

МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ДЕПАРТАМЕНТ КУЛЬТУРЫ ГОРОДА МОСКВЫ
Российская государственная специализированная
академия искусств
Государственный институт искусствознания
Детская музыкальная школа имени С.И. Танеева

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
СОЛЬФЕДЖИО
ДЛЯ СЛАБОВИДЯЩИХ И НЕЗРЯЧИХ ДЕТЕЙ
В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Учебно-методическое пособие

Москва
Издательский дом «НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА»
2017

УДК 78
ББК 74.268.53
Л 82

Рецензенты:

Воронцова И.В., кандидат искусствоведения,
доцент кафедры теории музыки МГК им. П.И. Чайковского,
засл. работник культуры РФ

Медушевский В.В., доктор искусствоведения, профессор
кафедры теории музыки МГК им. П.И. Чайковского,
засл. деятель искусств РФ

Скробкова-Филатова М.С., доктор искусствоведения,
заведующая кафедрой теории и истории музыки РГСАИ,
профессор кафедры теории музыки МГК им. П.И. Чайковского,
засл. деятель искусств РФ

Л82 **Лукина Г.У., Лисовой В.И.**

**Методика преподавания сольфеджио для слабо-
видящих и незрячих детей в детской музыкальной
школе: Учебно-методическое пособие.** – М.: Изда-
тельский дом «НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА», 2017. – 88 с.

ISBN 978-5-206-00889-0

Данное учебно-методическое пособие – первое издание, в котором предлагается методика, опирающаяся на систему формирования компенсаторных факторов у незрячих музыкантов. В изложении своих основных методических установок авторы особое внимание уделяют систематическому развитию слуха, памяти и интонирования.

Пособие адресовано студентам консерваторий, музыкальных колледжей, музыкальных факультетов педагогических вузов. Оно может быть полезно преподавателям детских музыкальных школ, школ искусств, учреждений дополнительного образования, работающих с totally незрячими и слабовидящими учащимися по предмету «Сольфеджио».

ISBN 978-5-206-00889-0

© Лукина Г.У., Лисовой В.И., 2017
© ГИИ, 2017
© РГСАИ, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Глава 1. Комплекс методов преподавания сольфеджио, развивающих компенсаторные факторы у невидящих и слабовидящих детей	11
1.1. Метод музыкальной иллюстрации	13
1.2. Метод многократного повторения	16
1.3. Метод словесно-образных характеристик	17
1.4. Метод переинтонирования и развития творческой фантазии	22
1.5. Метод совместного творчества (ансамблевое пение)	23
1.6. Метод осязательно-двигательного показа	24
Глава 2. Интонирование в курсе сольфеджио	27
2.1. Теоретические вопросы практики интонирования в свете учения об интонации Б. Асафьева	27
2.2. Система формирования компенсаторных факторов у невидящих и слабовидящих музыкантов в работе над интонацией	31
2.2.1. Развитие интереса и художественного вкуса	31
2.2.2. Развитие внимания	33
2.2.3. Развитие слухо-двигательных связей	38
2.2.4. Развитие музыкальной памяти	40
2.2.5. Развитие внутреннего музыкального слуха	43
2.2.6. Развитие осмысленно-выразительного интонирования	47
Глава 3. Развитие навыков слухового анализа на занятиях сольфеджио	51
3.1. Основные способы фиксации в работе над слуховым анализом и диктантом	52
3.2. Работа над диктантом	57
3.3. Сольфеджирование как форма развития музыкального слуха	67
3.4. Слуховой анализ	70
Литература	75

ПРЕДИСЛОВИЕ

В России сформирована непрерывная система музыкального образования инвалидов по зрению, звеньями которой является школа¹ — училище (Курский музыкальный колледж-интернат слепых) — вуз (Российская государственная специализированная академия искусств). Однако зачастую эффективному творческому росту обучающихся в этих учебных заведениях препятствуют серьезные недостатки начального этапа музыкального образования в детской музыкальной школе, которые связаны с отсутствием соответствующих подходов и приемов преподавания. Особая роль в становлении юного музыканта отводится предмету «Сольфеджио». Именно на занятиях по сольфеджио ребенок приобретает навыки пения, осваивает музыкальную грамоту, тренирует музыкальный слух, получает первые слуховые художественные впечатления и опыт совместного музыкального творчества в группе ровесников.

Казалось бы, результаты теоретических и практических исследований указывают на идентичность

¹ Специализированная музыкальная школа слепых и слабовидящих детей г. Армавира, Костромская школа-интернат, Московская школа-интернат № 1 для слепых детей имени В.Я. Ерошенко, аналогичные музыкальные школы-интернаты в Кисловодске, Перми, Батайске (Ростовская область) и ряде других городов.

природы музыкальных способностей незрячих и видящих детей. Это дает основание утверждать, что музыкальная тифлопедагогика строится на общих музыкально-педагогических принципах. Однако при выявлении из этих принципов наиболее значимых для обучения и воспитания музыкантов со специальными потребностями происходит некоторое смещение смысловых акцентов и коррекция педагогических методов, что обусловлено влиянием ограничения по зрению на учебно-познавательную деятельность и возрастными особенностями учащихся.

В данном пособии предлагается решение специфических проблем преподавания сольфеджио для незрячих и слабовидящих детей в детской музыкальной школе, учитывающее необходимость развития фактора компенсации утраченного зрения. При нарушении или выпадении зрительных функций художественный потенциал человека является наиболее сохранным применительно к музыке, и именно это искусство выступает в качестве оптимальной сферы художественного развития слепых и слабовидящих.

Разработанная авторами методика преподавания сольфеджио основывается на таких важных механизмах компенсации слепоты, как музыкально-слуховые представления, пение, тактильно-двигательные ощущения, память, нотная система Л. Брайля, что делает процесс обучения детей с недостатком зрения более доступным и эффективным. При этом надо понимать важность творческо-

го контакта педагога и учащихся, основанного на взаимопонимании и сотрудничестве.

Процесс обучения невидящих детей сольфеджио представлен в данном пособии как баланс между специфическими трудностями и некоторыми преимуществами в работе с незрячими. Так, недоступность чтения с листа компенсируется развитием памяти, отсутствие зрительного восприятия позволяет ученику лучше сосредоточиться на собственных слуховых ощущениях. Коррекция и компенсация дефекта, по словам Л.С. Выготского, есть поиск новых «обходных путей развития»; эти процессы проявляются главным образом в области абстрактного мышления, логической памяти, произвольного внимания.

С давних пор люди замечали, что с утратой какого-либо органа происходит перестройка жизнедеятельности организма, — например, взамен утраченного зрения обостряется слух, активизируется память. Компенсацию можно определить как универсальную способность организма в той или иной мере возмещать нарушения или утрату определенных функций. Проще говоря, природа человека устроена таким образом, что отнимая какую-то способность, она непременно компенсирует это другими возможностями.

Художественным примером такого рода компенсации может быть история героя из повести В.Г. Короленко «Слепой музыкант»: «Дядя Максим убеждался всё более и более, что природа, отказавшая мальчику в зрении, не обидела его в других от-

ношениях; это было существо, которое отзывалось на доступные ему внешние впечатления с замечательной полнотой и силой. И дяде Максиму казалось, что он призван к тому, чтобы развить присущие мальчику задатки...».

Реальный опыт работы со взрослыми незрячими музыкантами, в том числе со студентами РГСАИ, показывает некий итог воспитания их задатков. Помимо музыкальных способностей, преподаватели обращают внимание на великолепную память невидящих студентов, их потрясающую внимательность, способность концентрироваться «здесь и сейчас», аналитическое мышление, открытость к новым знаниям, поразительная тонкость осязания, особая ответственность. Именно эти качества являются своего рода целью работающего с незрячими детьми преподавателя.

