

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
И МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андреева Агата Валерьевна

**РАЗВИТИЕ ЗВУКОВЫСОТНОГО СЛУХА
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА СКРИПКЕ
на основе системы В.Б.Брайнина
«Развитие музыкального интеллекта»**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
специальность — 030700 — Музыкальное образование

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Э.Б.Абдуллин

Нижний Новгород — 2009

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава первая. Проблема развития музыкального слуха в отечественной музыкальной педагогике	
1.1 Структура звуковысотного слуха и психолого-педагогические подходы к его развитию.....	6
1.2 Особенности и преимущества музыкально-педагогической системы В.Б.Брайнина «Развитие музыкального интеллекта».....	15
1.3 Анализ педагогических подходов к обучению игре на скрипке с точки зрения исследуемой проблемы.....	20
1.4 Сущность и отличительные особенности предлагаемой методики.....	24
Глава вторая. Опытно-поисковая работа по развитию звуковысотного слуха младших школьников при обучении игре на скрипке	
3.1 Методика развития звуковысотного слуха младших школьников при обучении игре на скрипке на основе системы В.Б.Брайнина	30
3.2 Организация, содержание и результаты опытнo-поисковой работы	38
Заключение	45
Список литературы	47

ВВЕДЕНИЕ

Проблема развития музыкального слуха учащихся остается актуальной на протяжении всей истории музыкальной педагогики. Развитый музыкальный слух помогает не только музыканту-профессионалу (композитору, исполнителю), но и любителю музыки – посетителю концертных залов, поскольку позволяет сориентироваться в потоке звучащей музыки различных стилей и направлений. Развитые слуховые навыки помогают также вызывать эмоциональный отклик на произведения разных жанров при общении с музыкальным искусством.

Проблеме развития музыкального слуха уделяется большое внимание как в исследованиях педагогов-теоретиков, так и при обучении игре на различных музыкальных инструментах. Вопросы развития слуха рассматриваются в теоретических трудах Б.В.Асафьева, В.В.Медушевского, Е.В.Назайкинского, в работах педагогов Э.Б.Абдуллина, Н.А.Ветлугиной, Д.Б.Кабалевского, З.Кодая, Е.В.Николаевой. Вопросам развития музыкального слуха посвящены работы педагогов-пианистов Т.К.Богдановой, Г.М.Цыпина и др., в области скрипичного исполнительства работы М.М.Берлянчика, В.А.Якубовской, Ю.И.Янкелевича и др. Многогранное раскрытие проблема развития музыкального слуха учащихся в психологическом аспекте получила в трудах А.Н.Леонтьева, Б.М.Теплова и многих других отечественных и зарубежных педагогов-музыкантов.

Несмотря на большое количество исследований в области развития слуха, открытой остается проблема координации усилий педагогов-теоретиков и педагогов-инструменталистов в решении указанной проблемы и выработки единой стратегии, направленной на комплексное развитие учащихся с учетом специфики различных предметов, изучаемых в младших классах детской музыкальной школы.

Как правило, музыкально-теоретический цикл не пересекается с уроками по специальности. Знания, полученные учащимися на уроках по сольфеджио, прямо не влияют на занятия по специальности. В.В.Медушевский в тезисах для Пятой Всесоюзной научной конференции НИИ художественного воспитания АПН СССР (19, 39) писал о необходимости тесного сотрудничества учителей-теоретиков и учителей-инструменталистов в вопросах, связанных с развитием слуха, в том числе и звуковысотного.

Изучению этого аспекта проблемы и посвящена настоящая работа, в которой предпринята попытка обобщить то, что было сделано педагогами-музыкантами нашего времени для развития музыкального слуха детей младшего школьного возраста, и выявить педагогические условия, способствующие его развитию.

Целью работы является разработка методических приемов по развитию звуковысотного слуха на основе интегрального подхода к начальному обучению игре на скрипке, заключающегося в органичном сочетании теоретической (мыслительной, интеллектуальной) и собственно инструментальной подготовки.

Объект исследования – процесс формирования звуковысотного слуха у младших школьников на начальном этапе обучения.

Предмет исследования – содержание и организация педагогического руководства процессом формирования звуковысотных навыков в процессе обучения игре на скрипке.

Гипотеза исследования: Использование элементов музыкально-педагогической системы Брайнина на начальном этапе обучения игре на скрипке способствует: а) скорейшему достижению качественного интонирования; б) более свободной ориентации на струнах; в) сознательно-выразительному исполнению, г) целостному представлению о музыкальной форме.

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

- изучить психологические воззрения на сущность и структуру музыкального слуха;
- проанализировать учебно-методическую литературу в аспекте исследуемой проблемы;
- разработать методические приемы обучения игре на скрипке, способствующие развитию звуковысотного слуха учащихся на основе методики В.Б.Брайнина;
- проверить опытным путем эффективность предлагаемой методики.

ГЛАВА ПЕРВАЯ. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

1.1. Структура звуковысотного слуха и психолого-педагогические подходы к его развитию

Использование навыков звуковысотного слушания и анализа осуществляется у обучающихся на разных музыкальных инструментах по-разному. Так, например, пианист имеет уже готовые интонации на клавиатуре своего инструмента, это создаёт опасность «ленивого» восприятия интонационной остроты, может притупить звуковысотную чувствительность, в то же время исполнитель-скрипач вынужден постоянно выстраивать нужную интонацию в ходе исполнения того или иного произведения. Спецификой струнных смычковых инструментов является прежде всего нетемперированный строй, в основе которого лежит зонная природа интонационного музыкального слуха (14) Этот строй отличается от темперированной настройки рояля, с которым струнные играют в ансамбле.

В.Ю.Григорьев отмечает, что «в искусстве интонирования чрезвычайно важной является выработка механизмов предслышания необходимой высоты и качественной характеристики звучания, предощущения в связи с этим необходимых движений руки и пальцев». (16,104) Об умении предслышания или прогнозирования музыкального текста говорят практически все ведущие скрипичные педагоги (М.М.Берлянич, С. М.Шальман, С.О.Мильтоян, Ю.И.Янкелевич и др.).

В.Б.Брайнин в своих исследованиях выделяет два вида музыкального слуха: «регистрирующий» и «прогнозирующий». Регистрирующий слух дает возможность определения музыкально-звукового материала и его распознавание. Прогнозирующий слух позволяет распознать музыкально-звуковой материал и предположить наиболее вероятное продолжение.

Отличие подхода В.Б.Брайнина от других методистов, обращающих внимание на необходимость предслышания, заключается в следующем. Вышеперечисленные педагоги под прогнозированием понимают предслышание уже известного, целью такого предслышания является чистота интонации. В.Б.Брайнин делает акцент на предслышании неизвестного, на выработке такого типа восприятия, которое ориентировано на постоянную коррекцию внутреннего целостного представления в зависимости от реального звучания. Это не точка зрения исполнителя, но точка зрения слушателя. В то же время без наличия такого механизма восприятия «предслышание исполнителя» будет коротким, оно не станет «предслышанием интерпретатора». Вероятностное прогнозирование, на развитии способности к которому делает акцент В.Б.Брайнин, включает в себя прогнозирование чистой интонации в качестве побочного эффекта. Таким образом, речь идёт о специфическом воспитании музыкального интеллекта будущего интерпретатора либо, в случае, если карьера не состоится, будущего квалифицированного слушателя.

А.Л.Островский обращал внимание на то, что «чистота интонирования – это не только результат воспитания, к которому надо стремиться, но и одно из условий успешного слухового воспитания вообще». (1, 87).

Б.М.Теплов в своей книге «Психология музыкальных способностей» пишет о том, что способность к развитию звуковысотного слуха ученика в процессе обучения поддается «целенаправленному педагогическому воздействию и может быть сильно увеличена путем специальных упражнений» (29, 114). Специалисты в области музыкальной педагогики разработали и утвердили немало методов и приемов, способных дать эффективное улучшение звуковысотного слуха у учащихся различных возрастов.

Если проследить эволюцию понимания сущности и структуры музыкального слуха в психолого-педагогической литературе, то можно

отметить, что она шла по линии выделения и изучения его отдельных сторон. К настоящему времени учеными выделены следующие разновидности музыкального слуха: звуковысотный, интервальный, мелодический, гармонический, полифонический, ладовый, ритмический, тембровый, динамический, фактурный, структурный (архитектонический) и некоторые другие. Такая направленность развития, как считают исследователи, была обусловлена пониманием зависимости развития музыкального слуха от содержания и формы практической музыкальной деятельности (1, 39).

В обучении пению и музыкальной грамоте важнейшую роль играет изобретение нотного письма и сольмизации, т.е. пения с называнием звуков. Изобретено множество различных способов сольмизации, однако все их можно разделить на два направления. В одних системах слоги обозначают абсолютную высоту звуков, это – системы *абсолютной сольмизации* с различными слоговыми знаками (кроме буквенной и гвидоновой систем, есть немало других). В других системах каждый слог обозначает определенную ступень какого-либо звукоряда независимо от абсолютной высоты последней, это – системы *относительной сольмизации*.

Эти два направления отражают две стороны музыкальной высоты звуков: абсолютную, проявляющуюся в выборе тональности произведения, и относительную, определяемую высотным положением звука в звукоряде.

«Абсолютный слух – это способность узнавать и воспроизводить высоту отдельных звуков без соотнесения их с другими звуками, т.е. без сравнения с каким бы то ни было «эталонном» высоты» (25, 190).

