

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

С.И. НАУМЕНКО

Для формирования музыкальности у детей на начальном этапе обучения необходимо создавать определенные условия, которые способствуют развитию музыкальности всех школьников. К таким специфическим условиям относятся целенаправленность и одновременность развития структурных компонентов музыкальности, а также проблемность обучения.

Музыкальность человека обусловлена сложной системой объективных и субъективных причин, которые связаны с психическими свойствами личности, проявляющимися прежде всего в темпераменте и характере, с задатками как общих, так и специальных музыкальных способностей. Разные этапы музыкального развития характеризуются определенными признаками музыкальности, проявляющимися в разных взаимосвязях и взаимоотношениях. Исчерпав себя, они закладывают основу для новых, более совершенных и сложных качеств. Например, звуковысотный слух закладывает основу для мелодического, гармонического, полифонического слуха, которые развиваются и функционируют уже по более сложным законам, чем звуковысотный слух.

Музыкальность ребенка зависит от специфики взаимосвязи ее структурных компонентов, степени и качества их развития. Поэтому одной из педагогических задач, обеспечивающей оптимальное формирование музыкальности на начальном этапе, является установление типа музыкальности у ребенка.

Для обучающего эксперимента были отобраны по 12 учеников в экспериментальную и контрольную группы. В каждую из них входило по четыре представителя эмоционально-образного (I тип), рационального (II тип) и репродуктивного (III тип) типа музыкальности. Исходные данные по каждому типу музыкальности были одинаковыми в обеих группах.

Успех формирования музыкальности в большой мере зависит как от задатков ученика, так и от методов развития ее структурных компонентов. Например, представители эмоционально-образного типа свободно подбирают мелодию, и у них уже есть чувство функций аккордов, хорошее чувство лада, а представители репродуктивного типа с трудом подбирают мелодии, совершают ладовые ошибки. В первом случае мы начали с гармонизации мелодий, во втором — развивали у ученика чувство лада. В результате первый ученик стал к концу года свободно гармонизировать мелодии, более выразительно исполнять произведения. Второй начал свободно подбирать мелодии, сочинять их.

Музыкально-ритмическое чувство у детей с I типом музыкальности хорошо развито (у них пластичная двигательная сфера, развитая кинестезия), у учеников со II типом это чувство отличается прямолинейностью, механистичностью, малой выразительностью, а представители III

типа характеризуются слабым развитием музыкально-ритмического чувства (слабый уровень развития кинестезии, отсутствует чувство времени и др.).

Развитие музыкально-ритмического чувства во всех трех случаях должно происходить по-разному:

1) у ученика следует развивать чувство ритмической пульсации, выразительности ритмического исполнения произведения, опираясь на эмоциональное переживание музыки, 2) начинать с развития пластичности, гибкости ритмического чувства, что будет способствовать развитию его эмоциональной сферы, 3) ребенка нужно учить переживать музыкальный ритм двигательным во времени, развивать его двигательную и кинестетическую сферы. Основой для развития ритмического чувства служит развитие эмоциональной реакции на музыку.

72

Установление типа музыкальности важно не только для того, чтобы видеть, что умеет ребенок, но и для того, чтобы видеть, чего он может достичь при целенаправленном руководстве со стороны учителя. Не зная возможностей детей, мы поневоле тормозим их музыкальное развитие, что отрицательно сказывается на интересе к музыке — у детей пропадает желание заниматься. Правильное установление типа музыкальности помимо выбора эффективных методов развития дает возможность, опираясь на индивидуальные особенности проявлений каждого из ее компонентов, действительно их развивать. Например, мы наблюдали следующую особенность — на основе образного восприятия созвучий легче развить звуковысотный слух, чем образность восприятия созвучий на основе звуковысотного слуха.

Установление типа музыкальности и индивидуальных особенностей проявлений структурных компонентов обеспечивает, как показывают результаты обучения, возможность такого их количественного и качественного развития, которое дает в конечном итоге качественно новый тип музыкальности, обеспечивающий более высокие результаты в музыкальной деятельности.

Обучающий эксперимент проводился на основе предложенной нами структуры музыкальности и ее типов [4]. В процессе его реализации в основном подтвердились структура музыкальности, ее типы и пути коррекции. В процессе обучения (участвовало более 1500 человек) мы также получили значительные вариации внутри типов, которые заставляли искать и отличные пути коррекции. Тем не менее структура музыкальности и наличие выделенных типов подтвердились. Кроме того, можно говорить о наличии «промежуточных» и отсутствии «чистых» типов музыкальности.

Одним из условий успешного формирования музыкальности является целенаправленное и одновременное развитие всех ее структурных компонентов. Сущность его состоит в том, что оно позволяет управлять развитием музыкальности ученика, вовремя исправлять недостатки развития отдельных элементов, не разрушая целостности, опираться на сильные стороны учащегося.

