнопки, с помощью которых выбирается один из модулей: Intervals & Scales, Chords, Rhythm и Pitch & Melody. При нажатии кнопки в центре окна появляется список упражнений, содержащихся в модуле. Кроме кнопок модулей есть две перетаскиваемые панели инструментов. Первая предназначена для перехода по уровням сложности, а также просмотра статистики ответов, вторая — для установки темпа упражнений (от 30 до 240 ударов в минуту). При выборе упражнения появляется окно настроек, которое обычно содержит только список уровней, но в некоторых упражнениях пресетные уровни можно игнорировать и выделять нужные элементы для тренировки (опция Custom Level). При выборе уровня в списке сразу же дается информация о том, какие элементы нужно определить. В программе есть контекстная справка по каждому упражнению, доступная по кнопке Info или команде Information главного меню. В справке кратко излагается теория, даются рекомендации о том, как определять элемент на слух, тут же можно прослушать звучание элементов, например, каждого интервала или аккорда.

После выбора уровня сложности появляется окно упражнения, в котором и проходит основная работа. Для повторения вопроса служит кнопка Replay, для подтверждения ответа — ОК. Иногда (в ритмических упражнениях или в упражнениях на пение) подтверждать ответ не нужно, программа сама определяет, что ответ введен. После ответа выводится окно, содержащее классическое "Correct/Incorrect", а в некоторых упражнениях — подробное описание каждой допущенной ошибки. Здесь же для закрепления предлагается еще раз прослушать вопрос, а также перейти на уровень вверх или вниз.

В упражнениях на ритм можно настраивать акценты на сильных долях и громкость метронома, в упражнениях на аккордовые последовательности — выделять басовую линию (меню Administration — Topics — Emphasis).

В программе может использоваться режим виртуального "учителя" (Professor), а также режим тестирования. Эти режимы становятся доступны при создании классов и учеников. В этом случае порядок упражнений и отображение результатов могут отличаться от описанных.

Теперь рассмотрим возможности этой программы в работе над развитием ритмического слуха.

В этой программе предлагаются три типа ритмических упражнений: имитация ритма (Listen), чтение ритма (Read) и чтение с имитацией (Listen & Read). Ритмического диктанта в программе нет. В первом упражнении необходимо повторить заданный ритмический рисунок, во втором ритм дается на нотном стане и его нужно сыграть, в третьем ритм также дается нотами, но сначала программа сама играет его, а потом предоставляет возможность сыграть пользователю. Модуль ритма имеет три средства ввода: мышь, компьютерную клавиатуру либо MIDI-контроллер.

Программа рассчитана на применение в музыкальных школах (колледжах, училищах), а потому содержит весь необходимый набор административных и сетевых функций, а также средств контроля за успеваемостью.

При покупке сетевой лицензии программа будет использовать централизованную базу данных учащихся, тестов и результатов, расположенную на сервере (или компьютере преподавателя). При использовании с программой обучения теории музыки Musition задачи администрирования упрощаются: обе программы могут использовать одну и ту же базу данных. Функции администрирования и конфиденциальность

информации (в том числе, доступ к информации по сети) защищаются одним из двух способов, основанных на использовании паролей.

Auralia позволяет хранить профили неограниченного числа учеников и организовывать учеников в классы. В каждом классе можно создавать группы учеников с разной успеваемостью и назначать им различные варианты заданий. В заданиях можно запрещать повтор ответа либо устанавливать максимально допустимое число повторов, а также запрещать использование метронома, MIDI-контроллера или виртуальной клавиатуры.

Учащиеся могут работать в режимах практики и теста. В режиме практики они выполняют задания в свободном порядке, но с сохранением всех результатов ответов. В этом режиме по достижении студентом хороших показателей включается виртуальный учитель (Professor), который предлагает перейти на следующий уровень сложности. При этом поведение "профессора" и алгоритм его работы педагог может настраивать в соответствии со своим стилем преподавания.

В режиме теста ученики отвечают на вопросы по четко заданной программе, что удобно использовать для автоматизированного контроля успеваемости. Преподаватель может создавать тесты с произвольным набором упражнений и различными ограничениями (например, не показывать ученику, правильно он ответил или нет). При этом тесты можно использовать даже для проведения экзамена, не боясь, что ученики спишут друг у друга ответы — программа генерирует задания из списка случайным образом для каждого из них.

Результаты учащихся хранятся по дням тренировок, в двух независимых наборах: результаты по практическим занятиям и результаты тестирования. Возможен просмотр статистики за любой период времени и печать отчетов в одном из 25 встроенных в программу форматов.

Программа богата ритмическими упражнениями. Среди них такие: определение размера (Meter Recognition), определение ритмических фигур (Rhythm Elements), два вида ритмического диктанта (Rhythm Dictation и Rhythm Element Dictation), имитация ритма (Rhythm Imitation) и определение ритмических стилей (Rhythm Styles).

1. В упражнении на определение размера (Meter Recognition) программа играет какой-либо ритмический рисунок длиной четыре такта и просит определить размер такта. Ритмический рисунок может быть дан двумя способами: в первом случае ритм играется звуком малого барабана, во втором — духовым инструментом в виде какой-либо мелодии. Есть восемь уровней сложности.

2. В упражнении Rhythm Elements нужно определить одну ритмическую фигуру, сыгранную программой. В начале упражнения метроном отстукивает два удара, после чего дается ритмическая фигура. В упражнении пять уровней сложности, на каждом следующем уровне добавляются новые фигуры.

3. Ритмический диктант представлен в двух видах: диктант на ритмические фигуры (Rhythm Element Dictation) и свободный диктант (Rhythm Dictation). Есть пять уровней сложности, с увеличением уровня добавляются новые размеры и фигуры.

4. Свободный диктант по качеству исполнения сравним с мелодическим. Программа играет вступительный такт (удары метронома), а затем четыре такта диктанта. Метроном можно отключать. Если в диктанте допущены ошибки, то программа выводит окно, где можно сравнить свой ответ с правильным. В упражнении есть десять уровней сложности, по мере увеличения уровня добавляются новые длительности, размеры.

5. Упражнение на имитацию ритма проходит под метроном. Вначале дается вступительный такт, затем — ритм длиной несколько тактов. После того, как ритм задан, метроном продолжает звучать, а ответ можно начинать по

мере готовности. Для "настукивания" можно использовать клавишу пробела либо одну из клавиш MIDI-клавиатуры. По окончании ввода программа ждет около секунды и выдает результат, правда, только в виде "правильно/неправильно". Ответ нельзя проконтролировать на экране графически и увидеть допущенные ошибки, что, конечно, нехорошо. В упражнении десять уровней сложности, с каждым уровнем добавляются новые размеры, длительности и способы игры

6. Последнее упражнение модуля — определение ритмических стилей. Программа играет небольшую инструментальную композицию, имеющую характерный ритм, и просит определить стиль. Тем более, что некоторые композиции (например, в стиле рэп) с набором звуков General MIDI выглядят довольно комично. В упражнении пять уровней сложности, на каждом уровне добавляются новые стили. Имеется раздел справки по стилям — приведена краткая история, основные ритмические рисунки, используемые размеры.