История развития относительной системы нотации восходит к 11 веку, к изобретению Гвидо Аретинским как сольмизации, так и нотного письма. Система Гвидо была релятивной, одни и те же наименования (ut, re, mi, fa, sol, la) соответствовали ступеням трёх различно расположенных на звуковысотной шкале гексахордов. В 18 веке Ж.-Ж.Руссо была изобретена цифровая система нотации, где цифры соответствовали ступеням лада, и т.д.

Абсолютная высота тональности произведения обозначалась в начале записи слоговым названием. П.Гален, А.Пари, Н. Пари, Э.Шеве усовершенствовали систему Руссо.

В Англии систему относительной сольмизации обогатили новыми учебными средствами. С.Э.Гловер разработала Tonic Sol-Fa Method, который далее развил Д.Кервен, предложивший ручные знаки для ступеней тональности (пение по руке имело место уже у Гвидо). Знаки устойчивых ступеней в известной мере выражают и их характер. Знаки неустойчивых ступеней показывают направление их тяготения.

Ручные знаки выполняются на различной высоте в соответствии с относительной высотой звука. Таким образом, наглядно изображается также и звуковысотное движение мелодии.

Учащиеся не только видят ручные знаки, но и сами пользуются ими, что хорошо соответствует возрастным особенностям младшего школьника. Как известно, дети в этом возрасте лучше всего осваивают то, что поддается манипуляции.

Цель метода Гловер-Кервена - создать у учащихся ясные слуховые представления ладовых ступеней, изучая сначала устойчивые ступени. Затем постепенно вводятся другие ступени, причем каждая новая ступень изучается в различном контексте. При этом учащиеся осваивают функции каждой ступени в характерных мелодических оборотах. Метод Гловер-Кервена получил дальнейшее развитие в Tonika-Do Lehre А.Хундеггер, в системах З. Кодая, Р.Мюнниха и многих других.

В настоящее время на практике применяются как абсолютная и относительная системы сольмизации, так и сочетание этих систем.

Имеются характерные различия в слуховой деятельности у людей, обладающих абсолютным и относительным слухом. Они заключаются в особенностях организации слуховых процессов и слуховой памяти.

М.С.Старчеус, сравнивая эти два вида слуха, отмечает независимость абсолютного слуха от тембровых особенностей звучания и, наоборот, прямую зависимость от тембра инструмента при наличии относительного слуха; высота звука при наличии абсолютного слуха определяется по его «качеству», т.е. индивидуальной окраске, тогда как относительный слух требует «подстраивания голосового аппарата, вплоть до попыток неслышного пропевания» (26, Табл. 5. Сравнительные характеристики абсолютного и относительного слуха, 192-193). Обладатели абсолютного слуха дают оценку звуку непосредственно, безотчетно, держатся пассивно, время оценки высоты звука составляет в среднем 0,7 секунд, музыканты, обладающие относительным слухом, при оценке высоты звука активны, сравнивают звуки, контролируют себя, время оценки высоты составляет в среднем 20 секунд.

Исследователи различают *активный* абсолютный слух, который, скорее всего, является врожденным и не зависит от тембра звучания источника (не обязательно музыкального инструмента), и *пассивный* абсолютный слух, который часто сочетается с неспособностью пропеть звук заданной высоты, встречается он гораздо чаще, и поддается развитию: «его можно выработать почти у каждого музыканта и не только музыканта», - пишет М.С.Старчеус. (26, 96) Выделяется также *псевдоабсолютный* слух, который формируется на основе запечатления в памяти некоторого стандартного тона, выступающего чувственным эталоном оценки высоты (это ля, от которого настраивается инструмент у скрипачей; до первой октавы у пианистов; для вокалистов часто самый низкий звук диапазона). Этот вид слуха также поддается развитию, и этому посвящены многие работы теоретиков-педагогов, в частности, В.Б.Брайнин пишет: «Если дети узнают звук, взятый на фортепиано, но не могут вообразить его себе заранее, если при этом не всегда узнают звук другого инструмента (не фортепиано), но могут спеть мелодию в той тональности, в которой она была однажды

освоена, я говорю о псевдоабсолютном слухе. Это не обязательно пассивный слух, поскольку возможно воспроизведение мелодии в конкретной тональности. Но это и не активный слух, так как воспроизведение заданного звука не является спонтанным и возможно лишь при помощи предварительной внутренней настройки через знакомую мелодию». (12, 119-120).

С.Е.Оськина и Д.Г.Парнес в исследованиях по развитию слуха отмечают, что различается две разновидности музыкального слуха: *внешний слух* (способность слухового восприятия реально звучащей музыки) и *внутренний* (способность внутреннего слышания и воспроизведения музыки). Внутренний слух – способность представлять музыку в сознании, внутренне слышать и переживать, не исполняя и реально не слушая ее, но узнавая и воспроизводя музыку по памяти, в процессе чтения нот или творческого созидания. Хороший внутренний слух справедливо ассоциируется с высокой степенью профессионального музыкального слуха, поскольку открывает широкие возможности к многогранной музыкальной деятельности. (22, 7-8).

В литературе встречается описание такой разновидности слуха как *мелодический*, связанный с переживанием или чувством мелодии. Б.М.Теплов выделяет три основных компонента мелодического слуха: узнавание, воспроизведение мелодии, чувствительность к точности интонации. Эти характеристики по сути свидетельствуют об уровне развития ладового чувства (непосредственно связанного со звуковысотностью), а также о слухомоторной координации, по этой причине некоторые психологи, считает Б.М.Теплов, не выделяют мелодический слух как особую форму музыкального слуха. М.С.Старчеус говорит о том, что развитие мелодического слуха происходит отчасти самопроизвольно, отчасти под воздействием музыкального обучения и воспитания.

К.В.Тарасова выделяет следующие пять ступеней развития мелодического слуха на основе интонирования. На начальном этапе развития музыкальное интонирование почти отсутствует, мелодия скорее «проговаривается». Она еще не выделена из единства слово-музыка (опознается песня большей частью по словам). На втором этапе интонируются один-два звука мелодии, на которых нередко пропеваается вся песня. На третьем появляется способность передавать в интонировании самое общее направление движения мелодии с чисто пропеваемыми отдельными звуками и фрагментами. Четвертый этап характеризуется способностью точно интонировать отдельные фрагменты мелодии на фоне правильного воспроизведения мелодической линии. Пятый этап знаменует переход к чистому интонированию мелодии с аккомпанементом, а затем (шестой этап) и без аккомпанемента (цит. по 26, 215).

В других методиках при анализе и оценке мелодического слуха выявляют три уровня: перцептивный (качество восприятия, переживания мелодических связей, звуков и интервалов), репродуктивный (способность воспроизводить мелодии голосом или на инструменте) и креативный (способность находить и передавать мелодические свойства в разнообразном, в том числе «немелодическом» звуковом материале) (28).

Как уже отмечалось, звуковысотный слух непосредственно связан с развитием ладового чувства.

Еще одна разновидность слуха – *гармонический*. «Мелодия есть развернутая гармония, гармония – мелодия собранная», - говорил А.Скрябин. Мелодия и аккорды строятся по интервалам, интервалы дают мотив, интонацию. Интервальный состав музыкальной темы подсказывает способ ее гармонизации.

В узком смысле гармоническим слухом принято называть способность различать структуру, функции и ладовую окраску музыкальных созвучий, их отношения с другими созвучиями. Он выражается в способности отделять

благозвучные звукосочетания от неблагозвучных, которая, в свою очередь, опирается на выделение аккордов (структурно самостоятельных сочетаний звуков) среди иных созвучий, образующихся при движении голосов (18, 152-153). Гармонический слух опирается на ладовое чувство и музыкально-слуховые представления фони́зма аккордов, их функциональной «окраски», а также соотношения между этими характеристиками в зависимости от особенностей фактуры и голосоведения. В основе гармонического слуха лежит восприятие созвучий одновременно как высотного множества и тембровысотного единства или как восприятие нескольких высот в одном тембре.

Таким образом, ладовое чувство и гармонический слух можно считать двумя гранями единого ладогармонического слуха, важнейшим компонентом которого является звуковысотная составляющая. «Чтобы обрести цельность, слуховой образ аккорда должен быть избыточным по отношению к его высотной структуре, объединяя в себе разные его гармонические свойства», - пишет М.С.Старчеус (26, 364)

Наконец, с звуковысотным слухом тесно связано *чувство формы*. Первичным элементом, из которого строится музыкальная форма, является *мотив*. Работе над мотивом уделяется значительное место в методике Е.В.Лебедевой. Автор в своем методическом пособии пишет: «Для развития творческих способностей студентов чрезвычайно важен навык разработки мотива (фразы) – интонационной основы темы, которая несет в себе определенную смысловую нагрузку» (17, 22). Е.В.Лебедева предлагает различные упражнения в виде творческих заданий на отдельные элементы мотива, в частности, способ варьирования этих элементов: метроритмическое – звуковысотные соотношения мелодического построения сохраняются, но меняется ритмический рисунок музыкальной фразы; фигурационное – фраза получает развитие благодаря применению проходящих, вспомогательных звуков, задержаний и предъёмов; ладовое – преобразование ладовой

структуры мелодии при неизменных звуковысотных отношениях; контрапунктическое – исполнение фразы в зеркальном, ракоходном и др. вариантах.

Е.В.Лебедева выделяет основные факторы процесса осознания звуковысотного строения музыкального произведения. Среди них – определение интонационного плана, выявление гармонических закономерностей и принципов формообразования, владение основными фактурными формулами. Автор методики отмечает первостепенную роль музыкально-слухового самоконтроля: «сравнении каждого параметра звукового результата со слуховым представлением, активном предслышании, установлении соответствия или различий между исполняемым и задуманным, анализе ошибок и исправлении их на основе коррекции программы действий» (17, 7).