С этой целью была создана новая, отличная от существующих модель урока по специальности. С начала обучения был введен урок ансамбля, который обычно проводится только в III классе. Урок строился так, чтобы развитие структурных компонентов музыкальности закреплялось в новом виде деятельности, получая тем самым новое качество. Вместо двух уроков по специальности (по сольфеджио и по хору) мы предлагаем два урока по специальности и один по ансамблю.

Мы считаем, что музыкальные способности имеют эмоционально-двигательную, а не слуховую природу. Слух обеспечивает только «прием» звуковой информации, а ее переработка в музыкальную зависит от того, какую содержательную информацию извлекает из звуковых комплексов эмоциональная сфера человека, которая дает импульс к музыкальному «действию» — сочинению, исполнению или слушанию. Все методы формирования музыкальности были направлены на развитие адекватной эмоциональной отзывчивости на музыку, сенсомоторной реакции (слышу — переживаю — действую) на звуковые комплексы, что особенно важно при овладении музыкальным инструментом.

Мы создали комплексные по характеру модели уроков по специальности и ансамблю, обеспечивающие формирование музыкальности не только при обучении игре на инструменте, но и в других видах деятельности ученика, при слушании и анализе музыкальных произведений, движении под музыку, дирижировании, в процессе творчества (сочинение музыкальных пьес, сказок и др.), игр-драматизаций. Уроки сольфеджио и хора не были введены в обучение. Это связано с тем, что недостатки в развитии голосового аппарата у многих детей тормозят, а иногда делают невозможным развитие звуковысотного слуха методами пения и сольфеджирования, восприятие же тембра часто не позволяет детям вычленить собственную высоту, что необходимо для

чистоты интонирования. По психологическим данным (А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев), в основе звуковысотного слуха лежит сенсомоторная реакция на звук, что проявляется в слуховокальной или слуходвигательной реакции (способность подбора на инструменте). Наиболее быстро и качественно эту реакцию: слышу — переживаю — действую (пою или играю) — возможно развить в процессе обучения игре на инструменте, поскольку высота задана — ребенок имеет возможность сравнивать, находить пальцем необходимую клавишу, т.е. слух и движение у него неразрывны. В то же время он постоянно имеет перед собой эталон высоты (держит пальцем клавишу и пытается повторить голосом; если не может голосом, то играет разные по высоте звуки, вслушиваясь, и т.д.). Таким образом развивается не только звуковысотный слух, но одновременно с ним тембральный, динамический и др.

Для развития музыкального слуха в целом и звуковысотного слуха в частности была намечена следующая последовательность: сочинение мелодии за инструментом, подбор одноголосия, а позже и гармонизация; игра по слуху в ансамбле, а позже и выученных пьес по нотам; транспорт исполняемых пьес; запись сочиняемого, гармонизируемого после изучения нотной грамоты. Все это привело к очень быстрому (1— 3 мес) развитию музыкально-слуховых представлений, умений и навыков слухового анализа, записи довольно сложного музыкального материала, свободного владения клавиатурой у всех детей.

Урок состоит из трех разделов: слушание музыки и ее анализ (5 — 7 мин), игра на инструменте (25 мин), дирижирование пьесами, которые играет учитель, движение под музыку (13 — 15 мин). Такая структура урока позволяет уделять внимание развитию всех компонентов музыкальности одновременно, использовать их межфункциональные связи, следить за особенностями их развития у каждого ученика. На этих уроках создается специфическая атмосфера музыкальной

деятельности, которая позволяет естественно удерживать постоянный уровень активности восприятия детей.

Слушание и анализ музыки призваны развить аппарат восприятия, музыкальный слух, чувство формы, умение дифференцировать выразительные средства, творческое воображение, эмоциональность.

Слушание и анализ пьес — это также своеобразная настройка ученика на «музыкальную волну» перед собственной музыкальной деятельностью (исполнение на инструменте). Слушание активизирует внимание, направляет музыкальное мышление на мир звуков, обостряет эмоциональность восприятия. Так ученик получает установку на музыкальную деятельность.

Собственно игра и дирижирование пьесами закрепляют умение и навыки игры на инструменте, стимулируют формирование и развитие музыкально-ритмического чувства и гармонического слуха, чувства целого, эмоциональности, развивают звукообразность музыкального мышления и творческое воображение.

Движение под музыку положительно влияет на двигательную сферу, воспитывает способность сознательно управлять своими движениями, способствует развитию пластичности, выразительности дирижирования, одновременно влияя на развитие музыкально-ритмического чувства детей, их способность вслушиваться в музыку, их эмоциональность, воображение. Все разделы урока подчинены одной цели — развитию всех структурных компонентов музыкальности в их единстве и индивидуальности.