Пособие состоит из трех глав. В первой главе пособия излагается характеристика методов преподавания сольфеджио, направленных на развитие компенсаторных факторов у незрячих детей (Г.У. Лукина). В ней сделан акцент на методах, которые способны помочь реализовать обучающемуся на уроках сольфеджио потребность думать, чувствовать, познать, создать, открыть смысл. Только так возможно вывести его жизнь в созидательный творческий поиск, осуществление полноценной художественной деятельности.

Вторая глава посвящена теме интонирования, понимаемом не только в аспекте точного звуковос-

произведения, но в целостном охвате музыкальных выразительных средств (Г.У. Лукина). Третья глава включает методические рекомендации по работе над развитием слуха (В.И. Лисовой).

Материал указанных глав построен с учетом многолетнего опыта педагогов РГСАИ в работе с незрячими и слабовидящими студентами музыкального факультета (Ю.П. Антонова, И.Г. Бродская-Карелина, Т.П. Варламова, В.И. Горбатов, М.И. Имханицкий, Е.В. Морошкин, И.В. Сыроежкин, М.С. Скребкова-Филатова, А.Н. Якупов), содержания исследований отечественной и зарубежной тифлологии. Предлагаемая методика опирается на исследования в области тифлопедагогики и тифлопсихологии по проблеме влияния ограничения по зрению на учебно-познавательную деятельность и процесс эстетического воспитания (М.И. Земцова, Л.П. Григорьева, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева, В.З. Кантор, А.С. Майданов, А.В. Вержбицкий, Н.А. Семевский, О.И. Егорова, А.Ф. Гребнев, Ю.М. Гохфельд, В.Н. Кулаков, В.П. Ермаков, В.И. Рыбаков), основные принципы музыкальной педагогики (Э.Б. Абдуллин, Б.В. Асафьев, Л.А. Баренбойм, Р.Н. Гржибовская, Б.Р. Иофис, Д.Б. Кабалевский, А.Н. Малюков, В.В. Медушевский, Б.М. Теплов, А.А. Пиличаускас, М.С. Старчеус, Г.М. Цыпин и др.), отечественные теории и методики преподавания сольфеджио (Г.А. Арцышевский, А.В. Барабошкина, В.А. Вахромеев, И.В. Воронцова, Е.В. Давыдова, Е.М. Золина, С.Е. Максимов, Б.А. Незванов, А.Л. Островский и др.).

**Комплекс методов
преподавания сольфеджио,
развивающих компенсаторные факторы
у невидящих и слабовидящих детей**

Современное преподавание предмета «Сольфеджио» в детской музыкальной школе характеризуется разнообразием педагогических подходов к освоению учебного материала. Приоритет отдается тому комплексу педагогических приемов, реализация которого позволяет эффективно организовать учебно-воспитательный процесс. Педагогу необходимо учитывать разную степень подготовленности учащихся, имеющийся у каждого запас знаний, уровень развитости необходимых умений и навыков, круга музыкально-художественных предпочтений, сложившегося музыкально-художественного вкуса, а также заложенных в каждом природных данных — творческих способностей.

Главные качества, которые помогут преподавателю, работающему с невидящими и слабовидящими детьми, справиться с любыми сложными обстоятельствами, — это методическая гибкость, творческий подход и, конечно, безусловная любовь к детям и делу. Как отмечает Л.И. Плаксина: «Исходя из теории компенсации, мы должны знать, что

силе недуга может противостоять сила духа, которую инвалид способен почерпнуть в творческой деятельности» (62, 166). Следует подчеркнуть, что специфические проблемы в работе с незрячими и слабовидящими учащимися нельзя рассматривать обособленно. Они тесно переплетаются с общими психологическими, педагогическими и методическими проблемами обучения в ДМШ детей разных возрастных групп.

С первых уроков по сольфеджио важно планомерно формировать у ребенка отзывчивость к красоте музыки, интерес к ней, внимание, музыкальную память, внутренний слух, образно-ассоциативные связи (воображение), речевое обозначение, слухо-двигательные связи, то есть основные компенсаторные факторы у незрячих детей. Систему компенсаторных факторов в связи с обучением музыки невидящих впервые сформулировал В.Н. Кулаков в диссертации (42). Он разработал на основе указанной системы методику работы с незрячими баянистами — аккордеонистами. В нашем пособии его методика адаптирована к предмету «Сольфеджио».

Учитывая комплекс методов преподавания, развивающий компенсаторные факторы у незрячих детей, которым располагает современная музыкальная тифлопедагогика, специально для предмета «Сольфеджио» мы стремились изложить систему педагогического руководства, включающую следующие методы преподавания:

музыкальной иллюстрации, осязательно-двигательного показа, формирующих движений, перинтонирования и развития творческой фантазии, многократного повторения, словесно-образных характеристик, совместного творчества (ансамблевое пение). Рассмотрим кратко каждый из указанных методов.

1.1. Метод музыкальной иллюстрации

Метод музыкальной иллюстрации предполагает применение в педагогическом процессе слуховой и тактильной наглядности. Он основан на свойственной детям, начиная с раннего возраста, склонности к подражанию различным звукам и движениям. Зрительный показ заменяется либо музыкальными иллюстрациями (слушанием целого небольшого музыкального произведения или его фрагмента в исполнении преподавателя или в записи), либо осязательно-двигательным показом (например, для приобретения навыка дирижирования), либо использованием приема имитационной наглядности (повтора детьми вслед за показом преподавателя).

Слепота и слабовидение являются факторами, ограничивающими возможность общения ребенка с окружающей средой, и тем самым обедняющими

диапазон чувственных восприятий. Поэтому чем разнообразнее будет образная палитра звуковых иллюстраций, тем целостнее сформируется у ребенка картина мира, музыкально-художественные представления о нем.

С помощью указанного метода развивается образно-ассоциативное мышление. Важным стимулом для развития ассоциативных компенсаторных факторов является выявление и воздействие речевой основы музыкальной интонации во всем ее многообразии, широкой палитры регистровой или тембровой красочности.

В музыке сложилось большое количество типических интоном, семантические значения которых соответствуют отложившемуся в глубинах исторической памяти интуитивному представлению о той или иной эмоции. Приведем такие яркие образцы в музыкальной литературе, как пьесы «Мама», «Блезнь куклы» из «Детского альбома» П.И. Чайковского, «Бедный сиротка» из «Альбома для юности» Р. Шумана, «Плакса, Резвушка, Злюка» Д.Б. Кабалевского. Перечисление можно продолжить, назвав те произведения, в которых, по словам В.В. Медушевского, «музыка способна с большой точностью отображать многие физические характеристики эмоциональной речи: длину фраз, их ритмическую организацию (плавную или порывистую, неровную, насыщенную паузами), тесситуру, звуковысотную линию с ее подъемами и спадами, резкость или мягкость ударений, тембр — и посредством этого в ко-

нечном результате *воспроизводить эмоциональное состояние*» (курсив автора).

Аналогично воздействию на слушателя речевой интонации и тембральная окраска звучания, которая активизирует у незрячего музыканта образно-слуховые представления. И чем выразительнее, самобытнее это звучание, тем ярче его след в сознании ребенка. И в этой связи не менее остро, чем в прочих педагогических ситуациях, встает проблема отбора обучающего материала. Так, с тембрами неразрывно связаны звуковые характеристики персонажей в оркестровой сюите С. Прокофьева «Петя и волк», что во многом обусловило хрестоматийный статус этого произведения в учебном репертуаре.

Значение художественного произведения для ребенка складывается под воздействием музыкальной выразительности. Развитое воображение, умение представлять в сознании звучащий образ, возможность включения ассоциативных слуховых представлений во многом компенсирует недостаток зрения.