С этой методикой в определённой степени перекликается идея В.Б.Брайнина о «прогнозирующем слухе», описанная во многих его работах. Прогнозирующий слух определяется В.Б.Брайниным как способность к слуховому опережению поступающей музыкальной информации. В том случае, если прогноз не подтверждается, происходит мгновенная перестройка внутреннего целостного представления звучащего феномена. Этот процесс, который В.Б.Брайнин называет гомеостатическим, представляет собой постоянную адаптацию воображаемого музыкального объекта к звучащей реальности. «Слушатель должен находиться в состоянии такого же перманентного инсайта, в котором находился композитор, и должен самостоятельно формировать «гештальт» художественного знака, органичное целое, меняя своё представление о целом по мере развёртывания событий». (12, 42)

Е.В.Лебедева пишет, что «развитие творческого навыка подбора по слуху невозможно без прочной опоры на межпредметные связи, особенно на комплекс музыкально-теоретических дисциплин». Такой подход синтезирует

три разных вида музыкальной деятельности: теоретический, исполнительский и композиторский (17, 9)

Е.В.Лебедева в своей методике предлагает проводить подготовительный этап – обобщение теоретических знаний и их практическое синтезирование в процессе творческой деятельности: освоение на фортепиано арсенала основных гармонических средств; свободное оперирование всеми тональностями и фактурными формулами; доведенное до автоматизма рефлексивное использование гармонических моделей; накопление багажа репродуктивных музыкально-слуховых представлений; беглое чтение цифровок; активизация внутреннего слуха и слуходвигательных связей; закрепление опыта творческой деятельности (17, 18).

Автор методики отмечает, что продолжительность этапа предварительного тренинга и набор практических упражнений следует индивидуализировать в зависимости от подготовленности и музыкальной одаренности обучаемого.

Необходимыми условиями формирования навыка именно игры по слуху являются достаточный запас репродуктивных музыкально-слуховых представлений, музыкально-теоретических знаний и способность студентов к творческой исполнительской деятельности. (17, 22)

1.2. Особенности и преимущества музыкально-педагогической системы В.Б.Брайнина «Развитие музыкального интеллекта»

Система В.Б.Брайнина появилась в России в начале 1970-х и была предназначена первоначально для начального этапа профессионального музыкального образования. Система имеет три основных особенности:

- 1) Воспитание прогнозирующего музыкального восприятия как необходимого условия для получения и переработки музыкальной информации.
- 2) Музыкальная фраза как минимальный значимый элемент музыкальной речи, отсюда специальный подход к освоению ритма и к гармонии как ритмическому явлению.
- 3) Классификация музыкальной литературы по принципу постепенного наращивания интонационного словаря.

Разберём первые две особенности с точки зрения возможности их применения при обучении игре на скрипке.

Первое.

Прогнозирующее восприятие по следующей схеме: освоение наиболее вероятных элементов музыкальной речи, превращение этих элементов в стереотипы внутреннего слуха, разрушение возникшей слуховой инерции посредством освоения менее вероятных связей между элементами, превращение новых слуховых представлений в новые стереотипы более высокого порядка, разрушение вновь возникшей слуховой инерции и так далее.

Второе.

Музыкальная фраза как основной значимый элемент музыкальной речи с двумя различными зонами восприятия: (а) зона нарушения инерции восприятия и (б) зона восстановления инерции восприятия. Эти тезисы нуждаются в расшифровке.

1-ый тезис:

Автор различает две формы восприятия – регистрирующую и прогнозирующую. К регистрирующей форме относится совмещение полученной информации с имеющимися в памяти обозначениями для этой информации, как бы наклеивание именного ярлыка. Например, человек с абсолютным слухом регистрирует поступающую звуковую информацию в

виде абсолютных значений нот. Человек с относительным слухом проделывает ту же операцию со ступенями лада или интервалами. Ритмические явления воспринимаются как цепочка длительностей, которую можно регистрировать знаками «восьмая», «четвертная» и тому подобное. Прогнозирующее восприятие действует иначе. Человек с абсолютным слухом, регистрируя для себя, например, прозвучавший звук ДО или РЕ предслышит наиболее вероятный звук, который должен последовать за этим ДО или РЕ в данном музыкальном контексте. Это не значит, что его слуховой прогноз непременно сбудется. Несовпадение прогноза и реальности ставит перед реципиентом задачу оценить степень вероятности своего прогноза, то есть осознать, могла ли реальность прогнозироваться более высоко, чем была только что ошибочно спрогнозирована. Если память и восприятие отвечают реципиенту на этот вопрос положительно, то отсюда следуют два вывода: 1) реципиент подготовлен к восприятию данной информации и 2) автор произведения переиграл реципиента, не нарушая законов музыкального языка. То же самое относится к восприятию ступеней лада, гармонии, ритма, формы. Под законами музыкального языка понимается здесь возможность сделать художественное открытие, то есть предложить восприятию такую информацию, которую данный реципиент не ожидает услышать или которую не ожидает услышать вообще ни один гипотетический реципиент, но тем не менее информацию вероятную, не противоречащую музыкальной логике. Без способности к прогнозирующему восприятию реципиент лишен возможности диалога с автором, то есть в принципе лишен возможности получать художественную информацию.

Практическая работа по развитию такого типа музыкального восприятия заключается в том, что выстраивается строгая последовательность элементов музыкальной речи, при которой наиболее вероятные интонационные элементы осваиваются в первую очередь. Говоря проще, обучение строится на постепенном разрастании представления о

банальном. Такой подход на первый взгляд противоречит многим педагогическим концепциям, построенным на противоположном стремлении избавляться от банального уже на самом раннем этапе обучения. По мнению В.Б.Брайнина, и это представляется логичным, то, что есть банальное с точки зрения учителя, не есть банальное с точки зрения ученика. Для маленького ребёнка новым и оригинальным является всё. И если объективно банальное не остаётся единственным, с чем познакомился ребёнок, но разрушается новой информацией, становясь однако новой инерцией, новой банальностью в процессе освоения, в процессе привыкания, то такой процесс непременно приведёт к освоению объективно оригинальных музыкальных явлений. (12, 40)

2-ой тезис:

Автор предлагает целостно-информационный подход к восприятию музыки. Музыкальная фраза есть «по Брайнину» тот минимально значимый элемент, из которого могут затем извлекаться отдельные звуковысоты и длительности. Этот подход логически вытекает из предыдущего. Музыкальная фраза рассматривается как волна восприятия, в которой начальная фаза представляет из себя неизвестное, нарушает ожидания, а завершающая фаза проясняет то, что происходило в начальной фазе, то есть восстанавливает нарушенную инерцию восприятия. Без наличия активного прогнозирующего восприятия такая постоянная расшифровка, такое слуховое членение поступающей музыкальной информации на волны восприятия, или, иначе, на музыкальные фразы невозможно.

В основе обучения такому восприятию лежит обучение музыкальному ритму. Перед учащимися ставится задача расшифровки ритмической составляющей мелодической фразы. Практически это выглядит похоже на подход К.Орфа, но отличается принципиально. Орфовские элементарные ритмические ячейки, независимо от того, начинаются ли они с акцентированного звука или нет, записываются в виде двухчетвертного

такта, начинающегося с тактовой черты. Брайнинские элементарные ритмические ячейки строго делятся на фигуры с затактом и без. При этом фигуры с затактом осваиваются в первую очередь, соответственно первичности восприятия двумя фазами. Фазу нарушения инерции представляет затакт. Фазу восстановления инерции представляет сильная доля.

Эти ячейки называются в дидактических целях «драконами», первая фаза восприятия представлена «хвостами дракона», вторая фаза представлена «головами дракона». На первом этапе обучения хвост у дракона есть только один, как и голова только одна. При таком подходе маленькие дети не нуждаются на первых порах в представлениях о длительностях, которое заменяется специальной ритмической сольмизацией. Эти драконы становятся постепенно длиннее и сложнее соответственно постепенному расширению границ банального. Методическая последовательность освоения «драконов» строго выстроена. Учащиеся знакомятся сначала с такими мелодиями, в которых фразовый акцент, то есть момент перехода от фазы нарушения инерции к фазе восстановления инерции, всегда совпадает с тактовой чертой. На следующем этапе осваиваются мелодии, в которых тактовая черта и фразовые акценты совпадают лишь частично. И на третьем этапе те и другие не совпадают вообще, а тактовая черта должна определяться сменой гармонии. Очевидно при этом, что без умения предслышать потенциальную гармонию в итоге невозможно членораздельное восприятие музыки определённой традиции. В связи с этим прогнозирующему восприятию гармонии уделяется внимание на довольно раннем этапе обучения.

3. Постепенное наращивание интонационного словаря на материале классической музыки 17-20 веков.

Предлагаемые в теоретическом курсе мелодические и ритмические примеры (ритмоформулы, диктанты, попевки и т.д.) построены на основе

закономерностей классической музыки. М.М.Берляничик пишет о важности «расчленения мелодии не на элементы, связанные с отдельными параметрами музыкального языка, а на *целостно осмысленные единицы*». (5, 124) Говоря далее об отношении Л.Ауэра к мелодии, М.М.Берляничик добавляет: «Удивительны глубина и истинная диалектичность понимания природы мелодии, состоящей из взаимодействующих мелодических интонаций (по Ауэру – «независимых и связанных единств»!) как структурных единиц музыкально-художественного процесса. Прозорливо выделение важнейшей *смыслообразующей роли* их ритмического компонента». (5, 129-130). Последнее полностью отвечает концепции В.Б.Брайнина о фундаментальности ритмической организации всех сторон музыкальной речи и особому вниманию, уделяемому в его системе освоению элементарных ритмических целостностей («драконов») в том числе на примерах из классической музыки. Именно изучение огромного числа классических произведений позволило В.Б.Брайнину выделить типичные для этой эпохи интонации, выявить и обобщить изученные в теоретических трудах особенности музыкального языка классического стиля и подобрать примеры, в которых «сухие» схемы приобретают «живое» звучание, получают эмоциональный отклик и остаются в памяти учеников.