По качеству и количеству упражнений, безусловно, лидирует Auralia, по удобству интерфейса и комфорту в работе — Earope, а по способам ввода ответов — EarPower. Для коллективного обучения подходит программа Auralia, поскольку только она умеет работать в сети и вести централизованную базу данных по учащимся. Особенно удобна эта программа для автоматизированной проверки знаний (регулярного тестирования слуха) в музыкальной школе, общеобразовательной школе, колледже или училище. Безусловно, описанные программы не дают полной картины, происходящей в области компьютерной тренировки слуха. Рекомендуется попробовать такие пакеты, как EarMaster Pro, EarMaster School, MacGAMUT 2000 и Practica Musica. По набору упражнений они близки к программе Auralia, но имеют свои особенности.

Глава II. Методика развития ритмического слуха младших школьников при помощи электронного ресурса «Путешествие в страну ритма».

§ 2.1. Содержание, компьютерное обеспечение и структура электронного ресурса «Путешествие в страну ритма»

Электронный ресурс «Путешествие в страну ритма» является веб-страницей, может размещаться в сети Интернет и работать в режиме он-лайн. По своему педагогическому предназначению программа в последствии может быть доработана до электронно-методического пособия для уроков музыки.

Программа построена по принципу веб-документа и состоит из:

- ✓ Главного меню;
- ✓ Ключевых блоков, содержащих материалы (текстовые, аудио- и видео-файлы) по ознакомлению с темой развития ритмического слуха и методики В.Б.Брайнина:

- О программе
- Упражнения
- Сказка
- Учителю
- Родителю
- О создателе метода

Некоторые из блоков содержат несколько подблоков.

1. О программе:

содержит текстовую информацию, содержанием которой является описание программы, предназначение и свойства.

2. Упражнения:

- упражнение №1 (линейный тренажер для развития способности четко определять акцентную долю в словах);
- упражнение №2 (линейный тренажер для тренировки навыка определения ритмических фраз в мелодиях);

3. «Сказка»:

данный раздел является презентацией учебного материала, содержащей сюжетный и моделирующий виды изложений материала;

4. «Учителю»:

- применение метода;
- пояснение;
- формы работы с программой;
- литература;

Информация для учителя является справочным материалом и представлена в виде гипертекстового документа.

Информация для ученика изложена в двух разделах: «сказка» и «упражнения». Раздел «сказка» является сюжетной презентацией учебного материала. Раздел «упражнения» включают примеры упражнений для развития ритмического слуха.

Для реализации работы с программой в музыкальном классе необходимо следующее обеспечение:

- ✓ компьютеры (желательно количество, равное среднему количеству учеников в классе)
- ✓ звуковые колонки
- ✓ проектор
- ✓ настенный экран
- ✓ наушники к каждому компьютеру

Для работы с электронным ресурсом «Путешествие в страну ритма» необходимо следующее программное обеспечение компьютера:

- операционная система Windows XP (компании Microsoft)
- Pentium© 1 ГГц
- 256 МБ оперативной памяти
- 3-D адаптер с памятью 32 МБ
- звуковое устройство
- устройство для чтения DVD-дисков

Электронный ресурс «Путешествие в страну ритма» создан при помощи следующих компьютерных программ:

- ✓ Adobe Dreamweaver CS3
- ✓ Macromedia Flash Professional 8
- ✓ Adobe Photoshop 7.0
- ✓ Microsoft Word 2003
- ✓ Язык программирования C++
- ✓ Язык программирования HTML
- ✓ Sony Sound Forge 8.0

§ 2.2. Опытная работа по применению электронного ресурса

«Путешествие в страну ритма»

Опытная работа была проведена на базе НОУ СОШ «Школа для малышей» в 1 классе. С декабря по март 2007-2008 учебного года были проведены уроки музыки, на которых применялся метод В.Б.Брайнина «Развитие музыкального интеллекта – практическое изучение музыкального языка».

Период опытной работы был разделен на два этапа: с декабря по февраль работа по методике В.Б.Брайнина велась без применения компьютерных технологий (забегая вперед можно отметить эффективность применения этого метода на уроках музыки в общеобразовательной школе); в феврале в урок было введено применение электронного ресурса «Путешествие в страну ритма» и апробирована его эффективность.

Целью проведенной опытно-экспериментальной работы явилось исследование процесса развития ритмического слуха младших школьников на уроках музыки на основе применения методики В.Б.Брайнина «Развитие музыкального интеллекта – практическое изучение музыкального языка» и компьютерных технологий.

Задачи опытно-экспериментальной работы:

- 1) пробудить интерес к уроку музыки и музыкальному искусству;
- 2) дать учащимся знания о разновидностях элементарных ритмических фраз, их строении и закономерностях;
- 3) совершенствовать эстетический вкус учащихся;
- 4) развить умение воспринимать музыкально-ритмическую
- 5) интонацию, давать ей вербальную характеристику и записывать;
- 6) развить умение определять тип ритмического рисунка в словах и считалках;

- 7) развить навык точного определения положения акцента в музыкально-ритмической фразе;
- 8) обучить навыкам чистого интонирования мелодических мотивов;
- 9) развить навык четкой артикуляции музыкальных фраз ритмическими слогами;
- 10) привить навык работы с компьютерной программой «Путешествие в страну ритма»;

В опытно-экспериментальной работе применялись следующие **методы обучения:**

По источнику передачи и восприятия учебной деятельности:

1. Словесные: рассказ, беседа.
2. Наглядные: компьютерная презентация учебного материала, благодаря которой сведения об облике объекта, о его непосредственно воспринимаемых свойствах и отношениях обучаемые получают из словесных сообщений виртуального героя (феи Вариации), а наглядные средства служат подтверждением или конкретизацией словесных сообщений.
3. Практические: письменные упражнения, упражнения, выполняемые обучаемыми за компьютерами.

По степени самостоятельности мышления:

1. Проблемно-поисковый: педагог создает проблемную ситуацию (ставит вопросы, предлагает задачу, экспериментальное задание), организует коллективное обсуждение возможных подходов к решению проблемной ситуации, подтверждает правильность выводов, выдвигает готовое проблемное задание. Обучаемые, основываясь на прежнем опыте и знаниях, вызывают предположения о путях решения проблемной ситуации, обобщают ранее приобретенные знания, выявляют причины явлений, объясняют их

происхождение, выбирают наиболее рациональный вариант решения проблемной ситуации.

По степени управления учебной работой:

1. Под руководством преподавателя работа с тренажерной программой;
2. Самостоятельная работа учащихся с программой, домашняя работа;

Методы стимулирования интереса к учению:

1. Развивающая игра «поймай дракона»;
2. Создание азарта конкуренции;²⁷
3. метод перекодирования информации из музыкально-теоретической в сказочно-игровую;

Методы устного контроля и самоконтроля:

1. Индивидуальный опрос;
2. Фронтальный опрос;

Методы письменного контроля и самоконтроля:

1. Письменные работы;

Методы музыкального образования:

1. Метод сравнения музыкально-ритмических фраз, встречающихся в словесном или музыкальном тексте;
2. Метод «малых шагов»²⁸.