Сопровождение занятий музыкальными иллюстрациями способствует накоплению музыкально-слухового опыта ученика, стимулирует образно-эмоциональную сферу, активизирует и поддерживает интерес к музыкальным занятиям. Поскольку полноценное чтение нот с листа по системе Брайля не всегда возможно², то благодаря методу музыкаль-

² Не во всех учебных заведениях есть в наличии учебники по сольфеджио, изложенные в системе Л. Брайля.

ных иллюстраций ученик знакомится с прекрасными мелодиями, созвучиями, формами классических произведений, которые пополняют его слуховой художественный багаж, развивая эстетический вкус. Так, через первые прекрасные музыкальные впечатления ребенок приобщается к лично возвышающему его душу творчеству великих композиторов.

1.2. Метод многократного повторения

При использовании этого метода важен не автоматизм повторения³ мотивов, фраз, заучивание отдельных элементов мелодического рисунка как таковое. Необходимо, чтобы ребенок вслушивался в художественную выразительность, красоту мелодии, каждого из составляющих ее элементов (созвучия или интонационно-ритмического оборота). Данный метод применяется с целью достижения эффекта эстетического удовольствия и переживания чувства творческой свободы в исполнении выу-

³ Коллеги из Китая Сунь Ян, Хуан Ю Э, Шань Дзю Сюань в своей статье «Опыт обучения незрячих и слабослышащих пианистов, флейтистов и скрипачей в Китае», используя метод многократного повторения, отмечают, что благодаря ему преподаватель добивается того, что дети «постепенно заучивали эти элементы до свободного их повторения и даже автоматизма» (83, 26).

ченной в деталях и в целом всей мелодии и, в конечном счете, способствует развитию интонационного слуха.

1.3. Метод словесно-образных и смысловых характеристик (метод начального интонационного анализа)

Метод словесно-образных характеристик, по сути, совпадает с методами наблюдения за музыкой (Б. Асафьев), размышления о музыке (Д. Кабалевский). Он позволяет воспитать в ученике особую интонационную чуткость, способность слушать и слышать музыку целостно, охватывая слухом и ее внешнюю звуковую сторону, и ее внутреннее содержательно-смысловое «наполнение».

«За интонацией скрыт живой человек», человек, познавший истинную красоту (В.В. Медушевский). Такое понимание сущности музыки — ключ к восприятию детьми конкретного образа, личности композитора, его стиля.

Преподаватель в диалоге с учениками осуществляет словесное описание мелодии, которую он избрал для диктанта или пения. На начальных занятиях диалог может опираться на установление ассоциативных связей с другими музыкально-художественными произведениями.

жественными произведениями, аналогий с душевными переживаниями, чувствами и состояниями, на поиски звуковых эквивалентов звукам природы, тактильным представлениям о различных материалах (холодный металл, мягкий бархат, нежный шелк), осязанию ароматов, вкусовым ощущениям. Это позволит интуитивно, одновременно «схватить» музыкальный образ, порой подсознательно подбирая и накапливая его сущностные характеристики, и на этой основе постичь закономерности художественно-образного мышления, присущего как эпохе, так и автору сочинения.

Как отмечается в специальной литературе, подобное «интуитивное определение различной стилевой окраски является первым шагом на пути целенаправленного формирования их интонационно-слухового опыта» (84, 120). А это позволит вывести детские фантазии и воображение на уровень высоких материй. Поскольку, как утверждает В.В. Медушевский, в любом музыкальном сочинении, «уже сама последовательность конструктивных единиц музыки (если отвлечься от их семантики и коммуникативных значений) способна воспроизводить наиболее общие законы развития явлений объективного мира и рационально управлять процессами восприятия» (84, 172). Какими бы индивидуальными ни были ассоциации у каждого человека, у всех людей они имеют *общую основу* — представление о логике протекания человеческих эмоций.

В их распознавании детьми важное значение приобретает адаптация для учебно-воспитательного процесса разработанная В.В. Медушевским теория «художественного моделирования эмоций» в музыке, где приведены некоторые «формулы», фиксирующие связи семантических (содержательных) значений внутри музыкальной эмоции:

Импульсивные, возбужденные, быстрые движения	+ радостная, светлая окраска	= ликование
Резкие движения	+ печальные краски	= бурное отчаяние
Ожидание	+ напряжение	= стремление, влечение, желание
Стремление	+ недовершенность до цели	= томление...

При слушании и осмыслении детьми музыки посредством включения разного рода ассоциативных связей активизируются его интуитивные представления об эмоциях, вчувствование⁴ во внутренний мир музыки.

В дальнейшем диалог с учениками необходимо направлять на уровень интонационного анализа —

⁴ Вчувствование — целостное восприятие другого внутреннего мира с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков, сопереживание его душевной жизни.

так, как его понимал Б.В. Асафьев: «Интонационным анализом я считаю осознание реализуемой смысловой музыки в ее процессе звучания, в произнесении, в осмыслении того, что слышится, а не одно лишь констатирование, умение сочетать и соотносить элементы и схемы произведения вне их слышимости: такой анализ “вне интонирования” — анатомический разрез: его может осуществить и глухой! Надо стремиться повествовать о музыке, чтобы чувствовалось ее звучание, и тем вовлекать в жизнь музыки» (3, 142).

Сознание невидящего ребенка может воспринять музыку как некое «явление в мире» (Б.В. Асафьев), с которым можно общаться диалогически, переживать его жизнь и проживать свою жизнь в нем.

Слуховое усвоение интервалов, аккордов, гармонических схем требует длительных усилий. Однако акцент на «вдалбливании» элементов «скелета» формы может привести к отрыву от искусства музыки как явления интонационного. Тогда как пение, как и речь, делаются совершенно невыразительными, лишенными смысла, если в нем нет оттенков. «Музыкальный образец, опустошенный дилетантским сольфеджированием, перестает быть явлением искусства. Чтение нот надо рассматривать не как самоцель, а как средство передачи художественного начала музыкального произведения. Навыки фразировки музыкального текста вырабатываются последовательно, как результат тщатель-

но продуманной системы воспитания музыкальности» (40, 5–6). В практике занятий не должно быть безрадостного заучивания примеров. Порой меткое слово, вводящее в музыкальный образ, помогает ребенку одновременно осознать значение того или иного средства в комплексе средств музыкально-художественной выразительности, и в результате — научиться глубже чувствовать содержание музыки. Так происходит развитие музыкально-слуховой познавательной деятельности, воспитывается «умный слух»⁵.

Использование метода словесно-образных и смысловых характеристик является основополагающим при формировании практически всех компенсаторных факторов (в том числе интереса, внимания, музыкальной памяти, внутреннего слуха, образно-ассоциативных связей, речевого обозначения, слухо-двигательных связей).

⁵ В данном ключе трактует сольфеджио И.В. Воронцова — как практическую науку о слуховом постижении музыки (18, 64).

1.4. Метод переинтонирования и развития творческой фантазии

Суть метода переинтонирования на уроках сольфеджио заключается в планомерном раскрытии учащимся смысла музыки через интонацию в процессе ее изменений, развития, переосмысления. Посредством сравнительного анализа интонаций внутри одного звукообраза (Б.В. Асафьев), распознавание произведения (известной или сочиненной мелодии) в ином стилевом контексте — в результате изменения метра, темпа, динамики, жанровой атрибутики и др. Важность данного метода особо отмечена в специальной литературе. «Данный метод, ориентируя на важнейший смыслообразующий фактор в музыке, формирует восприятие музыки, адекватное ее интонационной природе. Поскольку интонационность является важнейшей закономерностью музыкального искусства и многообразно проявляется в деятельности композитора, исполнителя и слушателя, то и метод “переинтонирования” применяется во всех видах музыкальной деятельности учащихся» (84, 155).