В связи с этим встает проблема выбора репертуара при обучении игре на скрипке, но этому вопросу будет уделено специальное внимание во второй главе.

1.3 Анализ педагогических подходов к обучению игре на скрипке с точки зрения исследуемой проблемы

В педагогической практике издавна существовали два противоположных друг другу подхода к вопросам воспитания музыканта-исполнителя. Один из них ориентировался на моторно-двигательную сферу,

другой был связан с так называемым слуховым методом, который предполагает подчинение игровых движений по слуху. Какой из подходов является наиболее целесообразным? В своём эссе «Чародеи со скрипками» скрипач Л.М.Гиршович указывает на такой разный подход к скрипичному образованию в начале 20 века в России. «В Ленинграде скрипачи сами играли и других учили – так же, примерно, как это делают повсюду в мире (там, где это вообще делают): пригостишка, школьник, студент, аспирант прежде знает на слух, что должно быть; затем он получает более или менее *ограниченный* набор рецептов: как этого достигнуть. Сумма рецептов составляет школу, школы разные – рецепты прямо противоположные, порой заведомо никуда не годятся. Но сам принцип обучения для всех школ, включая петербургскую, ауэровскую, «русскую», – общий: услышать – воспроизвести». (15, 465) Московская же школа, с точки зрения Л.М.Гиршовича, стояла на противоположном подходе к обучению скрипичным премудростям. «Не потребность звучания (музыкальное сознание) первично по отношению к мышце – наставляемой и контролируемой на слух – но правильность мышечного рефлекса творит правильное звучание, превращая слух в этакую сторожиху при интонации». (15, 467). Чтобы хотя бы приблизиться к пониманию правильности того или иного подхода в обучении в скрипичном классе, обратимся к физиологии человеческого слуха.

Слух (с точки зрения физиологии) представляет собой сложную многоуровневую систему, которая охватывает все разделы головного мозга, от низших периферийных отделов подкорки, до высших уровней коры. Музыкальный слух, как известно, включает в себя восприятие различных сторон звука – высотности, тембра, динамики. Человек может обладать хорошо развитым тембровым слухом и при этом слабо развитым звуковысотным, и наоборот. В этой работе хотелось бы отдельно остановиться на вопросах развития звуковысотного слуха скрипачей.

Музыкальная интонация – понятие неоднозначное. Вот как понятие «интонация» дефинируется в музыкальной энциклопедии. Интонация – (от лат. *intono* – громко произношу) имеет три значения:

- 1) Звуковысотная организация музыкальных тонов по горизонтали;
- 2) Манера музыкального высказывания;
- 3) Каждое из наименьших конкретных сопряжений тонов в музыкальном высказывании, обладающее относительно самостоятельным выразительным значением; семантическая единица в музыке.

Многие педагоги в своих методических работах указывают на необходимость слухового контроля со стороны учащихся, однако не всякий учащийся обладает хорошим музыкальным слухом для осуществления такого слухового контроля. Какая из дисциплин музыкальной школы должна заниматься развитием музыкального слуха учащихся? Является ли развитие музыкального слуха только проблемой преподавателей сольфеджио или учителя по сольфеджио и по специальности должны решать эту проблему совместно? В.В.Медушевский в своей работе "Ориентированность музыки на правое полушарие мозга и вопросы музыкального восприятия" указывает на то, что музыкальный слух имеет две стороны: 1) интонационно-драматургическую и 2) логическую. «Первая из них обычно в большей мере является предметом внимания в инструментальных классах, в то время как вторая – в занятиях сольфеджио. Иной случай – отрыв работы над звуковысотностью от выразительности. Неоспорима поэтому задача взаимопроникновения методов воспитания слуха в тех и других классах». (19, 70)

При игре на скрипке ребёнок вынужден при помощи слуховых внутренних ощущений находить правильное местоположение пальцев на струнах, чего не происходит при игре на фортепиано или, например, на гитаре, у которой на гриф нанесены лады, что упрощает ориентацию на инструменте.

Существуют разнообразные методики обучения детей игре на скрипке. Одна из них – обучение по системе Ш.Сузуки. Автор предлагает для облегчения ребёнком освоения скрипки наносить на скрипичный гриф некое подобие гитарных ладов, белые полосы, указывающие ребёнку расположение тех или иных нот на струне (хочется отметить, что такой подход не является оригинальным, лады на грифе имелись в том числе у виолы). С одной стороны, хочется как будто порадоваться такому изобретению, ведь этот способ позволяет обучать детей игре на скрипке с очень раннего возраста. Но с другой стороны, в этом способе кроется опасность для последующего обучения и развития музыкальных способностей таких детей. В чём же состоит эта опасность? Для понимания этой проблемы хотелось бы обратиться к истории обучения игре на скрипке. В конце 19 века немецкий педагог К.Флеш в своей книге «Искусство скрипичной игры» предлагал так называемый метод «быстрого исправления интонации». Суть метода заключалась в том, что «берётся нота (без предварительного её слышания), воспринимается слухом, оценивается уже после того, как она сыграна; неправильная нота поправляется. Если рука постепенно приспособливается и пальцы попадают на те места, куда они должны попасть, естественно, процесс интонирования облегчается. При неправильной постановке требуются поправочные и дополнительные движения, слух привыкает к фальши, имея (по Ауэру) «способность засоряться» (цит. по 34, 209). Ю.И.Янкелевич в своих методических работах говорит о несостоятельности методики К.Флеша указывая на то, «что любое поправочное движение пальца всё равно слышно, что таким образом нельзя воспитать правильную интонацию» (34, 210). Решение трудных проблем интонирования следует искать в выработке условных рефлексов на звуковой раздражитель под контролем слуха. Но при занятиях по системе Ш.Сузуки условные рефлексy (постановка пальцев на нужные места на струнах) вырабатываются не под воздействием слуха, а зрительно. В связи с этим

нарушается главное правило при обучении игре на скрипке (по Янкелевичу): не слух идёт за пальцами, а пальцы идут за слухом. «Исполнитель должен предчувствовать высоту звука. Под контролем слуха вырабатывается определённый рефлекс на расстояние, ощущение характера движения, предощущение этого движения». (34, 210) Соответственно, если не воспитывать музыкальный слух, то это рано или поздно приведёт к проблемам, связанным с недостаточно развитым музыкальным слухом, что для скрипача, а, равно как и для любого музыканта, подобно болезни, от которой очень сложно будет излечиться. М.М.Берляничик в своей работе, посвящённой проблемам мелодического интонирования, пишет: «Недостаточная выразительность интонирования мелодии особенно заметна в начальном периоде обучения, так как развитие основ интонационно-мелодического мышления здесь часто заслоняется проблемами технического порядка...» (4, 46). В другой своей работе он добавляет: «Звуковысотный компонент музыки <...> не может быть без ущерба для художественной целостности отчленён от других элементов музыки <...>», (5, 130) подтверждая необходимость комплексного подхода к развитию звуковысотного слуха начинающего скрипача.

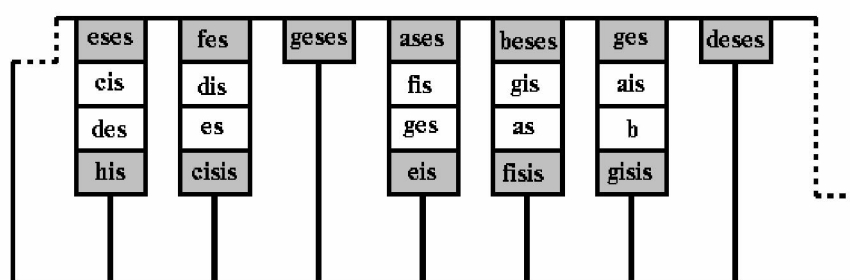
1.4 Сущность и отличительные особенности предлагаемой методики

Многие педагоги в процессе своей работы приходят к тому, что работа над чистотой интонации является одной из наиболее сложных и важных при обучении игре на скрипке. Можно, конечно, основываться на принципе, что выживает сильнейший, то есть, если у ребёнка есть музыкальные данные, то ему стоит обучаться игре на музыкальном инструменте, а если нет, то тогда лучше играть в футбол. Да, естественно, не каждому ребёнку стоит профессионально заниматься музыкой, не каждый сможет, когда подрастет, стать концертирующим музыкантом. Ещё Иегуди Менухин говорил о том, что время солистов безвозвратно ушло. Однако обучение игре на