В.Б.Брайнин применяет метод «Развитие музыкального интеллекта – практическое изучение музыкального языка» в условиях музыкальной школы. Данная опытно-экспериментальная работа проводилась на базе общеобразовательной школы. Решающим различием между применением метода в музыкальной и в общеобразовательной школах стало количество учащихся в классе. Сам Валерий Борисович составляет группы, в которых не

²⁷ В.Б.Брайнин. Слушатель серьезной музыки и его воспитание. Доклад на III международной конференции «Музыкальное образование и воспитание в России, странах СНГ и Европы в XXI веке. Состояние и перспективы. С.-Петербург, 25-27 октября, 2007.

²⁸ См. предыдущую сноску.

более восьми человек. Среднее количество учеников в классе общеобразовательной школы составляет 25 человек. Можно возразить, что метод, созданный для применения в условиях малочисленной группы, не может применяться в классах с большим количеством учеников, однако метод применялся в общеобразовательной школе и, как показали результаты, успешно. Во многом помогла компьютерная программа.

Констатирующий этап опытной работы.

В декабре 2007 года на базе НОУ СОШ «Школа для малышей» в 1 классе начали применяться упражнения для развития ритмического слуха по методу В.Б.Брайнина.

Перед началом опытной работы был проведен опрос-замер. Для оценки уровня развития ритмически-слуховых представлений первоклассников были определены следующие критерии:

1. «Высокий» уровень.

Способность на слух определить, назвать и записать после первого проигрывания простейший ритмический рисунок:



2. «Средний уровень».

Способность на слух определить, назвать и записать простейший ритмический рисунок после второго проигрывания.

3. «Низкий уровень».

Ритмическая формула узнается, называется и записывается после трех и более проигрываний музыкального примера.

В результате выяснилось, что ни один из учеников не сумел выполнить ни один из перечисленных критериев оценки.

Уровни развитости	Количество учеников
Высокий	0
Средний	0
Низкий	0

Среди учащихся большинство могли точно повторить (прохлопать) услышанный ритмический рисунок, но назвать и записать не смог никто.

На основании результатов первого опроса-замера возникла необходимость разработать новые, промежуточные критерии оценки развития ритмического слуха первоклассников.

1. «Первая (высокая) степень развития ритмического слуха»

Способность на слух определить, назвать и записать простейший ритмический рисунок.

2. «Вторая (средняя) степень развития ритмического слуха».

Способность четко воспроизвести (прохлопать) заданный ритмический рисунок, но не назвать его.

3. «Третья (низкая) степень развития ритмического слуха».

Возникновение смутных представлений о ритмическом рисунке примера, неспособность повторить его.

Повторный опрос-замер на основании новых критериев оценки дал следующие результаты:

<i>Степень развития ритмического слуха</i>	<i>Количество учеников</i>
<i>Первая (высокая)</i>	<i>0</i>
<i>Вторая (средняя)</i>	<i>16</i>
<i>Третья (низкая)</i>	<i>9</i>

По результатам нового опроса-замера было установлено, что шестнадцать человек из двадцати пяти имеют средние показатели восприятия ритма, девять учащихся не воспринимают ритм. Развитого ритмического слуха не показал ни один учащийся.

С декабря по февраль прошедшего учебного года на каждом уроке музыки в течение 5-7 минут проводились упражнения для развития ритмического слуха по методу В.Б.Брайнина. Использовались ритмические упражнения со словами, считалками и музыкальными фразами. Дети знакомились со слоговыми названиями ритмических мотивов соответственно системе ритмической сольмизации В.Б.Брайнина, а так же учились их записывать. Необходимо уточнить, что на этом этапе опытно-экспериментальной работы компьютерные технологии не использовались.

По окончании данного этапа работы было решено провести очередной опрос-замер для выяснения динамики роста развития ритмического слуха первоклассников после применения упражнений из методики В.Б.Брайнина «Развитие музыкального интеллекта – практическое изучение музыкального языка». Оказалось, что все учащиеся смогли определить, назвать и записать услышанный ритмический мотив. Разница заключалась в количестве проигрываний, необходимых для определения вида ритмического рисунка. Мы пришли к возможности сделать опрос-замер по первоначальным критериям оценки развития ритмического слуха.

Где «высокий уровень» – способность на слух определить, назвать и записать простейший ритмический рисунок после первого проигрывания.

«Средний уровень» – способность на слух определить, назвать и записать простейший ритмический рисунок после второго проигрывания.

«Низкий уровень» – ритмическая формула узнается, называется и записывается после трех и более проигрываний музыкального примера.

На основании констатирующего обследования были получены следующие результаты:

Уровни развитости	Количество учеников
Высокий	13
Средний	0
Низкий	12

Опрос-замер показал, что класс «разделился». Одна группа учеников очень хорошо усвоила материал и готова была двигаться дальше, другая группа учеников оказалась в отстающей позиции, так как этим ребятам не хватало указанного времени на уроке, чтобы полноценно воспринять материал. В этот момент было решено создать электронный ресурс для развития ритмического слуха с целью интенсификации процесса обучения.

Формирующий этап опытной работы

В феврале 2008 года начались экспериментальные занятия с применением электронного ресурса «Путешествие в страну ритма». Всего было проведено шесть занятий. На пяти занятиях максимум возможного времени уделялось работе над: 1) усвоением элементарных ритмических формул; 2) развитием умения воспринимать музыкально-ритмическую интонацию, давать ей вербальную характеристику и записывать; 3) развитием умения определять тип ритмического рисунка в словах и считалках; 4) развитием навыка точного определения положения акцента в музыкально-ритмической фразе; 5) обучением чистому интонированию мелодических мотивов; 6) развитием навыка четкой артикуляции музыкальных фраз ритмическими слогами; 7) развитием навыка работы с компьютерной программой «Уроки музыки». Шестое занятие было посвящено проверке полученных результатов.

Для большей доступности учебного материала в условиях класса общеобразовательной школы было решено изложить основной учебный материал в форме *компьютерной презентации*. В программе презентация помещена под названием «Сказка». Использование компьютерных технологий позволило транслировать презентацию через проектор на настенный экран. Таким образом, материал, излагаемый ранее только словесной формой учителем, теперь имел визуальное воплощение, то есть к словесному методу прибавился наглядный. Сказка, рассказываемая ранее учителем, благодаря компьютерной презентации ожила. Герои предстали перед ребятами наделенными визуальным обликом, т.е. чертами внешности и голосом. Существует два главных героя, через персонификацию которых обозначаются полярные понятия: метроном и вариация. Благодаря уникальной находке В.Б.Брайнина, учащиеся сами не замечают, как становятся обладателями знаний о метрономе и вариации со всеми сопутствующими понятиями.

В методе В.Б.Брайнина простейшие ритмические мотивы представлены в виде сказочных существ – «драконов». Само понятие «дракон» найдено Валерием Борисовичем очень удачно. Образное сравнение – это самый короткий путь к сознанию ребенка. С момента знакомства с этим понятием ребенок «открыт» для доступа информации. Минуя сложные определения и термины, мы знакомим ребенка с минимальным элементом музыкального языка – мотивом (который является законченной самостоятельной музыкальной единицей). Ни слова о музыкальной грамоте! Длительности – это колокольчики на хвосте и голове, тактовая черта – ошейник, за который можно ловить дракона, знак акцента – это прищепка (или птичка), наличие которой отличает голову от хвоста, а лига, объединяющая мотив – это веревка, которая связывает «дракона» чтобы он не развалился. Все этапы «появления» ритмического мотива («дракона») четко выстроены в разделе «Сказка» электронного ресурса

«Путешествие в страну ритма». В ходе эксперимента материал раздела «сказка» был разбит на несколько частей и пошагово давался на нескольких уроках подряд (см. приложение 6).