1.5. Метод совместного творчества (ансамблевое пение)

В ансамбле поющих ощущает себя участником единого творческого процесса, подстраивает свою партию к общему звучанию, стараясь органично сочетать свое пение с пением других. В ансамблевом пении отрабатывается острота слуха, направленная на слитность звучания голосов, активизируется внутренний слух, память, чувство строя. Поэтому пение в ансамбле является действенным средством музыкального воспитания на всех этапах обучения сольфеджио. «В многоголосии музыкальный строй предстает как целостная система, в результате чего двух-, трех- и четырехголосное пение активно содействует развитию мелодического и гармонического слуха, ладового и ритмического чувства» (54, 139).

Ансамблевое пение полезно использовать на начальной стадии воспитания ладового чувства, когда педагог уделяет внимание в первую очередь выработке навыка интонирования и определения на слух устойчивых тонов лада. Например, поочередное пение в гамме двумя группами или двумя учащимися устойчивых и неустойчивых ступеней лада.

Преподаватели по инструменту (специальности), работающие с незрячими детьми, подчеркивают серьезные проблемы, мешающие занятиям и выступлениям (83). Прежде всего это внутренняя и мышечная зажатость. И.В. Сыроежкин, опытный преподаватель, профессор РГСАИ, считает, что

«ощущение мышечной свободы — вот первая задача, с разрешения которой и должно начинаться обучение музыканта» (82, с. 552). В качестве способа приобретения ощущения мышечной свободы используется совместное инструментальное музицирование. Эту практику необходимо активно применять и на занятиях по сольфеджио. В совместном творчестве невидящий ребенок реализует еще и возможность общения, в которой он ограничен из-за недуга. В ансамбле одноклассников они чувствуют поддержку друг друга.

1.6. Метод осязательно-двигательного показа

В процессе познавательной деятельности незрячий ребенок более всего использует тактильную чувствительность, что создает эффект сенсбилизации⁶. Безусловно, такое повышение чувствительности связано с теми участками кожи, которые более активно участвуют в деятельности. Наибольшее повышение чувствительности обнаружено на пальцах рук, что определило важность обучения чтению рельефно-точечного шрифта Брайля.

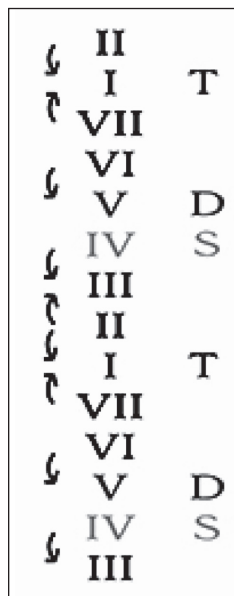
⁶ Тифлопсихологические исследования осязания М.И. Земцовой, Ю.А. Кулагина, Л.И. Солнцевой, В.М. Воронина, Р.Б. Каффеманаса показали, что осязание является мощным средством компенсации не только слепоты, но и слабовидения.

При осязательно-двигательном контакте педагог своими руками помогает ученику освоить приемы дирижирования, тактирования. В изучении музыкальной грамоты преподаватели часто объясняют, как пишется нота, показывая на пальцах пять строчек.

Метод осязательно-двигательного показа удобен для развития в начальных классах ладового слуха. Освоению ладового звукоряда помогут ручные знаки, указывающие количество пальцев, соответствующее номеру ступени (за первой ступенью закреплен один — указательный — палец, за второй — два (указательный и средний) и т. д.). Ребенку достаточно одного показа, чтобы он понял принцип. Постепенно у него в памяти закрепляется не только название ступени, но и связь ее звучания с показом ручным знаком.

Существует ряд упражнений на развитие ладового слуха для незрячих детей, которые являются своего рода альтернативными по отношению хорошо знакомым преподавателям сольфеджио «Лесенке», или Болгарской столбике (см. *схему*).

Во второй главе представлены эти упражнения.



схема

В завершении первой главы отметим, что эффективность обучения зависит от творческого подхода преподавателя, его умения органично сочетать предложенные методы с учетом индивидуальных возможностей невидящих и слабовидящих учащихся.

Интонирование в курсе сольфеджио

2.1. Теоретические вопросы практики интонирования в свете учения об интонации Б. Асафьева

Под интонированием обычно понимают «чистое», или точное, воспроизведение голосом или на инструменте высоты тона, мотива или мелодии. Однако такое определение ограничивает этот феномен, вбирающий смысловое содержание исполняемого сочинения. Вне интонирования нет музыки. В этой связи вспоминаются крылатое определение Б.В. Асафьева: «...музыка — искусство интонируемого смысла» (5, 344).

Понятие «интонирование» неразрывно от понятия «интонация». «Мысль, интонация, формы музыки — всё в постоянной связи: мысль, чтобы стать звуково выраженной, становится интонацией, интонируется» (4, 153).

Понятие «интонация» широкое и многогранное — это и интервал, и попевка, и мелодическая фраза, и мелодически осмысленная гармония, и т. д. Интонация может быть вокальной и инстру-

ментальной, сольной или хоровой. При этом она всегда выступает носителем идеи, художественной образности. Интонация, по определению В.В. Медушевского, есть «скрепленное энергиями смысла нерасторжимое единство всех сторон звучания» — артикуляционной, высотной, тембровой, ритмической, громкостной (48, 4). «Ожившие звуки, одухотворенные человеческим чувством и мыслью, становятся интонациями» (там же).

Звуковые формы в жизни слепого ребенка имеют преобладающее значение. Это центр его умственной работы. По колебаниям тембра, интонации, громкости слепые могут судить о человеке, его настроении, характере, отношении к окружающим и о психических состояниях человека. Слепой ребенок учится использовать звуковые признаки предметов, голос родителей для ориентировки, узнавания и формирования образов окружающего его мира.

Ярко описывает слуховое восприятие мира невидящим ребенком В.Г. Короленко в повести «Слепой музыкант»: «Он слышал, как бегут потоки весенней воды, точно вдогонку друг за другом, прыгая по камням, прорезаясь в глубину размякшей земли; ветки буков шептались за окнами, сталкиваясь и звеня легкими ударами по стеклам. А торопливая весенняя капель от нависших на крыше сосулек, прихваченных утренним морозом и теперь разогретых солнцем, стучала тысячью звонких ударов. Эти звуки падали в комнату, подобно ярким и звон-

ким камешкам, быстро отбивавшим переливчатую дробь. По временам сквозь этот звон и шум окрики журавлей плавно проносились с далекой высоты и постепенно смолкали, точно тихо тая в воздухе».

Слуховое восприятие у детей участвует в компенсации слепоты и слабовидения. Д. Дидро в «Письме о слепых» описывает свое впечатление от общения с невидящим: «У него поразительно развита память на звуки; лица не представляют для нас большего разнообразия, чем для него голоса. Он находит в голосах бесконечное множество оттенков, ускользящих от нас, потому что наблюдение их не представляет для нас такого интереса, как для слепого... Кто-то из нас догадался спросить нашего слепого, был ли бы он доволен, если бы имел глаза. “Если бы меня не одолевало любопытство, — ответил он, — я предпочел бы иметь длинные руки... Поэтому вместо того, чтобы снабдить меня недостающим органом, лучше было бы усовершенствовать у меня тот орган, который я имею”».

Какие «органы» невидящего ребенка возможно усовершенствовать на занятиях по сольфеджио? Органы слуха и фонации — те, что входят в состав «системного “органа” музыкального звуковысотного восприятия» (46, 307). Любая музыкальная деятельность обеспечивается слаженным функционированием слуховых и вокально-моторных органов. Но их координация вырабатывается именно интонированием, ибо только в интонировании можно достичь предельно четкого их взаимодействия.