музыкальном инструменте полезно не только с точки зрения развития музыкальности. Игра на музыкальном инструменте развивает память, реакцию, координацию, усидчивость, способность к концентрации, умение достигать поставленной цели и многое другое. А значит, стоит и даже необходимо обучать детей музыке. Ни для кого не секрет, что в музыкальную школу приходят разные дети. Одни обладают «музыкальными данными», а другие нет. И перед педагогами встает задача привить своим ученикам те навыки, которые необходимы при игре на том или ином инструменте. Педагоги-скрипачи зачастую сталкиваются именно с проблемами звуковысотного слуха у своих учеников. Методик, которые развивают звуковысотный слух, немало. Самый распространенный подход – это пропевание учащимся того произведения, которое ему предстоит играть, нотами. При этом у многих детей при регулярном выполнении таких заданий, даже развивается абсолютный слух, правда зачастую такие дети слышат абсолютно только ноты, сыгранные на скрипке, а если им играют на фортепиано или, скажем, гитаре, то абсолютного слышания высоты звука у них не наблюдается, но это уже проблемы, связанные с неразвитостью тембрового слуха. Однако проблема заключается в том, что пение абсолютными нотами не дает ощущений ладовых тяготений или дает их случайным образом: «12-звуковая темперация нивелировала ладовые тяготения, присущие 17-звуковой нетемперированной системе, которой реально пользовались Бах и его современники (des настраивается выше, чем в системе Пифагора, а cis ниже)». (9, 3) Многие струнники, вокалисты, а иногда даже и духовики прекрасно знают, что, к примеру, *fis* в соль мажоре и *fis* в фа-диез мажоре, это не одна и та же нота. На этот факт, к примеру, указывает в своей книге «Введение в музыкознание» доктор искусствоведения, профессор М.Ш.Бонфельд. «В зависимости от присущих данной музыке тяготений, высота тех или иных тонов мелодии может ощутимо повышаться или понижаться, что придаёт мелодическому току

особую выразительность». (6, 28) В соль мажоре *fis* является VII ступенью, и играть или петь её надо с небольшим повышением в сторону тоники *g*, в то же время в фа-диез мажоре этого не требуется. В связи с вышеизложенным, очевидным является и то, что *fis* и *ges* не являются одной и той же нотой, и месторасположение этих нот на грифе будет различным на фортепиано это одна и та же клавиша). «Советский музыковед А.С.Оголевец ещё в 30-е годы предложил 29-звучную темперацию». (9, 3) Вот как это выглядело бы на фортепианной клавиатуре (раскраска В.Б.Брайнина). (рис.1)

Рис.1



В своём исследовании проблем развития слуха музыканта В.А.Якубовская пришла к выводу, что «... в процессе обучения музыканта следует всячески активизировать сознательную дифференцировку звуковых раздражителей, то есть деятельность слуховых анализаторов коры». (33, 85) Хотелось бы особо обратить внимание на «сознательную дифференцировку». Каким образом ребёнок может сознательно выделять, различать высоту предслышанного и воспроизведённого им звука? Решение этой проблемы, скорее всего, состоит в пропевании нотного текста не абсолютными нотами, а релятивными слогами. «Как известно, люди в основном делятся на две категории – «художники» и «логики» – в зависимости от того, какое полушарие головного мозга проявляет большую активность. Правое полушарие отвечает за эмоциональное, образное, интуитивное мышление. Левое полушарие – за рациональное. Зоны музыкального слуха – и абсолютного, и относительного – располагаются по преимуществу в правом

полушарии. По преимуществу – так как у профессиональных музыкантов эти зоны возникают и в левом полушарии. «Слышу» и «Понимаю» в состоянии поддерживать друг друга, образуя нерасторжимое единство». 8, 2) Релятивное представление дает ребенку ориентацию в распределении тяготений в тональности. Эта ориентация вербализуется в определённый символ, что помогает ребенку в выработке слуховых рефлексов. У взрослого музыканта это происходит более интуитивно, в связи с уже развитым

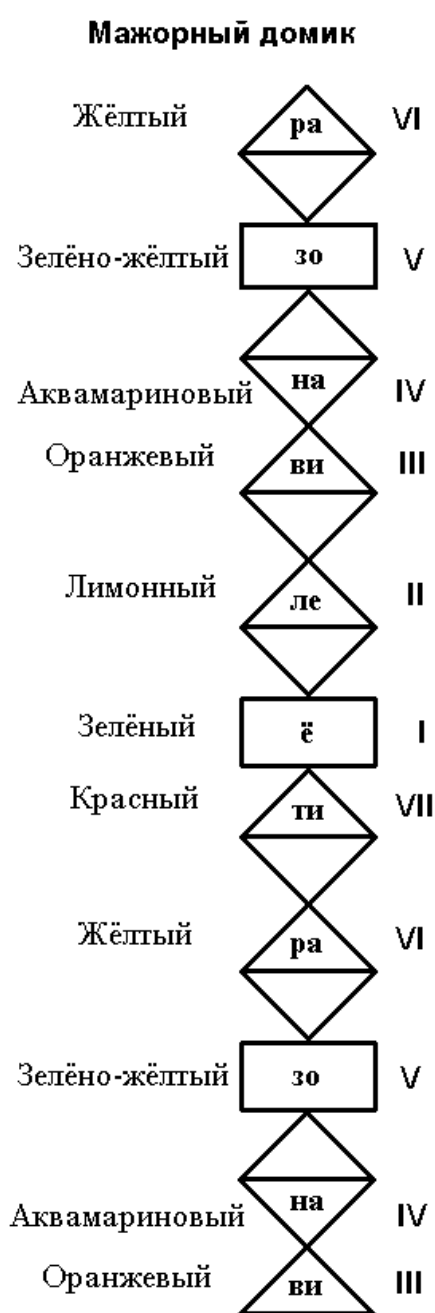


рис. 2

музыкальным слухом. Такой метод способствует становлению ладового слуха, что позволяет развить тот самый эффект предслышания, предчувствования, о котором говорит Ю.И.Янкелевич.

Практическая суть метода заключается в том, чтобы теория воспринималась через образы, а звуковая материя осознавалась. Методик, использующих релятивные слоги, немало. Я в своей работе с учениками использую релятивные слоги В.Б.Брайнина (модифицированные слоги Х.Кальюсте).

Для вербализации релятивных слогов я использую модель музыкальной звуковысотной системы, отражающую взаимно-однозначные отношения «тяготения и отталкивания» между ступенями лада (согласно теории А. Оголевца, имеют место не только тяготения между ступенями на расстоянии диатонического полутона, но, подобно тому как в физике, и отталкивания между ступенями на расстоянии хроматического полутона), (9, 44-52)

придуманная и разработанная В.Б.Брайниным (7) (рис. 2, 3). Основываясь на зависимости между ступенями лада и цветами спектра, автор создал

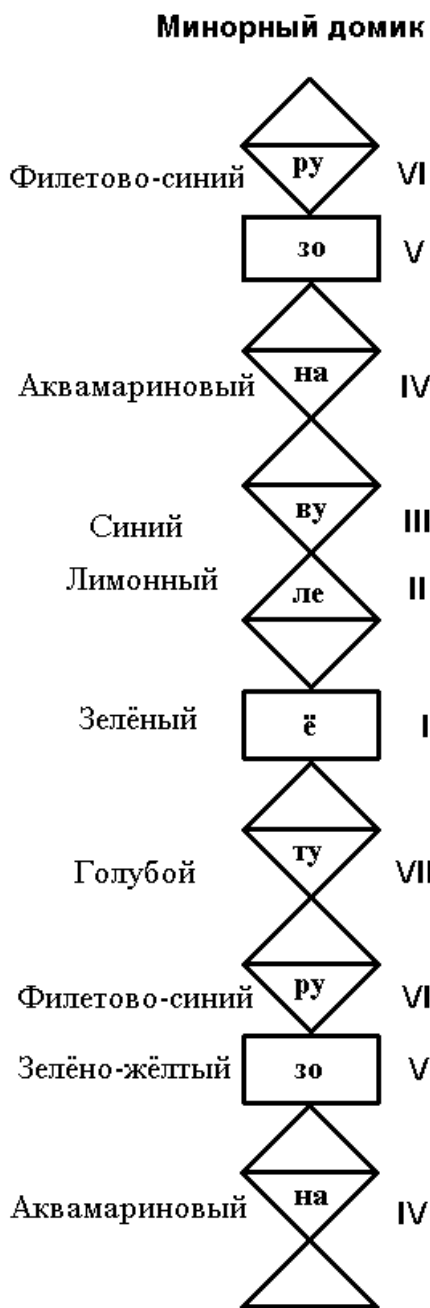


рис.3

специальную цветовую модель, которая используется во время уроков как дидактический материал. Модель (увеличенная соответственно росту ребёнка) – это «домик». Закрашенные клетки – «этажи». Пустые клетки – «лифты». На этой модели наглядно видно, между какими ступенями лада тон, а между какими полутон. Там где между «этажами» есть «лифт», имеется целый тон между этими ступенями лада, а где нет «лифта» – полутон. Дети очень быстро запоминают, между какими этажами присутствуют или отсутствуют «лифты», и при игре на скрипке, пропевая мелодии релятивными слогами, знают, куда поставить палец на грифе. Кроме того, данная модель даёт представление о тяготениях ступеней в ладу. Тоника Ё находится в центре системы, окрашена в зелёный цвет. Из психологии известно свойство зелёного цвета производить впечатление покоя. Но таково же и свойство главной тональности в тонально-модуляционном процессе, таково же и свойство

тоники в однотональном развитии. Устойчивыми ступенями полагаются только I и V, они имеют форму прямоугольника. Остальные ступени представлены ромбами, поделёнными на два треугольника. Таким образом, каждая ступень, кроме I и V, представлена в двух вариантах. Направление вершины треугольника (вверх или вниз) указывает на потенциальные

тяготения того или иного варианта ступени (иначе – на «минорность» или «мажорность» ступени, определяемой степенью удаленности ступени от «квинтового скелета лада» в квинтовой спирали). Тональные тяготения ступеней могут противоречить потенциальным тяготениям, которые в вокально-хоровой практике называют «тенденцией к повышению (или понижению) при интонировании». Так, например, VI мажорная ступень тяготеет к V, однако имеет «тенденцию к повышению при интонировании», что отражено направлением вершины треугольника и «тёплым» (жёлтым) цветом спектра.