1. На первом уроке была показана первая часть сказки с 1 по 17 страницы (см. приложение 6).

2. На втором уроке мы посмотрели сказку с 18 по 19 страницы.

3. На третьем уроке были просмотрены с 20 по 22 страницы сказки, после чего, на 3-ем, 4-ом, 5-ом уроках началась работа с тренажерами.

В процессе ознакомления со сказкой в форме компьютерной презентации в классе была замечена положительная динамика роста заинтересованности уроком музыки. На каждый новый урок ребята входили с вопросом: «А сегодня мы встретимся с феей Вариацией?» или «А сегодня будет новый дракон?» и т.д.

Кроме того, трансляция материала на настенный экран делает информацию достаточно обозримой для всей аудитории. Параллельно с трансляцией информации учитель может посвятить часть времени для поддержания дисциплины. Яркие наглядные образы привлекают внимание учащихся, привыкших к зрительному восприятию информации (распространенность телевидения). Таким образом, при помощи самой распространенной формы представления информации – визуальной презентации, мы находим наикратчайший путь к детскому восприятию. Можно сказать, что информация, переданная таким способом, усваивается почти на 95%.

На уроках были использованы следующие формы работы с разделом электронного ресурса «Сказка»:

1. Знакомство с разделом «Сказка» в виде активного просмотра презентации учебного материала:

- пропевание исполняемой мелодии ритмическими слогами с хлопками на акцентных долях («ловить дракона») синхронно с видео;

- проговаривание считалки «вместе с Дедушкой Метрономом»

Не спать – ди – Динь

Всем встать – ди – Динь

Вас тут – ди – Динь

Всех ждут – ди – Динь

Здесь есть – ди – Динь

Что съесть – ди – Динь

Кто смел – ди – Динь

Тот съел – ди – Динь²⁹

- записывание ритмических формул параллельно с видео;
- предугадывание последующего развития событий. Данная форма работы возможна после знакомства с двумя первыми «драконами». Возможно, что эта форма работы возникнет сама собой, в противном случае педагог может создать ситуацию предугадывания, по принципу: «А что, если...?».

После ознакомления с разделом «Сказка» электронного ресурса «Путешествие в страну ритма» использовались две тренажерные программы. Это было нацелено на выработку у учащихся:

- умений воспринимать музыкально-ритмическую интонацию;
- умений определять тип ритмического рисунка в словах;
- навыка точного определения положения акцента в музыкально-ритмической фразе;
- обучения чистому интонированию мелодических мотивов;
- навыка четкой артикуляции музыкальных фраз ритмическими слогами;
- навыка работы с компьютерной программой «Уроки музыки»;

²⁹ Автор В.Б.Брайнин.

Первый тренажер называется «поймай дракона», по аналогии названия игры, которую проводит В.Б.Брайнин на своих уроках.³⁰ Целью этой программы является воспитание четкого ощущения акцента в ритме слов, содержащих одну из вышеуказанных ритмических формул. Именно с этого упражнения начинается непосредственное развитие ритмического слуха, так как в нем соединяются два подхода: исполнительский и моторный.

Вот примеры слов, которые используются в программе:

ин?дюк – ди-Динь

о?лень – ди-Динь

бар?сук – ди –Динь

тю?лень – ди-Динь

о?са – ди-Динь

пин?гвин – ди-Динь

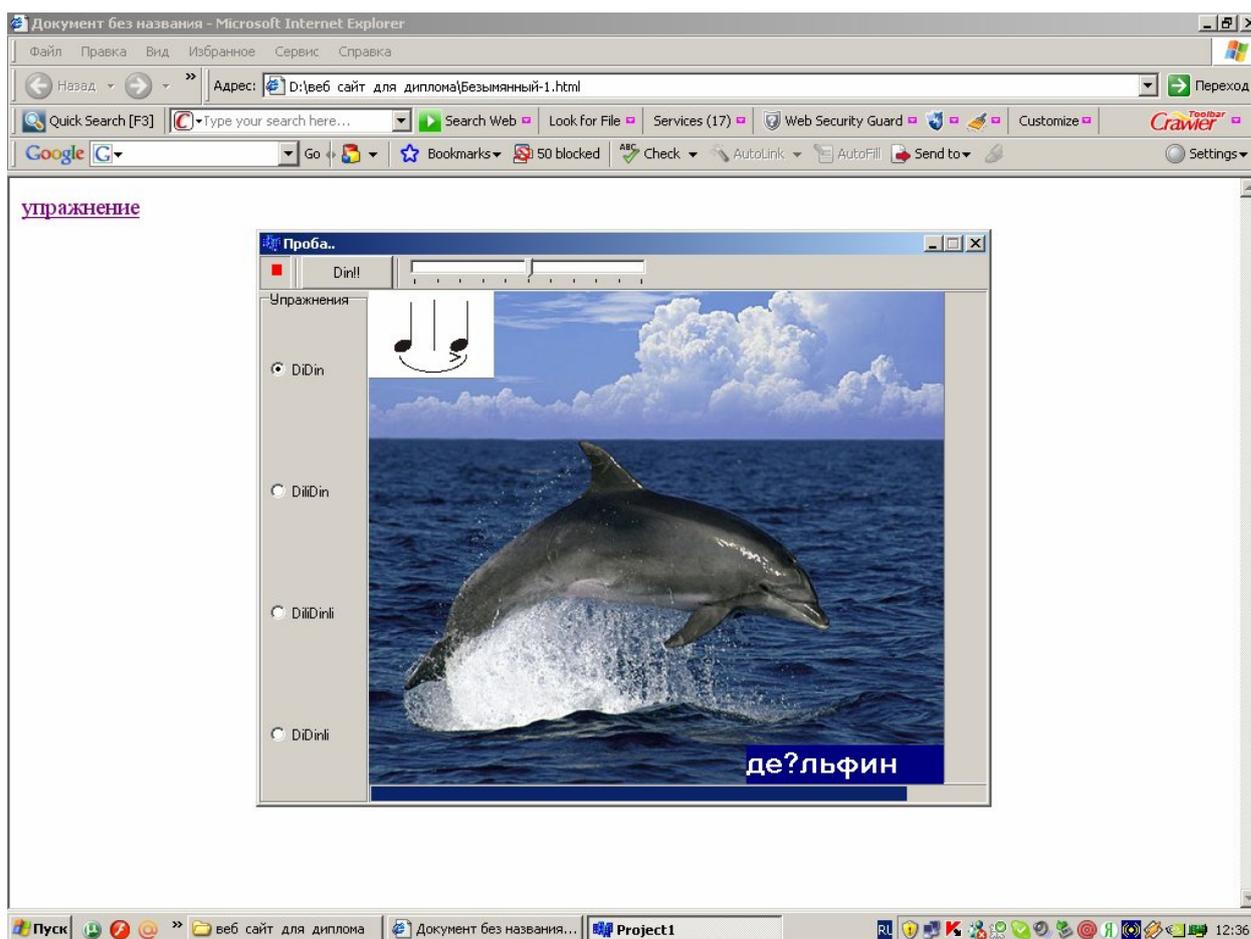
ли?са – ди-Динь

дель?фин – ди-Динь

Одновременно на экране появляются картинки, изображающие ритмическую формулу, слово и художественное изображение этого слова.