М.И. Имханицкий в книге «Артикуляционно-штриховая специфика в интонировании баянистов и аккордеонистов с дефектами зрения» отмечает, что «весьма часто приходится слышать невыразительную, безликую игру музыкантов, в частности, с дефектами зрения, самых различных звеньях музыкальной подготовки — причем даже тех, кто достиг высоких атрибутов общественного признания. <...> Оказывается, что ни ярко выраженная эмоциональная отдача того или иного артиста, ни его техническая виртуозность, ни большой темперамент не могут спасти исполнение от невнятности произношения. Каковы же причины этого парадокса? Одна из наиболее существенных — невнимание к закономерностям интонирования, музыкального произношения в музыке» (33).

Непосредственная связь интонирования с так называемым внутренним слухом отмечена в 1930-е годы Ю.Н. Тюлиным. Об этом в 1940-е годы писал и Б.М. Теплов: «Подобно тому, как речевые слуховые представления чрезвычайно тесно связаны с речевой моторикой, музыкальные представления не менее тесно связаны с вокальной моторикой, с “внутренним пением”» (85, 248).

Уроки сольфеджио призваны сосредоточить внимание на различных формах интонирования как основы развития музыкального слуха, художественного вкуса, памяти невидящего ребенка. В практической работе по обучению интонированию необходимо учитывать, что зрительное восприятие

вынужденно заменяется осязательно-двигательным, музыкально-слуховыми представлениями и образно-эмоциональными переживаниями. Эти три психофизические функции компенсируют недостаток зрения и обеспечивают положительный результат в процессе начального обучения.

2.2. Система формирования компенсаторных факторов у невидящих и слабовидящих музыкантов в работе над интонацией

2.2.1. Развитие интереса и художественного вкуса

Интерес — важнейший побуждающий фактор в процессе формирования музыкально-слуховых представлений незрячего. Интерес рождается на фоне эмоциональной реакции на красоту музыкального произведения. Чуткая натура ребенка, вне зависимости от его физических возможностей, способна откликнуться на поэтические образы прекрасных мелодий. Поэтому помимо стандартных упражнений на ту или иную тему или детских песенок важно на уроках сольфеджио обращаться к образцам высокой музыки — несложным для интонирования мелодиям Баха, Моцарта, Глинки, Чайковского, Прокофьева и т. д.

В развитии интереса важны словесные характеристики музыки, совместное размышление над характером мелодии. Активизации интереса и развитию художественного вкуса способствует прослушивание на уроке произведения, мелодию которого планируется разучить. Это не займет много времени, но эффект от прослушивания в профессиональном исполнении оставит в душе ребенка неизгладимое впечатление.

Яркие художественные впечатления — наиболее сильный стимул для развития интереса к музыке у незрячих. Красота музыкальных звуков, запоминающиеся мелодии, необычные созвучия увлекают ребенка в сферу, которая постепенно становится для него доступной.

Одна из особенностей психики детей младшего возраста — неумение надолго сосредоточиться на одном и том же. К.Д. Ушинский подчеркивал, что «чем моложе ребенок, тем менее способен он к постоянству деятельности в каком-нибудь одном направлении». Это присуще и незрячим детям. К.Д. Ушинскому принадлежат и такие педагогические рекомендации: «Самая перемена занятий действует на ребенка лучше даже полного отдыха»; «Чем разнообразнее будет ваш урок и чем разнообразнее деятельности, которые вы требуете от детей, тем более вы успеете сделать». Учитывая это в работе с незрячими детьми на уроке сольфеджио, педагог должен разнообразить формы подачи изучаемого материала. Использование методов

музыкальной иллюстрации, осязательно-двигательного показа, формирующих движений, перентонирования и развития творческой фантазии, многократного повторения, словесно-образных характеристик, совместного творчества могут способствовать тому, чтобы урок сольфеджио стал уроком творчества.

2.2.2. Развитие внимания

В дидактике внимание определяется как одно из важнейших свойств человека, являющееся психологическим условием успешности всякой предметной деятельности.

В музыкальной деятельности незрячих учащихся внимание выполняет регулирующую роль в понимании музыкального произведения. Оно выступает компенсаторным фактором, возникающим на основе слухового восприятия и тактильных ощущений. Внимание формируется на основе развития умений, связанных с рецепцией звучащего музыкального материала, а также с пониманием его интонационного содержания.

Комплекс упражнений, дающих возможность концентрировать усилия ученика на конкретном обучающем действии:

1. Пение гаммы квинтового (или октавного) диапазона ансамблем, в котором один учащийся

поет устойчивые ступени громко, а все вместе неустойчивые — тихо.



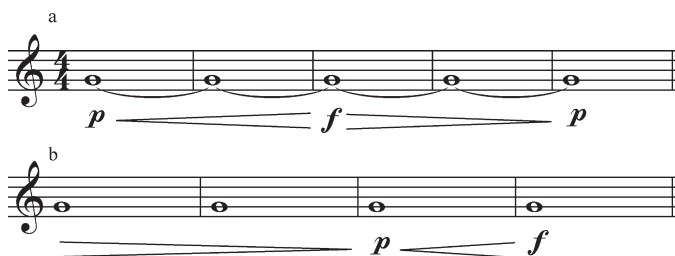
2. Пение гаммы квинтового (или октавного) диапазона, где устойчивые ступени поются вслух, а неустойчивые — мысленно.



При выполнении этого упражнения чрезвычайно важно добиться того, чтобы учащиеся активно вслушивались в мысленно интонируемые тоны, чтобы именно интонировали их, а не пропускали механически.

3. Вслушивание в Па-де-де (Andante maestoso) из балета «Щелкунчик» П.И. Чайковского с целью запомнить основное мелодическое движение главной темы. Предварительно настроиться на Соль мажор.

4. Интонирование выдержанного тона. Полезно петь в разнообразном динамическом оформлении, а также в различной гармонизации.



5. Допевание в заданном ритме мелодии до тоники, сохраняя или изменяя ее образное содержание.

6. Пение гамм в параллельных тональностях поочередно и в два голоса.

7. Досочинение фраз (вопрос — ответ) до предложения или периода. Это упражнение направлено не только на концентрацию, но и на развитие творческого воображения.

8. Транспонирование выученной мелодии с элементами варьирования.

9. Игровые упражнения, направленные на концентрацию внимания. Например, для младших классов предлагаем такую игру: часть группы поет мелодию прибаутки «Ах ты, котенька-коток» на остинато соль под аккомпанемент педагога, другая — следит, чтобы мелодия «не убежала» с нотки соль⁷.

⁷ Данный пример взят из учебника Ж.Л. Металлиди и А.И. Перцовской (45).

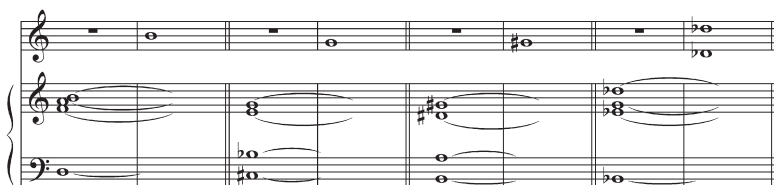
Спокойно Обработка Ж. МЕТАЛЛИДИ

Ах ты, ко-рень - ка - ко - ток, ко - тя се - рень - кий хво - сток.

10. Упражнения, направленные на чистоту интонации на одном звуке. Внимательно прослушав заданный на фортепиано аккорд-настройку⁸, выделить верхний звук (или бас) и длительно интонировать его протяжно, на любом гласном звуке. При консонирующем аккорде-настройке придавать звучанию голоса оттенок спокойствия, сосредоточенности, при диссонирующем — некоторого напряжения, взволнованности⁹.