Более подробное описание моделей музыкальной звуковысотной системы можно найти в статье В.Б.Брайнина (9).

Глава вторая. Опытнo-поисковая работа по развитию звуковысотного слуха младших школьников при обучении игре на скрипке.

2.1 Методика развития звуковысотного слуха при обучении игре на скрипке на основе системы В.Б.Брайнина

На базе выявленных структурных компонентов звуковысотного слуха методика по развитию слуха содержит следующие составляющие:

1. Развитие *релятивного* слуха включает в себя:

а) использование нотно-песенного репертуара, изучаемого на уроках сольфеджио по системе В.Б.Брайнина;

б) пропевание нового изучаемого репертуара релятивными слогами;

в) транспонирование.

Использование нотно-песенного репертуара, который изучается на уроках сольфеджио, облегчает для учащегося освоение постановочных навыков игры на скрипке на начальном этапе обучения. Репертуар подобран таким образом, что происходит постепенное наращивание интонационно-ладового словаря. Сначала изучается нижний тетракорд от V ступени до I. Все мелодии изучаются на пиццикато, без использования смычка в тональности соль мажор на струне ре или ре мажор на струне ля (выбор тональности зависит от физиологических возможностей ребёнка). Каждая мелодия пропеваётся релятивными слогами и показывается на «домике». Отдельное внимание уделяется ладовым тяготениям. После чего выясняется, куда следует на скрипке ставить палец для той или иной релятивной ступени. Затем учащийся играет мелодию на пиццикато и одновременно поёт эту мелодию релятивными слогами.

Ж.Оффенбах «Сказки Гофмана». Баркарола

зо ра ра ти ти ё ё ти ти ра ра зо зо



Эта мелодия построена на поступенном движении от V ступени к I. Пропевая релятивными слогами, учащийся помогает себе услышать следующий звук и чисто его проинтонировать. Кроме того, эта мелодия очень удобна для постановки пальцев левой руки на грифе.

С.В.Рахманинов «Сирень»

ра зо ё ра зо ё ра зо ё ра зо ё



В этой мелодии очень важно услышать квартовый ход от V ступени к I и чисто его проинтонировать. Это же произведение используется для транспонирования. Особую сложность может представлять игра с 1-ого пальца на 4-ый. Решение этой проблемы мне видится в поступенном выставлении всех пальцев на начальном этапе, например, от ноты ми до ноты ля на струне «ре» и в пропевании каждого звука релятивными слогами.

Также для изучения квартового хода с V ступени на I можно использовать отрывки из хора мальчиков, опера «Кармен» Ж.Бизе (пример а), и из 1-ой части «Маленькой ночной серенады» В.А.Моцарта (пример б).

Нотные примеры:

а)

ё зо зо ё ти ра зо ё зо зо ё ти ра зо



б)

зо ё ти ра зо ра зо зо зо зо зо зо ра зо и т.д.



Новый изучаемый репертуар должен быть понятен учащемуся с точки зрения построения музыкальной фразы и мелодического рисунка. На

начальном этапе обучения одновременно с нотно-песенным репертуаром В.Б.Брайнина я использую учебник В.А.Якубовской «Вверх по ступенькам» и С.М.Шальмана «Я буду скрипачом». Педагог должен уметь правильно подбирать новый нотный материал, исходя из накопленных слуховых представлений учащегося, правильно оценить тональность произведения, правильно понять фразировку произведения, иначе вместо пользы можно получить только вред.

Например, хорошо известная русская народная песня «Как под горкой, под горой»:

3. КАК ПОД ГОРКОЙ
Русская народная песня

Оживлённо

Как под горкой, под горой,
Торговал мужик золой
Картошка моя,
Ты поджаренная.



Если эту мелодию воспринимать вне предполагаемой гармонии, то её можно спеть релятивными слогами следующим образом:

Зо-зо-ра-ра-ти-ти-ё, ти-ти-ра-ра-зо-зо-зо и т.д. и в результате получить ре мажор, что неверно. Соответствующая гармонизация в принципе возможна, но для детской песенки маловероятна.

Ещё один неоднозначный пример, теперь уже с точки зрения ритмической фразировки – пьеса из учебника В.А.Якубовской «Вверх по ступенькам», а именно чешская народная песня «Прогоним курицу»:

Ко-ко, курочка,
 Ко-ко, чёрная.
 Я на эту грядку
 Не пущу хохлатку,
 Мы прогоним курицу
 Со двора на улицу.

Если пропеть эту песенку словами, то фразовые акценты расставляются следующим образом:

Строение мелодии, однако, таково, что более вероятен синкопирующий акцент на вторую долю. Постикт из нескольких нот обычно воспринимается как задержание. Очевидно, что в данном случае как задержание воспринималось бы более вероятно окончание «фа-ре-ре», а не «фа-фа-ре». Возможно, имеет место «буквалистский» эквиритмический подход к переводу этой песни с чешского на русский. В чешском языке ударение чаще всего падает на первый слог в слове. Т.е. в чешском отсутствует императивная связь словесного ударения с музыкальным, в противном

случае в чешских песнях была бы невозможна внутритактовая синкопа (что, разумеется, не так – например, в знаменитой «Аннушке»). Таким образом, эту песенку стоит разбирать, не обращая внимания на слова. Педагог играет мелодию на скрипке, а учащийся расставляет в нотном тексте фразовые акценты. Затем выделяется фразировочной лигой каждая фраза.

После чего мелодия пропеваётся ритмическими релятивными слогами, используемыми на уроках сольфеджио (8, 25-27).

4 ди - ди - ди - ли - День ди - ди - ди - ли - День
 ди - ли ди - ли - День - ди ди - ли ди - ли - День - ди ди - ли - ди - ли -
 ди - ли - День ди - ли - ди - ли - ди - ли - День

Разбирается, из какого количества фраз состоит эта мелодия, какие фразы ритмически построены одинаково. Затем находится в мелодии тонический звук, и вся мелодия пропеваётся релятивными слогами.

4 ви ле ви ви ё ви ле ви ви ё
 ви ви ле ле ви ё ви ви ле ле ви ё ви ви ле ле
 ви ви ё ви ви ле ле ви ви ё

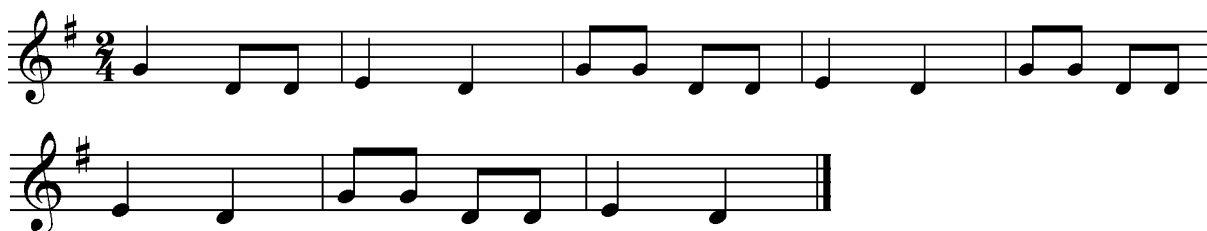
Когда вся песенка разобрана и выучена наизусть, она исполняется на инструменте пиццикато. Целесообразно также сыграть ритмический рисунок мелодии смычком на пустой струне, после чего можно соединить движения обеих рук.

Для более быстрого освоения позиций, ориентации на инструменте и развития ладового слуха полезно заниматься транспонированием изучаемого репертуара. Струнно-смычковые инструменты удобны для транспонирования, благодаря своей аппликатурной структуре. Можно, не меняя аппликатуры, переходить из позиции в позицию. Одновременно при смене позиции изучаемая мелодия пропеваётся нотами, разбирается тональность, в которой играется данная мелодия.

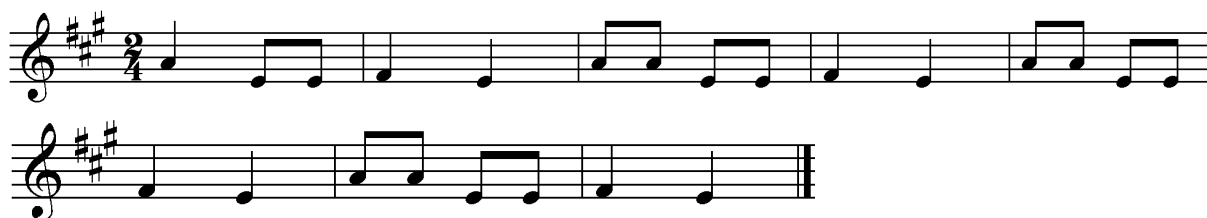
Русская народная песня «Зайчик»:

а) в тональности соль мажор в первой позиции от третьего пальца:

ё зо зо ра зо ё ё зо зо ра зо и т.д.



б) в тональности ля мажор в первой позиции от четвёртого пальца:



в) в тональности си бемоль мажор во второй позиции от первого пальца, и т.д.



2. Развитие *абсолютного* (псевдоабсолютного) слуха:

а) базовая тональность – репертуар;

Для развития абсолютного (псевдоабсолютного) слуха полезно играть все изучаемые произведения сначала в одной выбранной тональности. (3) (10,

128) (30, 26) В.Б.Брайнин на уроках сольфеджио использует для этой цели Fis-dur и fis-moll. Для игры же на скрипке наиболее удобными являются тональности с использованием открытых струн. Одной из таких тональностей, как уже говорилось выше, может быть выбран ре мажор или соль мажор.

б) закрепление звукодвигательных (мышечных) представлений в соотношении с абсолютной высотой звуков.