Слушание и анализ музыкальных произведений. С первого урока дети начинают слушать и анализировать музыку, в этом процессе мы стремились сформировать у детей стереотипы различных стилей. Часто слушание музыки проводилось по принципу контраста: предлагались произведения композиторов различных национальных школ, и дети самостоятельно должны были определить, что пьесы написаны разными композиторами, и объяснить, в чем это различие. Следующим этапом было определение детьми среди исполняемых

произведении принадлежности их тому или иному композитору. Следует более детально изучить, каким образом они это делали. Можно предположить, что большую роль в этом играет целостность восприятия, образность мышления.

Когда дети безошибочно стали определять произведения П.И. Чайковского из «Детского альбома», «Времен года», мы стали вводить некоторые музыкальные номера из его симфоний и опер. Параллельно дети слушали произведения И.С. Баха, Р. Шумана, В. Косенко и других. Когда дети познакомились с более сложными музыкальными произведениями (Патетической сонатой Л. Бетховена, ре-минорной органной токкатой и фугой И.С. Баха и др.), они с гораздо меньшим интересом стали слушать пьесы для детей, постоянно просили послушать что-то «очень красивое, большое». Много слушали музыки самостоятельно дома.

Для выяснения уровня развития чувства лада у детей, стиля и формы произведений в конце года мы предложили им Полонез до минор Ф. Шопена.

Ответ ребенка экспериментальной группы: «Это минор, музыка торжественная, взволнованная, нежная, очень красивая, форма — 2 а-в-с-в-а (им не говорили о 2—3-частных формах, они должны были называть разные части разными буквами), вначале танец бодрый, а в конце — лиричный и снова бодрый, ритм пунктирный, эта музыка звучит как оркестр. Это написал Ф. Шопен».

Ответ ребенка контрольной группы: «Это мажор, музыка веселая, громкая, то тихая; кто написал, не знаю».

Играем произведения В. Моцарта, В. Косенко, Р. Шумана. Все дети экспериментальной группы правильно определили композиторов, в то время как в контрольной группе не смогли ответить на этот вопрос (они просто не слушали этой музыки в I классе).

25 минут урока отводилось исполнению выученных пьес, развитию пианистических и художественных умений и навыков, активизации эмоциональной сферы ребенка, творческого воображения, музыкально-ритмического чувства, гармонического слуха, чувства целого. Мы старались относиться к ученику как к самостоятельному, думающему музыканту, который должен почувствовать музыку, решить, как ее исполнять. Учитель лишь направляет ученика на решение этих задач.

С первых уроков мы пытались развивать у учеников самостоятельность восприятия и переживания, нахождения путей для выполнения задач («Почему у тебя плохо звучит мелодия? Постарайся сам найти причину: плохой звук, неправильная аппликатура, не слышишь фразу в целом, а только отдельные звуки» и т.д.). Мы старались вести работу так, чтобы ученик сознательно подходил к постановке рук, качеству звукоизвлечения. Если ребенок осознанно играет лирическую мелодию, он сам задумывает качество звука («мягкий», «теплый», «нежный» и др.) и находит те движения руки и пальцев, которые соответствуют задуманному звучанию. Если пьеса другого характера, ученик тоже самостоятельно решает, как нужно взять тот или иной звук. При таком подходе к постановке рук у ребенка сразу, с первых шагов, вырабатывается связь: вижу (ноту) — слышу (задумываю) — играю. Изучая пьесу, дети определяют ее форму, функции аккордов, транспонируют ее в другие тональности, рассказывают о выразительных средствах, которыми композитор добивается создания образа. В результате ученик получает новые знания и закрепляет полученные на первом этапе урока.

В итоге через год занятий по экспериментальной методике дети смогли уже самостоятельно грамотно и выразительно исполнить музыкальную пьесу: они знали, какими способами достичь желаемых результатов исполнения. Время для достижения выразительного, законченного исполнения потребовалось разное для представителей разных типов музыкальности. Уровень исполнения также был разным, но все играли грамотно, осознанно, а главное — самостоятельно.

Дирижирование музыкальными пьесами, которые исполняет учитель, мы начали со второго урока, после ознакомления

детей с двудольным размером. Учитель играет, ученик на слух определяет размер, повторяет схему дирижирования. Главное задание: передать динамическое развитие музыкального материала пластичным выразительным жестом. После дирижирования ученики получают задание двигаться под музыку, т.е. переживать музыку двигательно. Мы требуем выразительной передачи характера музыки движениями всего тела (как в танце). Дети двигаются под марш, польку, вальс, мазурку. Первая задача — вслушаться в музыку и постараться подчинить свои движения музыке, передать движениями ее характер. Дети двигаются под музыку, придумывая свои движения, учитель наблюдает. Определив ошибки детей (чаще всего это неумение скоординировать движения рук и ног), учитель без музыки отрабатывает движения в медленном темпе, а затем и в необходимом. После этого ученик должен исполнить эти движения самостоятельно под музыку, появляется способность произвольного управления. К концу года все дети выразительно двигались под музыку, их движения соответствовали ее характеру.