⁸ Аккорд-настройка — настроечное сопровождение. Он раскрывает тональный смысл настройки и является крепкой опорой для слуха, существенно облегчая интонирование.

⁹ Данное и следующее упражнения предлагает в своем учебнике С.Е. Максимов. Задача упражнения в том, чтобы «привести слух в рабочее состояние» (45, 216).



Отработка подобных упражнений закрепляет мысленное представление интервала чистой примы от верхнего или нижнего звука аккорда-настройки через длительное повторение этого звука голосом.

11. Внимательно прослушав диссонирующий аккорд, выделить верхний звук и длительно его интонировать на указанном слоге. При смене гармонии, не прерывая звучания, нужно постараться придать голосу светлый или, наоборот, темный оттенок.

Сдержанно, мягко

Чистота интонации на одном звуке — залог преодоления многих не только певческо-слуховых трудностей, но и исполнительских проблем в классе по специальности. Юный музыкант прочувствовав красоту дления звуков с успехом добьется исполне-

ния сложнейшего штриха связности — легато. В качестве вдохновляющих художественных образцов можно предложить Арию Баха из Третьей оркестровой сюиты Ре мажор.

2.2.3. Развитие слухо-двигательных связей

Слухо-двигательные связи как форма компенсации утраченного зрения у незрячих музыкантов складываются на первой стадии обучения из ощущений и представлений. Преподаватели по инструменту тщательно продумывают игровые действия, которые относятся к компенсирующим функциям. Эти действия формируются в процессе одновременного представления музыки слухом и запоминания движений руки, тактильных ощущений. Предварительное представление игровых действий помогает учащемуся избавиться от лишних движений, снимает ненужное мышечное напряжение, способствует ощущению свободы. На занятиях по сольфеджио умение работать над интонационными упражнениями при помощи слуховых и двигательных представлений повышает коэффициент полезного действия процесса обучения.

Интонационные упражнения, связанные с двигательными действиями:

1. Пение гаммы с названием ступеней и показом в соответствии со ступенью определенного количе-

ства пальцев: за ступенью I — один указательный, за II — два (указательный и средний), за IV — четыре (с безымянным) и т. д.

2. Пение гаммы верх и вниз с восходящим или нисходящим движением руки:



3. Пение гаммы с дирижированием в разных размерах.

4. Упражнения, которые включают ритмические движения: разного рода жесты, хлопки, удары и т. п. Например, простукивание рукой или карандашом остиной ритмической фигуры во время пения мелодии. Полезным упражнением является воспроизведение контрастного ритма к исполняемой мелодии.

5. Распевки с названием ступеней и показом в соответствии со ступенью определенного количества пальцев. Например:



Пение этой распевки с сопровождением ручных знаков направлено в первую очередь на развитие ладового слуха для незрячих детей и является своего рода альтернативой «Лесенке», или Болгарской столбике. Постепенно у ребенка в памяти закрепля-

ется связь названия ступени с ее звучанием и показом посредством ручного знака. Эта связь закрепляется и используется в разных формах работы: слуховом анализе, диктанте и сольфеджировании.

2.2.4. Развитие музыкальной памяти

Интонирование как любая деятельность осуществляется на базе функционирования памяти. В процессе интонирования музыкант черпает из кладовых памяти нужные ему тоны, ступени лада, интервалы, мелодические обороты.

Музыкальная память — это способность музыканта к запоминанию, осмыслению, хранению и воспроизведению музыкальной информации. Для незрячих музыкантов эта способность рассматривается в качестве компенсаторного фактора и имеет свою специфику. Отсутствие зрительного анализатора заставляет больше думать, фокусировать внимание ученика на самом учебном действии, дает возможность анализировать, лучше слышать, острее воспринимать.

Развитие музыкальной памяти происходит через осознание логического построения мелодии, запоминание последовательности действий при ее исполнении, установление связи последующего с предыдущим, активизацию процесса познания, слуховых представлений, связанных с ассоциативным

мышлением, рациональных построений и т. д. Выработанные «навыки и скоординированность более или менее четких музыкальных представлений с действиями голосового аппарата... позволяют практически одновременно, автоматически воспринимать и воспроизводить элементы музыки как осмысленные, содержательные интонации» (54, 12).

Способность к быстрому запоминанию и удержанию в памяти музыкального материала является для незрячих музыкантов компенсаторным фактором. Несмотря на то что память слепых менее избирательна, чем память зрячих (поскольку не может опираться на зрительные образы), отсутствие зрения активизирует взаимосвязь слухового и эмоционального восприятия, возникновение ассоциаций, развитие образного мышления, ускорение процесса обработки информации.

При этом развитие логической памяти повышает коэффициент полезного действия труда, сокращает время, затрачиваемое на запоминание музыкального материала, за счет более осознанных, продуманных занятий. Такой вид изучения и запоминания музыкального произведения К.А. Мартинсен называет «конструктивной памятью».

Интонационные упражнения, направленные на развитие музыкальной памяти:

1. Слухо-аналитические упражнения, или устные диктанты. Мысленно представив сыгранный отрывок в виде последования ступеней лада, спеть его с названием ступеней, а потом нот. Упражнения

предлагаются в тональностях, удобных для голоса. Самым подходящим материалом для слухо-аналитической тренировки является ритмически оформленная гамма.

В умеренном движении, плавно, выразительно



Неторопливо, спокойно

Canto

Piano

Основная цель подобных упражнений — укрепление мелодико-ритмических мысленных представлений, а также активное развитие музыкально-ритмической памяти¹⁰.

2. Анализ элементов мелодии на слух с последующим ее пением.

3. Пение канона.

¹⁰ Подробнее о такой форме упражнений см. в учебнике С.Е. Максимова (45).

4. Импровизация мелодий на заданную тему.

5. Заучивание мелодий из классической музыкальной литературы наизусть.

2.2.5. Развитие внутреннего музыкального слуха

Р. Шуман в своих «Жизненных правилах» писал: «Развитие слуха — это самое важное... Ты должен настолько себя развить, чтобы понимать музыку...». В этом плане музыкальный слух — это особый слух, который, по меткому выражению Е.В. Назайкинско-го, музыку слышит «сразу в три слуха, один из которых — слух-осязание, другой — слух-переживание, а третий — слух-мышление (52, 27).

Для невидящего ребенка музыкальный слух — своеобразный инструмент познавательной деятельности¹¹.

Что же такое внутренний музыкальный слух?

Внутренний музыкальный слух — «способность к мысленному представлению тонов и их отношений без помощи инструмента или голоса» (определение Н.А. Римского-Корсакова). В современном музыковедении предлагается более широкое определение внутреннего слуха как способности «на основе воспринятых ранее впечатлений, при содей-

¹¹ Об информационно-семантическом подходе в теории сольфеджио см.: 16–18.

ствии памяти и воображения, внутренне, мысленно представлять и переживать звуки и звуковые образы» (А.Л. Островский), которые обеспечивают способность пения «про себя», мысленного прослушивания музыки или другого музыкального действия. Таким образом, «внутренние слуховые образы музыканта выступают не только психологическим инструментом сочинения или исполнения музыки, но и важнейшим каналом аутокоммуникации, осознания и контроля своей внутренней музыкальной жизни» (М.С. Старчеус; 80, 10).

Известно, что зрение непрофессионала в живописи не различает в составе сложного цвета составляющих его красок. Слух учащегося тоже воспринимает красочность звучания преимущественно целостно. Однако в отличие от зрения, слух даже непрофессионала способен воспринимать многосоставное звучание не только в целом, но и дифференцированно, выделяя в нем составляющие тоны созвучий. Например, в соответствии с поставленной задачей и сформировавшейся психологической установкой, при восприятии многоголосной музыки слух может выделить один голос; в гармоническом процессе — различать отдельные созвучия тоники или доминанты. Применительно к сольфеджио слух рассматривается как способ слышать и осознавать процессуальную музыкальную речь.