Для развития и закрепления навыков звукодвигательных (мышечных) представлений в соотношении с абсолютной высотой звуков полезны задания на умение сыграть любую ноту в любой позиции. Для этого можно использовать разные упражнения. Одно из них - игра «Эхо».

Педагог исполняет простую мелодию, учащийся должен услышать, на какой струне сыграна эта мелодия, пропеть её нотами, а затем повторить на своём инструменте. Для этой игры можно использовать «минидиктанты» В.Б.Брайнина, которые учащиеся проходят в курсе сольфеджио, а можно сочинять свои.

Примеры таких минидиктантов:

The image displays 14 numbered musical exercises on a single treble clef staff in 2/4 time. Each exercise is a short melodic phrase, often consisting of a few notes with stems, and is separated from the next by a double bar line. Exercises 1-5 are on the first line, 6-10 on the second line, and 11-14 on the third line. The exercises vary in rhythm and pitch contour, including simple eighth-note patterns and more complex rhythmic figures.

и др.

в) чтение с листа на скрипке номеров по сольфеджио (В.Б.Брайнина);
В примерах для чтения с листа в методике В.Б.Брайнина не задана тональность. Все номера записаны в так называемом ключе «Ё». Поэтому изначально эти мелодии целесообразнее всего играть в одной из базовых

тональностей, а затем можно транспонировать. Полезно также играть эти примеры вместе с педагогом или другим учеником класса на два голоса, например, с разницей в терцию или сексту или функциональными басами (Ё, НА, ЗО). Для облегчения чтения с листа каждая фраза в нотном тексте выделена цезурой.

1.



2.



3.



4.



5.



и др.

2.2 Организация, содержание и результаты опытно-поисковой работы

Опытно-поисковая работа была проведена в начальных классах Экспериментального центра развития музыкального интеллекта. В диагностирующем эксперименте принимали участие 7 учащихся центра.

Занятия в центре проходят в соответствии с программой ДМШ: 2 раза в неделю теоретические занятия (сольфеджио и музлитература), 2 раза в неделю – скрипка, 1 раз в неделю хор.

Целью опытно-поисковой работы явилось исследование процесса развития звуковысотного слуха у детей при обучении игре на скрипке и выявление педагогических условий, способствующих его эффективному развитию у младших школьников.

Задачи опытно-поисковой работы:

- проверить эффективность предлагаемой методики для обучения игре на скрипке младших школьников;
- способствовать формированию в первую очередь звуковысотного слуха учащихся, а на его основе других аспектов музыкального слуха;
- подобрать соответствующий репертуар по развитию слуховых и моторно-двигательных навыков учащихся.

Основные методы, применявшиеся в ходе опытно-поисковой работы:

- 1) наглядно-слуховой: применение дидактических пособий, используемых в системе В.Б.Брайнина (цветовая модель лада – «домик», ручные знаки, ритмические таблицы и т.д.);
- 2) словесно-выразительный: объяснение и образное словесное описание изучаемых произведений с целью активизации эмоциональной отзывчивости и заинтересованности к изучению этих произведений;
- 3) показа: учитель показывает учащемуся, как нужно исполнять данный отрывок, учащийся подражает движениям рук, интонациям, настроению учителя;

4) создания проблемно-поисковых ситуаций: перед учащимися ставятся задачи самостоятельного решения возникающих проблемных ситуаций (например, интерпретации музыкального образа, расстановки аппликатуры, логично вытекающей из контекста, импровизации мелодии в пределах ограниченного набора ступеней на одной струне в одной позиции с использованием в качестве ритмической основы «драконов Брайнина» и др.). Этот подход перекликается с мнением М.М.Берлянского о том, что «экспериментально-творческие действия юного музыканта с мелодическими попевами и короткими мелодиями могут быть весьма эффективными, если их применять в контексте приобщения ребенка к элементарному музыкальному творчеству – сочинению, импровизации, транспонированию». (5, 133) Даже приведённый на той же странице нотный пример (русская народная песня «Две тетери») соответствует мнению В.Б.Брайнина о первоначальном интонационном словаре и используется в его методическом репертуаре. Применение материала из методики В.Б.Брайнина позволяет наполнить теоретическое положение о творческих действиях с мелодическими попевами конкретным, дидактически выстроенным содержанием.

В ходе проведения опытно-поисковой работы были предложены тестовые задания и определены критерии оценки уровня развития звуковысотного слуха.

Тестовые проверки включали в себя семь заданий, два из которых были направлены на проверку чувства ритма, и пять – на определение уровня развития звуковысотного слуха испытуемого.

Содержание заданий, предложенных учащимся как на вступительном, так и на заключительном (через год) испытании с целью проверки эффективности применяемого подхода:

1. Исполнение знакомой песни без сопровождения и с сопровождением.

2. Повтор голосом небольшого мелодического фрагмента, сыгранного педагогом на скрипке.

3. Слуховое внимание. Определение относительной высоты звуков. Клавиатура фортепиано закрывается белыми листами бумаги, открытыми оставляется группа из трёх чёрных клавиш (фа#, соль#, ля#). Педагог играет ребёнку поочерёдно все три чёрные клавиши и предлагает запомнить, как они звучат, ребёнок может также сам сыграть все эти ноты, или любую из них. Затем ребёнка поворачивают спиной к фортепиано, и педагог играет любую из этих нот. Ребёнку предлагается найти на фортепиано прозвучавшую ноту и сыграть её. Это задание можно повторить 3-5 раз. В том случае, если ребёнок легко справляется с заданием, лист бумаги сдвигается влево и открывается клавиша ре#. Теперь испытуемый должен найти одну клавишу из четырёх. И т.д.

4. Предыдущее задание в более сложной форме. Представление о мелодическом движении. Ребёнок предположительно справился с заданием 2 и уже освоился с тремя чёрными клавишами, может найти каждую из них по слуху. Педагог играет попевку из двух нот (соль#-фа#, фа#- соль#, соль#-ля# и т.п.), ребёнок должен найти попевку на фортепиано. Если это задание для него выполнимо, играется попевка из трёх нот по типу «минидиктантов Брайнина».

5. Определение количества звуков, сыгранных на фортепиано (1, 2 или больше? В последнем случае играют три звука).

За каждое задание ставилась отметка по трехбалльной шкале (0 – не выполнил, 1 – выполнил с ошибками, 2 – выполнил), в конце тестирования баллы суммировались и выводился средний балл.

1. «Высокий» - от 8 до 10 баллов. Достаточно чистое интонирование как с сопровождением фортепиано, так и без него. Хорошо запоминается незнакомая мелодия. Способен отличать звуки на слух друг от друга. Слышит движение мелодии. Может подбирать по слуху.

2. «Средний» - от 5 до 7 баллов. Недостаточно чистое интонирование без сопровождения фортепиано, неплохая музыкальная память, не всегда слышит движение мелодии, не всегда отличает звуки по слуху друг от друга.
3. «Низкий» - от 0 до 4 баллов. Нечистое интонирование с сопровождением фортепиано и без него, сложности с определением движения мелодии. Новая мелодия запоминается плохо. Не может отличить звуки по слуху друг от друга.

На основании констатирующего обследования получены следующие результаты:

Таблица №1

Уровень развитости звуковысотного слуха	Количество учащихся
Высокий	0
Средний	2
Низкий	5

На занятиях в классе скрипки работа с каждым ребёнком проводится индивидуально. Внимание уделяется разным видам работы таким как: постановка, развитие игрового аппарата, развитие звуковысотного слуха, умение играть в ансамбле, развитие чувства ритма, чтение нотного текста с листа. В начальных классах занятия проводятся в присутствии родителей, что позволяет более качественно выполнять домашние задания.

На занятиях 1-го года обучения внимание акцентировалось на постановку руки и развитие слуха (как звуковысотного, так и ритмического его компонентов). Занятия проводились по описанной выше методике. Кроме традиционных приемов по освоению скрипичного репертуара в занятия включаются творческие задания (закончить мелодию; транспонировать в другую тональность и др.), ансамблевая игра (с педагогом).

Рассмотрим процесс развития звуковысотного слуха на примере некоторых учащихся участвующих в опытно-экспериментальной работе:

Соня П. – очень творческая девочка, пишет стихи, рисует, любит петь. У Сони хорошая память и неплохое логическое мышление. При начальном тестировании уровень звуковысотного слуха был определён, как низкий. Девочка нечисто интонировала, не слышала движение мелодии, смогла с четвёртого раза определить звучащую ноту (задание №2), но правильно запомнила сыгранную мелодию. В занятиях большую помощь оказал отец Сони, который первые два года контролировал выполнение домашних заданий, так как Соня почти не слышала фальшивые ноты, особенно при транспонировании мелодии. В результате занятий уже в конце первого года обучения стала быстрее транспонировать, начала сама сочинять маленькие песенки. Особую трудность для Сони представляли переходы из позиции в позицию, так как она не могла чисто попасть на нужную ноту, не было развито «предслышание». Сейчас Соня учится в 5-ом классе. Она самостоятельно разбирает нотный текст, умеет играть в ансамбле, слышит второй голос, подстраивается под него.