Смена видов деятельности на уроке способствовала сохранению активности учеников на протяжении всего урока, развитию всех компонентов одновременно, позволяла учесть индивидуальную специфику каждого типа музыкальности. Иными словами, такая модель урока обеспечивала активное формирование музыкальности с начала обучения.

В количественном отношении за год дети экспериментальной группы также успели сделать значительно больше, чем дети контрольной группы. Дети ознакомились с творчеством композиторов и их стилем (40—60 пьес), сыграли за год в 2,5 раза больше произведений, чем дети контрольной группы; у них развилась двигательная сфера в тесной взаимосвязи с переживанием музыки; они научились дирижировать, слышать гармонические созвучия, исполнение стало более выразительным, более эмоциональным, появились элементы звукообразности музыкального мышления.

Развитие двигательной сферы и дирижирование привели к развитию музыкально-ритмического чувства, а это, в свою очередь, — к целостности, динамичности исполнения.

Анализ результатов формирования музыкальности у учеников экспериментальной и контрольной групп показал, что одновременность развития всех структурных компонентов не только повлияла на формирование музыкальности в целом (сняла гипертрофию развития только слуховых возможностей), но и способствовала воспитанию любви и стойкого интереса у детей к музыке. Кроме того, было установлено, что одновременность развития компонентов активизирует эмоциональную, слуховую и умственную сферы ученика, обуславливая параллельное качественное развитие всех компонентов структуры. Она позволила обнаружить скрытые взаимосвязи и механизмы структурных компонентов, а именно: звуковысотный слух развивается быстро и качественно в процессе подбора мелодий и созвучий на инструменте, сочинения мелодий и их записи, игры в ансамбле, слушания пьес и их активного анализа. Пение и сольфеджирование — более медленный путь развития звуковысотного слуха. Гармонический слух развивается при образном восприятии созвучий, а не при дифференцировании их по звуковысоте; пластичность и гибкость музыкально-ритмического чувства взаимосвязаны с чувством функциональной зависимости между созвучиями.

Внутри различных типов музыкальности можно проследить следующую динамику: дети эмоционально-образного типа музыкальности (I тип) обнаруживают постоянное поступательное развитие, а для детей рационального типа (II тип) характерны длительные периоды накопления умений и навыков с последующим качественным скачком. Это объясняется тем, что качественное

развитие компонентов и всей системы музыкальности в целом происходит медленнее, чем количественное их развитие. Вот почему на этом

76

этапе дети репродуктивного типа (III тип) показали более успешное формирование музыкальности, чем дети рационального типа. Развитие у них одного из ведущих компонентов музыкальности — музыкально-ритмического чувства — привело к резкому скачку в формировании музыкальности в целом. По темпам и качеству развития музыкальности они обогнали даже детей эмоционально-образного типа контрольной группы.

В результате обучающего эксперимента у детей эмоционально-образного типа музыкальности существенно изменилась звукообразность музыкальных представлений и мышления, чувство целого, творческое воображение, очень быстро развилось чувство аккордов и их функций, способность гармонизировать мелодии, пластичность музыкально-ритмического чувства, выразительность дирижерского жеста.

У учеников рационального типа музыкальности менее (по сравнению с детьми I типа) изменилось чувство целого и творческое воображение. Быстро развилось дифференцирование по звуковысоте аккордов, но гармонизовали они мелодии слабо, чаще всего не могли скоординировать в правильный ритмический вариант звуки обеих рук, музыкально-ритмическое чувство стало более органичным, но не пластичным.

У детей репродуктивного типа музыкальности наметилась звукообразность музыкальных представлений, чувство целого и творческое воображение изменились незначительно, музыкально-ритмическое чувство развилось до нормы, пока еще только временной, в незначительной степени появилась выразительность жеста и движений, дирижируют они еще мало выразительно, но уже грамотно; чувство аккордов и функции образное, гармонизируют мелодии только басами, трудно справляясь с ритмом и координацией двух рук одновременно.

1. Ананьев Б. Г. Формирование одаренности // Склонности и способности. Л., 1962.
2. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. М., 1968.
3. Науменко С. И. Индивидуально-психологические особенности музыкальности // Вопр. психол. 1982. № 5. С. 85—94.
4. Соловьева А. И. Формирование художественного образа музыкальных произведений у детей (в процессе обучения игре на фортепиано): Автореф. канд. дис. М., 1953.
5. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М., Л., 1947.