В.Н. Кулаков подчеркивает, что невозможно говорить о внутреннем слухе как компенсаторном

факторе для незрячего музыканта, если не сформированы процессы компенсации, связанные со становлением внимания, совершенствованием слухо-двигательных связей, с пробуждением интереса к занятиям музыкой, с развитием музыкальной памяти. Компенсация происходит в том случае, когда исполнитель мысленно реализует предполагаемое звучание в музыкально-исполнительские действия, необходимые для воспроизведения музыкальной пьесы (42). Соответственно преподавателю сольфеджио важно помнить, что помимо внутреннего слуха в качестве активного фактора слухового осмысления звучания выступает внутреннее интонирование.

На уроках сольфеджио использование методов музыкальной иллюстрации, осязательно-двигательного показа, формирующих движений, переинтонирования и развития творческой фантазии, многократного повторения, словесно-образных характеристик, совместного творчества стимулирует музыкально-слуховые представления, тем самым активизируя развитие музыкального слуха.

Интонационные упражнения, направленные на развитие внутреннего слуха:

1. Упражнения в последовательном чередовании пения вслух и про себя.
2. Поочередное пение гаммы двумя группами или двумя учащимися устойчивых и неустойчивых ступеней лада.

1-й ученик

2-й ученик

3. Интонационно-слуховые упражнения с предварительной настройкой в сопровождении:

Сделать анализ каждого аккорда, определив тональность; интонировать верхний звук.

Помимо внутреннего слуха, данное упражнение направлено на развитие восприятия ладовой переменности. Благодаря настройке слух различает разные тональности. С изменением аккорда звук *соль* приобретает новое ступенное значение.

4. Упражнения с использованием распевок с названием ступеней («раз-два-раз», «три-два-раз» и т. д.).

5. Типовые тональные распевки¹² с аккорд-настройкой:



Аккорд мобилизует слух и облегчает нахождение первого звука. Каждую распевку нужно предварительно анализировать.

Осознанно выученная распевка безотказно будет возникать в слуховом сознании ученика в нужный момент (в том числе при работе над диктантом).

2.2.6. Развитие осмысленно-выразительного интонирования

Искусство исполнения музыки, даже в самых скромных границах, исключает сухое прочтение нот. Практической установкой как на занятиях по специальности, так и по сольфеджио является обостренное внимание к выразительности, ко всем аспектам, включая фразировку, динамику, темп и колористические нюансы.

¹² Тональные распевки — «краткие легко певомые звенья ладового звукоряда, в концентрированной форме отражающие систему связей и тяготений между ступенями лада» (40, 13).

Одним из привлекательных для учащихся приемов интонирования является вокализирование, активное использование которого помогает «запомнить непосредственно слуховым сознанием и выразить собственным певческим опытом требуемый относительно законченный музыкально-художественный компонент» (45, 4). Всё внимание здесь сосредоточено собственно на процессе пения, на отработке точности и музыкальности.

Интонационные упражнения:

1. Допевание мотивов, проигранных преподавателем так, чтобы получалось опевание.



Исполнить всю цепочку мотивов вслух, потом такт — про себя, такт — вслух.

После закрепления упражнения по очереди исполнить его с разным характером: смело, робко, уныло, с сильным порывом, радостно и т. д.

2. Распевки в миноре:

а) четвертные ноты поются лирично, половинные с точкой — решительно:



б) каждый двутакт поется разным нюансом: то на динамике *p* — замирая, то на динамике *mf* — мрачно:



3. Импровизация мелодий на основе аккордового распева с простым метроритмическим рисунком. В качестве ориентира предлагается первое предложение, второе — с аналогичной гармонией предлагается досочинить:



При обучении импровизации опорой служит гармоническая последовательность, сыгранная на фортепиано и изложенная в классической форме периода-восьмитакта. Этот вид работы развивает художественное воображение.

4. Импровизация на фоне усложненной гармонии. Преподаватель предлагает спеть собственную сочиненную учащимся мелодию в виде краткой импровизации — с завершением ее тоническим аккордом.

В учебнике С.Е. Максимова дан порядок выполнения данного типа «заданий»:

1) вслушаться в альтерированный аккорд;
2) выбрать слухом один из его звуков, не обязательно верхний;

3) распеть этот звук в простом метроритме — в двухдольном или трехдольном размере, используя заранее придуманную ритмическую фразу;

4) на длительном звучании соединить распетый звук с новым звуком аккорда, после чего конструировать новую фразу» (45, 231).

Примерное решение:

Generoso (на одухотворенном, возвышенном звучании)

mf

mf *p*

5. Выразительное исполнение выученных мелодий из классической музыкальной литературы соло или ансамблем в конце занятия.

Глава 3.

Развитие навыков слухового анализа на занятиях сольфеджио

В последнее время взгляд на проблему развития музыкального слуха на уроках сольфеджио претерпел существенные изменения. В педагогической практике было установлено и доказано, что во время слухового анализа на занятиях по сольфеджио важно не только услышать, понять (при том что слух во многом опирается на знание), но и запомнить нотный текст.

С целью развития навыков слухового анализа на уроках сольфеджио эффективно использование двух основных форм работы:

1) **собственно слуховой анализ**, выполнение которого подразумевает фиксацию музыкальным слухом учащегося предложенных (сыгранных, пропетых) преподавателем интервалов, звукорядов, аккордов и аккордовых последовательностей с последующей вербально сформулированной и устно изложенной информацией об услышанном;

2) **музыкальный диктант**, написание которого предусматривает фиксацию неоднократно сыгранного преподавателем музыкального текста:

сначала мысленно — музыкальным слухом учащегося, затем письменно — на нотном стане.

Развитие навыков слухового анализа на уроках сольфеджио для незрячих учащихся может быть эффективным при условии использования следующих методов: музыкальной иллюстрации, осязательно-двигательного показа, формирующих движений, переинтонирования и развития творческой фантазии, многократного повторения. При этом урок сольфеджио лучше проводить в утренние часы, когда учащиеся еще не утомляются, и их сознание еще не перегружено обилием слуховых впечатлений. Это подтверждается многолетним опытом преподавания данного предмета педагогами М.С. Скребковой-Филатовой, Г.У. Лукиной, В.И. Горбатовым, В.И. Лисовым, Е.В. Морошкиным.

3.1. Основные способы фиксации в работе над слуховым анализом и диктантом

В практике преподавания сольфеджио в специализированном музыкальном учебном заведении существует **четыре основных способа фиксации отдельных звуков и созвучий (интервалов, аккордов), завершеного музыкального текста**, представленного учащимся преподавателем и ус-

лышанного ими: 1) словесная фиксация, в которой задействован речевой аспект (определение и написание нот); 2) интонационная фиксация, при которой активизация внутреннего слуха у учащихся обеспечивает включение в работу собственно сольфеджийного и вокального аспектов; 3) инструментальная фиксация — воспроизведение услышанного по памяти на инструменте (преимущественно на фортепиано); 4) письменная фиксация — традиционный музыкальный диктант. Рассмотрим кратко каждый из них.

Словесная фиксация как способ интерпретации услышанного музыкального фрагмента осуществляется в опоре на сформированные у учащихся слуховые представления, подкрепленные знаниями из области элементарной теории музыки. Если учащимися предварительно теоретически не освоены включенные в слуховой анализ музыкальные элементы, то подобный анализ не состоится, поскольку без данных знаний предлагаемое педагогом задание не может быть выполнено.

В этой связи актуален пример издававшихся в 1990-е годы букварей, где предлагалось начинать изучение грамоты не с освоения букв, а сразу с постижения слогов и даже слов.