Параллельно звучит голос, произносящий слова в определенно темпе и слоговые обозначения ритмических мотивов по системе ритмической сольмизации В.Б.Брайнина. Ребенок должен отмечать акцентную долю ритма ударом пальцев по клавише «пробел».

³⁰ См. также стенограмму мастер-класса В.Б.Брайнина на Всемирной конференции ИСМЕ в Амстердаме (1996): Valeri Brainin. Catch a Dragon (Dissection of musical text. The development of rhythmic thinking in children). A workshop at the 22nd World Conference of the ISME, Amsterdam, 1996, версия в интернете <http://www.brainin.org/Method/dragons.htm>.



Так выглядит окно ритмического тренажера «Поймай дракона».

Одновременное восприятие зрительного, слухового и двигательного ощущения максимально эффективно в развитии ритмического слуха.

О двигательном переживании ритма очень хорошо сказал Эмиль Жака-Далькроз «Без телесных ощущений ритма... не может быть воспринят ритм музыкальный» [20,217]. При работе с компьютерным тренажером процесс «ловли дракона» видоизменяется. Хлопок руками в момент икта заменяется нажатием клавиши «пробел» на клавиатуре компьютера (или левой кнопки «мыши», но, как показала практика, первый способ удобнее и результативнее). В процессе освоения работы с тренажерной программой выяснилось, что при переносе действий рук с хлопка на взаимодействие руки и клавиатуры компьютера, теряется образная ассоциация этого действия, связанная с понятием «ловить драконов», но, сами дети предложили новую ассоциацию, подходящую для данной двигательной ситуации: коснуться клавиши «пробел»

– значит дотронуться до колокольчика на голове дракона, чтобы он зазвенел. Кроме того, эта ассоциация повлекла за собой методический прием, обращенный к качеству «касания» клавиши «пробел» во время икта (акцента). Дети сами обозначили критерии «туше». «Не нужно сильно ударять по клавише или давить на неё, нужно слегка замахнувшись легко и точно коснуться» – сказал один мальчик после работы с тренажером.

Второй тренажер называется «узнай дракона». Эта программа направлена на угадывание ритма в мелодических фразах. Здесь используется инструктивный и наглядный методы построения программы. Существует четыре упражнения, следующие друг за другом.

В процессе опытной работы применялись следующие формы работы с тренажерными программами:

- работа на тренажере всем классом (управление в руках учителя). Это первый этап работы с тренажерной программой, направленный на освоение операционных действий, необходимых для использования тренажерной программы. Такая форма работы предназначена для детального знакомства с тренажерной программой на практике, поэтому управление процессом отдано в руки учителю.
- работа на тренажере всем классом (управление в руках одного из учеников). Этот этап, в отличие от предыдущего, является вторым в работе с тренажерной программой, то есть его задача – формирование практических навыков. Для управления выбирается один из учеников, который будет активно тренироваться, непосредственно контактируя с компьютером, а остальная аудитория в это время пассивно тренируется, сопереживая однокласснику.
- работа по группам, на скорость (учитель замеряет время). Представленные в электронном пособии тренажеры не оснащены времяизмеряющим механизмом. Эту функцию должен взять на себя

учитель. Класс разбивается на группы, которые на время должны пройти тренажерные задания.

- индивидуальная работа на тренажере (при наличии необходимого количества компьютеров и наушников в классе). В этой форме работы учитель может ставить различные задачи перед учениками, учитывая индивидуальные особенности каждого. Возможные задачи: пройти тренажер с максимальным результатом, затратить максимально короткое время на прохождение тренажера с хорошим результатом, изучить структуру тренажера и рассказать её и т.д.

В качестве примеров для определения ритмических мотивов использовались различные мелодии (см. приложение 8).

Некоторые учащиеся приобрели электронный ресурс «Уроки музыки» для домашних занятий.

Удобство применения электронного ресурса «Путешествие в страну ритма» заключается в том, что его можно использовать в домашних условиях. Учащийся может закрепить дома тот материал, который не успел или не смог усвоить на уроке. До настоящего времени форма домашней работы практически не использовалась на уроке музыки, так как не существовало предмета для практических действий (мы не учитываем задания по написанию докладов, рефератов и прочей информационно-поисковой деятельности, а имеем в виду музыкально-практические, музыкально-ритмические, ритмические действия).

При помощи электронного ресурса «Путешествие в страну ритма» ребенок может дома осуществить следующие формы работы:

- самостоятельное знакомство с разделом «Сказка».

Выполняется в случае отсутствия учащегося на занятии, посвященном той же теме.

- повторение и закрепление информации раздела «Сказка» в виде активного просмотра (формы работы такие же как в классе).
- работа с тренажером с целью повышения результативности.

Применение электронного ресурса на уроках музыки привело к положительным результатам, которые были получены на шестом занятии путем заключительного опроса-замера.

Заключительный этап опытной работы.

Для того, чтобы установить процентное соотношение успевающих и неуспевающих учеников в развитии ритмического слуха на заключительном этапе опытной работы, был проведен опрос-замер. Для оценки ритмического слуха были использованы такие же критерии, как в самом начале опытной работы.

На основании заключительного обследования были получены следующие результаты:

Уровни развитости	Количество учеников
Высокий	19
Средний	6
Низкий	0

Из представленных данных видно, что подавляющее большинство учащихся «подтянулись» до самого высокого уровня, а группа отстающих исчезла.

Благодаря применению электронного ресурса «Путешествие в страну ритма» появилась возможность поддерживать класс примерно на одном уровне усвоения материала.

Заключение

В заключение проведенного исследования можно сказать, что теоретические и практические цели, поставленные в начале работы, были достигнуты.

На основе применения методики В.Б.Брайнина и компьютерных технологий разработаны эффективные способы развития ритмического слуха младших школьников.

Опытно-экспериментальная работа по применению электронного ресурса «Путешествие в страну ритма» показала следующие результаты:

1. У учащихся повысился интерес к уроку музыки и музыкальному искусству.

2. Первоклассники получили знания о разновидностях элементарных ритмических мотивов, их строении и закономерностях.

3. Школьники научились воспринимать музыкально-ритмическую интонацию, давать ей вербальную характеристику и записывать ее, а так же определять тип ритмического рисунка в словах и считалках.

4. У учащихся были развиты следующие навыки:

- навык точного определения положения акцента в музыкально-ритмической фразе;
- навык чистого интонирования мелодических мотивов;
- навык четкой артикуляции музыкальных фраз ритмическими слогами.

Применение электронного ресурса значительно повысило эффективность использования методики В.Б.Брайнина «Развитие музыкального интеллекта – практическое изучение музыкального языка» в общеобразовательной школе.

Существует дальнейшая перспектива расширения программы «Путешествие в страну ритма» до электронного методического пособия к урокам музыки для начальной и основной школы.