Приведем результаты тестирования на констатирующем этапе опытно-поисковой работы и через год:

	Задание №1	Задание №2	Задание №3	Задание №4	Задание №5	Итого
Вступительное испытание	0	1	1	0	1	3 – низкий уровень
Заключительное испытание	1	2	2	1	2	8 – высокий уровень

Полина К. – очень активная, творческая девочка. Больше всего любит читать стихи наизусть, читает их с выражением, немножко театрально. На тестировании показала неплохие результаты, чисто спела песенку про попугая, в которой была слышна мелодия. Ноты во втором задании услышала со второго раза, а вот сыгранную мелодию повторить не смогла. У Полины

оказались проблемы с памятью, она медленно читала. В домашних занятиях родители никак ей не помогали, поэтому развитие шло медленно. Явный прогресс появился на 3-ем году обучения, когда девочка научилась самостоятельно заниматься. Она стала активно реагировать на фальшивые ноты, стараться исправлять их. Сейчас Полина учится в 4-ом классе, у неё до сих пор остаются проблемы с чтением нотного текста, но развилась музыкальная память. Полина может прямо на уроке запомнить довольно большой кусок музыкального произведения наизусть, который отшлифовывает уже в домашних занятиях.

	Задание №1	Задание №2	Задание №3	Задание №4	Задание №5	Итого
Вступительное испытание	2	1	0	0	1	3 – низкий уровень
Заключительное испытание	2	2	2	1	2	9 – высокий уровень

Миша Л. – так называемый «гудошник». Все песенки пел на одной ноте, но со вторым заданием справился прекрасно, все ноты угадывал с первого раза. Как позднее выяснилось, это произошло благодаря очень хорошему логическому мышлению и памяти. Движение мелодической линии не слышал, но быстро догадался, как определять и повторил все сыгранные мелодии. Через год занятий с большим удовольствием чисто играл знакомые песенки, транспонировал, но из-за проблем с постановкой рук вынужден был перейти в класс фортепиано, где сейчас успешно занимается.

	Задание №1	Задание №2	Задание №3	Задание №4	Задание №5	Итого
Вступительное испытание	0	2	1	0	1	4 – низкий уровень
Заключительное испытание	1	2	2	1	2	8 – высокий уровень

Через год занятий в экспериментальной группе были проведены повторные тестирования, аналогичные вступительным. Учащимся были даны следующие задания:

1. Исполнение знакомой песни без сопровождения и с сопровождением.
2. Определение относительной высоты звуков. Минидиктанты.
3. Подбор по слуху на скрипке знакомой мелодии (детской песни).
4. Повтор голосом сыгранного педагогом на фортепиано небольшого мелодического фрагмента.
5. Определение количества сыгранных звуков.

По завершению опытно-поисковой работы были получены следующие результаты:

Таблица № 2

Уровень развитости звуковысотного слуха	Количество учащихся
Высокий	5
Средний	2
Низкий	0

Нужно отметить, что при выполнении некоторых заданий учащиеся показали даже более высокий уровень, чем предполагало данное тестирование.

Например, при выполнении пятого задания учащиеся не только определяли количество нот, но и называли интервалы (аккорды) и могли повторить их на инструменте.

При выполнении второго задания все учащиеся безошибочно определяли относительную высоту звуков (какой звук ниже, какой выше) и не ошибались при определении движения мелодии (вниз или вверх).

Некоторые из детей смогли назвать абсолютную высоту некоторых звуков благодаря используемой методике.

Все дети стали чище интонировать, и этому во многом способствовали уроки сольфеджио и хоровые занятия, которые в комплексе с уроками по специальности (скрипке) способствовали развитию звуковысотного слуха в соответствии с единой методикой «Развитие музыкального интеллекта» В.Б.Брайнина.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Методическими приёмами по развитию звуковысотного слуха при начальном обучении игре на скрипке, предложенными автором данной работы на основе комплексного подхода В.Б.Брайнина к развитию музыкального интеллекта ребёнка, являются:

Формирование у ребёнка представлений о взаимно-однозначном соответствии между наглядным образом музыкальной звуковысотной системы, предложенным В.Б.Брайниным, и аппликатурными приёмами.

Формирование у ребёнка представлений о взаимно-однозначном соответствии между релятивно-слуховым образом тональности и аппликатурными приёмами.

Использование творческих заданий на развитие опережающего восприятия, как то – самостоятельный анализ звуковысотной и ритмической структуры простейшего репертуара, выполняемый ребёнком на основе релятивных слогов Кальюсте-Брайнина и релятивно-акцентного сегментирующего подхода В.Б.Брайнина к метро-ритму; звуковысотная импровизация на инструменте на основе ритмических ячеек («драконов») с целью формирования целостного представления членораздельной музыкальной речи, при котором развитие звуковысотного слуха происходит в качестве побочного эффекта;

Использование принципа В.Б.Брайнина «постепенное наращивание интонационного словаря» с целью формирования аппликатурных навыков в единстве с формированием ладовых представлений.

Использование сольфеджийного материала В.Б.Брайнина для чтения с листа на скрипке при обучении транспонированию и, с одной стороны, коррекция аппликатурных навыков в различных тональностях внутренним интонационным слухом, а с другой – подкрепление внутреннего интонационного слуха сознательным применением «релятивной аппликатуры».

Опытно-поисковая работа по применению на занятиях по классу скрипки элементов методики В.Б.Брайнина показала, что использование этой методики способствует более качественному интонированию, более свободной и сознательной ориентации на грифе, подкреплённой опережающим слуховым представлением, более выразительному исполнению и позволяет в короткие сроки на начальных этапах обучения повысить уровень звуковысотного слуха учащихся.

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. – М.: Академия, 2004.
2. Асафьев Б.В.. Музыкальная форма как процесс. Кн.1, добавление 2. Основы музыкальной интонации. Кн.2. Интонация. – Л.: Музыка, 1963
3. Бережанский П. Н. Абсолютный музыкальный слух. – М. 2000
4. Берляничик М.М. О развитии культуры мелодического интонирования в процессе воспитания скрипача (вопросы методологии и теории). // Вопросы смычкового искусства. Сборник трудов. Вып. 49 – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1980
5. Берляничик М.М. Основы воспитания начинающего скрипача. Мышление. Технология. Творчество. – СПб.: Лань, 2000
6. Бонфельд М.Ш.. Введение в музыкознание: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001
7. Брайнин В.Б.. Способ развития музыкального слуха и устройство для его осуществления. Патент RU № 2075785 С1. – Москва, 1995.
8. Брайнин В.Б. Развитие релятивного слуха (машинопись, личный архив автора), 1985.
9. Брайнин В.Б.. Метод графических представлений как средство развития музыкального слуха. Микрохроматический слух. «Цветной» слух». // Современные технологии в музыкальном образовании. Материалы Второй международной научно-практической конференции. – Омск 2003. (Впервые опубликовано на итальянском языке в журнале «BeQuadro», № 48, Флоренция, 1992).
10. Брайнин В.Б. О некоторых возможностях развития абсолютного слуха. // Материалы Седьмой научно-практической конференции «Методолого-методическая подготовка учителя музыки». – Москва, 2002.

11. Брайнин В.Б. О возможных подходах к ритмической сольмизации. // Педагогическое образование и наука, № 2. – М.: Международная академия наук педагогического образования, 2007
12. Брайнин В.Б. Прогулки с Лихтенбергом: о развитии способности к пониманию музыки. // Искусство и образование, № 2(58). – Москва, 2009
13. Брайнин В.Б. Стенограмма семинара в Московском педагогическом государственном университете 18-20 октября 2003 г. на Российском общеобразовательном интернет-портале (<http://pedsovet.edu.ru/Brainin/body/sn/7.htm>).
14. Гарбузов Н.А. Внутризонный интонационный слух и методы его развития. – М.: Музгиз, 1951
15. Гиршович Л.М. Чародеи со скрипками. – СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 1997.
16. Григорьев В.Ю.. Методика обучения игре на скрипке. – М.: Классика-XXI, 2006
17. Лебедева Е.В. Подбор по слуху в концертмейстерском классе (уч.-мет. пособие для преподавателей и студентов музыкально-педагогических факультетов). – Мурманск, 2004
18. Мазель Л.А.. Проблемы классической гармонии. – М.: Музыка, 1972
19. Медушевский В.В. Ориентированность музыки на правое полушарие мозга и вопросы музыкального восприятия. // Тезисы Пятой научной конференции НИИ художественного воспитания АПН СССР. – М., 1977
20. Оголевец А.С. Основы гармонического языка. – М.-Л., 1941
21. Островский А.Л. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио. – М.: Музгиз, 1954
22. Оськина С.Е., Парнес Д.Г. Музыкальный слух: теория и методика развития и совершенствования. – М., 2005

23. Программа для ДМШ, музыкальных отделений ДШИ, вечерних школ общего музыкального образования. Справочное пособие. Детская школа искусств. – Москва, 1999
24. Сабанеев Л.Л.. Воспоминания о А.Н. Скрябине. – М., 2000
25. Слух музыкальный. // Музыкальный энциклопедический словарь, гл. ред. Г.Келдыш – М.: Советская энциклопедия, 1990
26. Старчеус М. С. Слух музыканта. – М., 2003
27. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. – М., 1988
28. Теория и методика обучения игре на фортепиано: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. Под общ. ред. А.Г.Каузовой, А.И.Николаевой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001
29. Теплов Б.. Психология музыкальных способностей. – М., 2003.
30. Уткин Б. И. Воспитание профессионального слуха музыканта в училище. – М.: Музыка, 1985
31. Флеш К. Искусство скрипичной игры. – М.: Классика XXI, 2004
32. Щетинский А. Обучать интонационному мышлению! (О музыкально-педагогической системе В. Брайнина). Музыкальная академия, № 1. – М., 1993
33. Якубовская В. Слух как многоуровневая система (к обоснованию методов обучения в скрипичном классе). // Вопросы смычкового искусства. Сборник трудов. Вып. 49. – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1980
34. Янкелевич Ю.И. Педагогическое наследие. – М.: Постскриптум, 1993