В данной работе создан и апробирован электронный ресурс только по первому разделу методики В.Б.Брайнина, которая предусматривает дальнейшее знакомство с ритмическими фразами. Например, следующий этап строится по принципу объединения коротких мотивов в длинные – для детей в этот момент «драконы начинают кусаться и превращаются в многохвостых». Длинные ритмические фразы могут быть произвольными, но единственное условие сохраняется, должен быть один «фразовый акцент»³¹.

Возможность продолжить начатую в данной работе линию живой, наглядной презентации учебного материала может послужить хорошей почвой для дальнейшего развития электронного ресурса «Путешествие в страну ритма».

³¹ <http://pedsovet.edu.ru/Brainin/body/index3.html>

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. Высш. пед. учеб.заведений / Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева.- М.:Издательский центр «Академия», 2004.-336 с.
2. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Методика музыкального образования: Учебник для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений / Под общей ред. М.И. Ройтерштейна. – М.:Музыка, 2006.-336 с.
3. Абергауз И. Об одной ритмической фигуре. – Сов. Музыка,1970, №2.
4. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Л.,1971.
5. Асафьев Б.В. Речевая интонация.М.:Л.;1965.
6. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.-Л.,1973, с.59
7. Живайкин П.Л. 600 звуковых и музыкальных программ. Спб., 1999.624 с.
8. Бонфельд М.Ш. Введение в музыкознание: Учебное пособие для ВУЗов. – М.,2001. С.18.
9. Браинин В.Б. Предмет «Музыкальная культура» в общеобразовательной школе. Тезисы. [http://www.brainin.org/Method/Musik in School RU/htm](http://www.brainin.org/Method/Musik%20in%20School%20RU/htm)
10. Браинин В.Б. О возможных подходах к ритмической сольмизации. // Педагогическое образование и наука, № 2, с. 25-27. Москва: Международная академия наук педагогического образования, 2007.
11. Brainin, Valeri. Dissection of a musical text as essential to understanding the language of music. Conference Proceedings of the 23rd World Conference of the ISME, Pretoria, 1998.
12. Valeri Brainin. Catch a Dragon (Dissection of musical text. The development of rhythmic thinking in children). A workshop at the 22nd World Conference of the ISME, Amsterdam, 1996.
13. Браинин В.Б. О кризисе систематического детского гуманитарного образования и о необходимости «Интонируемой музыкальной культуры»

- как учебной дисциплины. // Материалы VIII международной научно-практической конференции «Музыкально-педагогическое образование на рубеже XX и XXI веков», Москва, 2004
14. Брайнин В.Б. Об альтернативной учебной дисциплине «Развитие музыкального мышления». // Материалы VIII международной научно-практической конференции «Музыкально-педагогическое образование на рубеже XX и XXI веков», Москва, 2004
15. Брайнин В.Б. Слушатель серьёзной музыки и его воспитание. // Доклад на III Международной конференции «Музыкальное образование и воспитание в России, странах СНГ и Европы в XXI веке. Состояние и перспективы», С.-Петербург. Опубликовано в: Методология педагогики музыкального образования (Научная школа Э.Б.Абдуллина) / Сб. научных статей, с. 225-236, Москва: МПГУ, 2007
16. Брайнин В.Б. Про розвиток музичного мислення дитини. // Музична педагогіка та виконавство. Збірник статей, випуск 1, Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008, с. 5-20
17. Брайнин В. Уметь "предсказать" музыку (для родителей и любознательных). // Искусство в школе, №6, Москва, с. 5
18. Брайнин В.Б. Тени на стене // Приложение к учебнику Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. М.: Академия.
19. Возрастная и педагогическая психология. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. / Под ред. проф. А.В.Петровского. – М., «Просвещение», 1973.
20. Возрастная физиология и школьная гигиена: пособие для студентов пед. ин-тов / А.Г.Хрипкова, М.В.Антропова, Д.А.Фарбер. – М., «просвещение», 1990.
21. Давыдова Е.В. Методика преподавания сольфеджио. М., 1986. 160с.

22. Зарипов Р.Х. Кибернетика и музыка. М., 1971. 235 с.
23. Жак-Далькроз Э. Ритм – М.: Классика-XXI, 2006.
24. Кабалеvский Д.Б. Воспитание ума и сердца. – М., «Просвещение», 1981.
25. Климова О.А. Хоровое сольфеджио с детьми дошкольного и младшего школьного возраста на основе методик В.Б.Брайнина и Г.А.Струве. Дипломная работа, РАМ им. Гнесиных, 2006.
26. Красильников И.М. Методика обучения игре на клавишном синтезаторе. М., библиотека журнала «Искусство в школе», 2007
27. Красильников И.М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования. Дубна, Феникс, 2007
28. Красильников И.М. Синтезатор и компьютер в музыкальном образовании. Проблемы педагогики электронного музыкального творчества. М., Библиотека журнала «Искусство в школе», 2004
29. Мазель Л.А. строение музыкальных произведений. М., 1979.
30. Майкапар С.М. Музыкальный слух, его значение, природа, особенности и метод правильного развития. – Петроград, «Якорь» – 1915. С.151.
31. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.:Музыка, 1976. 256 с.
32. Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб.пособие для студ. Высш.пед.заведений / Э.Б.Абдуллин, О.В.Ванилихина, Н.В.Морозова и др.;-М.:»Академия», 2002.-272 с.
33. Музыкальное воспитание в Венгрии / Под общей ред. Л.А.Баренбойма. – М., «Советский композитор», 1983.
34. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия – М., «Музыка» – 1972.
35. Назайкинский Е.В. О музыкальном темпе. М., 1965.
36. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – М., «Владос», 1997.

37. Полозов С.П. Обучающие компьютерные технологии и музыкальное образование – Саратов: Изд-во Саратов. Ун-та,2002.-208с.
38. Рагс Ю. Н. Музыкальный слух // Большая советская энциклопедия. – М., 1972.
39. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / Под ред. Л.А.Баренбойма – Л., «Музыка»,1970.
40. Старчеус М.С. Слух музыканта – М.: Моск. гос. консерватория им. П.И.Чайковского.- М., 2003. 640 с.
41. Сулова Н. Расставьте акценты – получите ритм / Журнал «Искусство в школе». – 2002. – №4
42. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей -М.:«Наука»,2003.
43. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования: учебное пособие. – М., «ГРАФ-ПРЕСС»,2008.
44. Харлап. М. Г. (ритм в музыке и стихе). Ритм // Большая советская энциклопедия.- М.,1972.
45. Харуто А.В. Музыкальная информатика. Компьютер и звук: Учеб. Пособие по теории. Курсу для студ. И аспирантов. Муз. вуза. М.,2000.378 с.
46. Холопова В.Н. Вопросы ритма в творчестве композиторов первой половины XX века. М.,1971.
47. Щетинский А. Обучать интонационному мышлению! О музыкально-педагогической системе В. Брайнина. Музыкальная академия, Москва 1993, № 1. http://brainin.org/Method/Schetinski_RU.pdf
48. Слух // Словарь музыкальных терминов// [http:// dictionaries.rin.ru](http://dictionaries.rin.ru)
49. Vaugh I.W. Using Logo to Teach the Elements of Music // Music Educators Journal. 1986. Vol. 73/4 (December). P. 37.

50. Hess G.J. Dictation Tutor: The Effectiveness of a Curriculum-specific Tutorial in the Acquisition of Aural Discrimination Skills at the College Level. DA diss., U. Northern Colorado, 1994. 93 p.
51. Hofstetter F.T. Computer-Based recognition of Perceptual Patterns and Learning Stiles in Rhythmic Dictation Exercises // Journal of Research in Music Education.1981.Vol.29. (Winter). P. 265-277.
52. Gross D.S. Computer-Assisted Music Course and Its Implementation // Computing in the Humanities Lexington, Mass., 1981, P.287-7.
53. Gross D.S. Computer Application to Music Theory: a retrospective // Computer Music Journal. 1984.Vol.8, №4.
54. Clements P.J., Wood R. Desing Considerations for Computer-Assisted Music Instruction // Canadian Music Educator. 1984. Vol.25/2 (March).
55. Orthen J.M. The Effectiveness of a Computer-Assisted Instruction Program in Rhythm for Secondary School Instrumental Students. (dissertation review) // Bulletin of the Council for Research in Music Education. 1995. Vol.124 (Spring). P.67-70.
56. Plasek R.W. Design and Trial of a Computer-Assisted Lesson in Rhythm // Journal of Research in Music education.19774. Vol. 22/1 (Spring). P.13-23

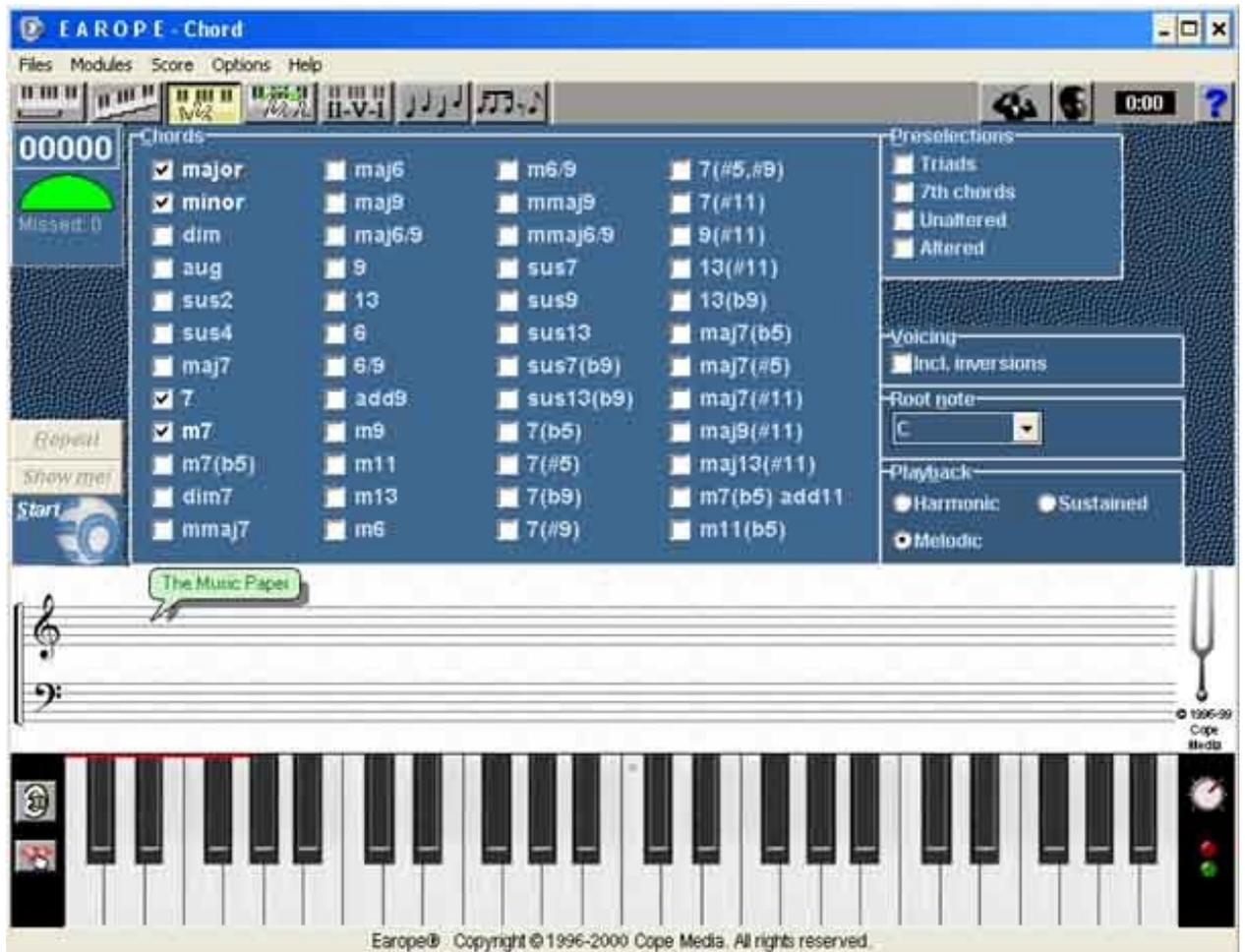
Приложение. Рис.2
Интерфейс программы EarPower.



Изображение взято: <http://www.muzoborudovanie.ru/articles/ear/eartraining.php>

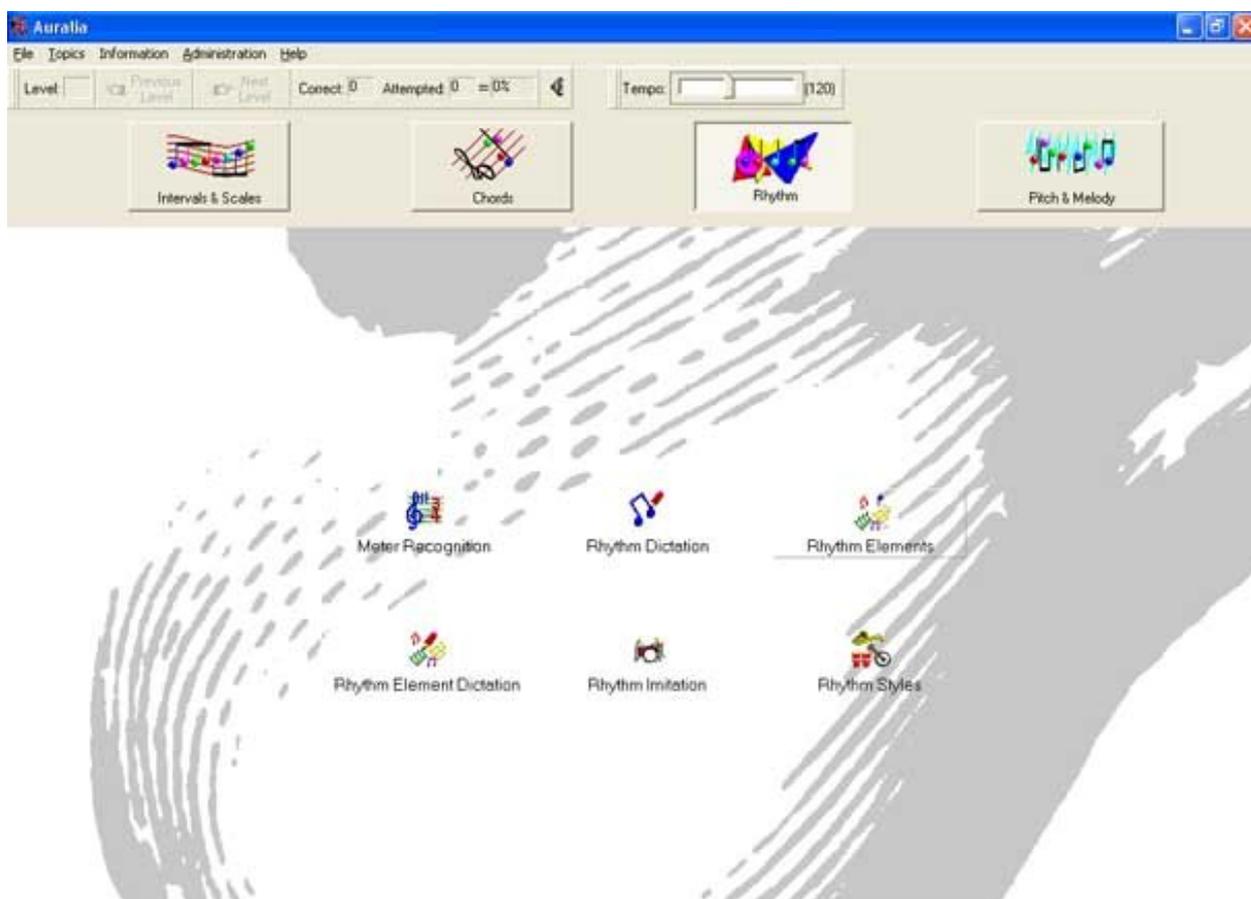
Приложение. Рис. 3.

Интерфейс программы Earope.

Изображение взято: <http://www.muzoborudovanie.ru/articles/ear/eartraining.php>

Приложение. Рис.4.

Интерфейс программы Auralia.

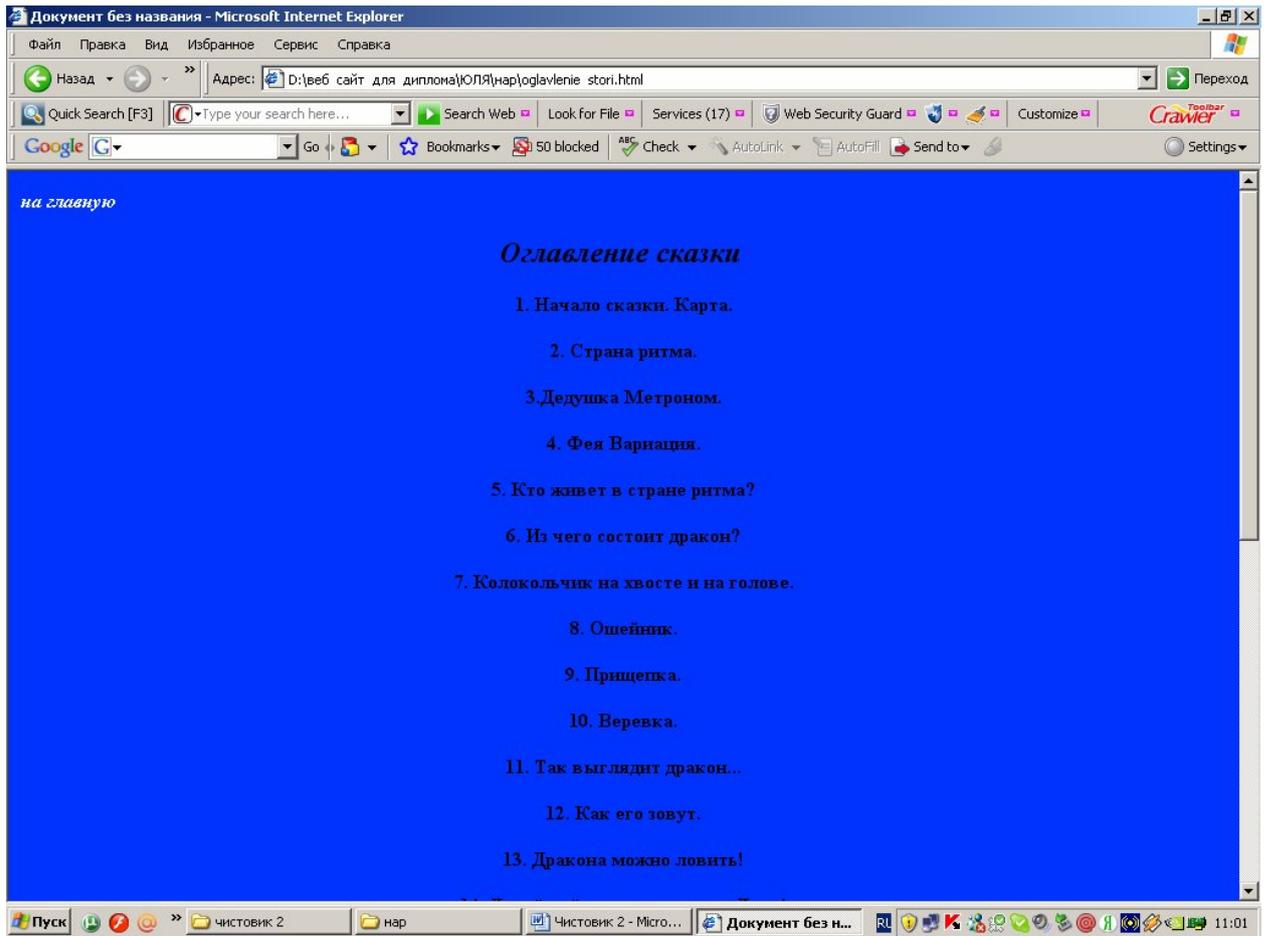


Изображение взято: <http://www.muzoborudovanie.ru/articles/ear/eartraining.php>

Приложение. Рис.5
Окно ритмического упражнения программы Ear Power.



Изображение взято: <http://www.muzoborudovanie.ru/articles/ear/eartraining.php>



Документ без названия - Microsoft Internet Explorer

Файл Правка Вид Избранное Сервис Справка

Назад Адрес: D:\веб сайт для диплома\ЮЛЯ\нар\oglavlenie_stori.html

Quick Search [F3] Type your search here... Search Web Look for File Services (17) Web Security Guard Customize **Crawler**

Google Go Bookmarks 50 blocked Check AutoLink AutoFill Send to Settings

14. Давай поймаем дракона ди-Динь!

15. Нарисуй дракона.

16. Новый дракон ди-Динь.

17. Поймай дракона ди-Динь!

18. Новый дракон ди-Динь-ли.

19. Поймай дракона ди-Динь-ли!

20. Новый дракон ди-Динь-ли.

21. Поймай дракона ди-Динь-ли!

22. Драконы переселяются.



Пуск 4 Проводник 2 Microsoft Office Word Документ без назва... 11:06

Приложение 7.