Аналогичным образом можно практиковать способ распознавания учащимися цепочки аккордов, фиксируя в памяти не каждый аккорд в отдельности, а взаимосвязь созвучий, группируя их по паре или по три аккорда, объединенных в усвоенные ра-

нее, осознанные, привычные слуху обороты. Знание этих оборотов, их узнавание по отдельным элементам может помочь учащимся, сориентировать их в воссоздании целостного звукового представления предложенного задания.

Следует учитывать, что при определении на слух интервальной или аккордовой последовательности у незрячих или слабовидящих учащихся наступает компенсация недостатка органов зрения, что приводит к дополнительному напряжению. Учащиеся могут всё правильно услышать, однако интенсивная нервная деятельность вызывает усталость и, как следствие, постепенное отключение внимания, и в результате — они не могут постичь услышанное и, тем более, осуществить его последующую вербализацию¹³.

Интонационная фиксация. В сольфеджийном аспекте основное внимание педагога направлено на интонирование. При этом, как показывает учебная практика, чистоты интонирования у учащихся можно достичь при планомерном воспроизведении ими не столько отдельной ноты или двух нот,

¹³ В качестве примера приведем аналогичную ситуацию, воссозданную в повести В.Г. Короленко «Слепой музыкант», где описан момент, когда героя повести вывели на открытое природное пространство. Он был поражен огромным количеством звуков, которые на него обрушились, и не знал, как их объяснить, потому что до этого в закрытом пространстве он их никогда не слышал и никто ему об этих звуках не говорил. Постепенно он стал теряться и в результате почти потерял сознание, поскольку у него не было полного представления о том, что его окружает.

сколько целых попевок. Такой подход подтвержден многолетним опытом работы в Московской консерватории А.П. Агажанова.

В учебных пособиях А.П. Агажанова содержится комплекс попевок, систематизированное освоение которых учащимися способствует целенаправленному преодолению у них разного рода трудностей при интонировании на занятиях по сольфеджио.

Наряду с этим, в работе над чистотой интонирования посредством включения в обучение попевочного материала надо принимать во внимание и специфику освоения нотного текста учащимися с ограниченными возможностями. Так, при чтении текста, написанного по системе Брайля, педагогу следует иметь в виду, что у учащегося часто соскальзывает рука со строки¹⁴. И в таком случае сформированное слуховое представление целостной попевки может стать надежным ориентиром.

Инструментальная фиксация. Инструментальный аспект применим только в определенных ситуациях. Ни в коем случае нельзя подбирать на инструменте услышанное при написании диктанта или предварять сольфеджирование проигрыванием. Работа с клавишами (механической клавиатурой), позволяющая создать пространственно-осязательный образ гаммы, оказывается очень полезной при знакомстве со степенями лада.

¹⁴ На этой проблеме специально останавливалась В.Н. Ващенко.

Письменная фиксация — это музыкальный диктант. Существует определенная специфика записи диктанта по системе Брайля. При записи учащимся рекомендуется записывать диктанты в столбик, строчка под строчкой. Так удобнее — ведь при записи тактов друг за другом приходится писать диктант от первой ноты до последней. При записи же обычными нотами в музыкальных школах необходимо, чтобы учащиеся записывали диктанты с разных мест, фрагментами, фиксируя запомнившиеся во время проигрываний обороты и отмечая повторы фраз.

Аналогом тому может служить запись в столбик (типа записи иероглифов по вертикали). В связи с этим рекомендуется использовать известный с 1990-х годов прибор прямого чтения, при помощи которого записанный по Брайлю текст сразу же переводится в режим чтения на левой странице. Это помогает снимать дополнительное нервное напряжение, связанное с тем, что учащийся должен удерживать в памяти написанное. Здесь же он видит написанное и продолжает слышать и думать над диктантом.

3.2. Работа над диктантом

Структура урока по сольфеджио складывается, как правило, из трех частей: музыкального диктанта, пения упражнений по нотам и гармонических последовательностей, слухового анализа.

Начинать урок рекомендуется с **диктанта**. Представляя собой коллективное упражнение, диктант способствует активному включению в работу всех учащихся группы одновременно. Вместе с тем именно диктант не позволяет каждому учащемуся расслабиться, концентрируя его внимание и способствуя быстрому переходу от слухового восприятия музыкального материала к его осмыслению и воспроизведению в нотных знаках. Это станет возможным, если все фазы работы над диктантом отлажены до автоматизма.

Такому естественному переходу от одной фазы к другой необходимо учить именно в ДМШ и затем развивать в музыкальном колледже / училище. Тогда как в вузе при написании диктанта основной целью ставится освоение учащимися разного рода мелодико-ритмических и тонально-гармонических трудностей.

Обычно преподаватель, проигрывая музыкальное построение, только наблюдает за работой учащихся, не вмешиваясь активно в процесс написания диктанта. Разумеется, по завершении записи диктанта в любом случае необходим его детальный анализ.

Специфика работы с незрячими и слабовидящими учащимися по освоению ими методики написания диктанта заключается в том, что преподавателю крайне необходимо постоянно активно вмешиваться в процесс написания диктанта. Чтобы подобное участие приводило к хорошему результату, в музыкальной школе (как и в музыкальном колледже / училище или специализированном музыкальном вузе) педагог должен быть оснащен специально разработанной системой методического руководства, благодаря которому восприятие, анализ и нотное воспроизведение музыкального диктанта учащимися представляли бы единый планомерно преодолеваемый ими процесс. Причем работа должна строиться в ориентире на каждую из трех фаз как в одновременном, так и в параллельно-последовательном их сочетании.

При подготовке к занятиям педагогу следует учитывать, каким музыкальным инструментом владеет учащийся. Так, в работе над диктантом необходимо развитие у учащихся (в особенности у народников, струнников, духовиков и др., не владеющих или недостаточно владеющих фортепиано, на котором, как правило, воспроизводится диктант) **тембрового слуха**, что обеспечило бы им распознавание музыкальных звуков и построений, исполненных педагогом на различных инструментах.

Практика показывает, что учащийся, привыкший к повседневному звучанию своего инструмента (саксофона, гитары и др.), сравнительно медленно

адаптируется к звучанию диктанта, исполняемого на фортепиано. И это несмотря на то, что обязательными для всех в вузе являются занятия по общему фортепиано. Однако надо иметь в виду, что предмет «Общее фортепиано» практически отсутствует в кружках специальных школ-интернатов, и учащиеся начинают активно знакомиться с этим инструментом только в музыкальном колледже / училище.

Таким образом, так называемые тембровые диктанты, которые предусмотрены экспериментальной программой по сольфеджио в музыкальной школе, музыкальном колледже / училище и консерваториях, в работе с незрячими и слабовидящими учащимися в ДМШ, музыкальном колледже / училище и специализированном вузе, являются насущной необходимостью.

Учитывая это, в учебном процессе в обязательном порядке должно быть предусмотрено исполнение диктантов на различных инструментах, причем несомненна эффективность предлагаемых педагогом образцов, где на протяжении целого не только выдерживается одна тембровая краска, но и осуществляется смена тембров фрагментами. При этом особенно на начальном этапе целесообразно учитывать основную специализацию учащихся. Так, вокалистам и хоровикам в этот период следует предлагать диктанты, исполняемые голосом (одноголосные — солистом, а многоголосные — вокальным ансамблем или хором). Есть основания предположить, что учащимся-инструменталистам может

быть доступно написание двухголосных диктантов, в которых воспроизводится дуэт на наиболее привычных им по тембру музыкальных инструментах.

Подобные тембровые диктанты способны «оживить» процесс обучения, и активизировав слуховое восприятие учащихся, в конечном счете позволяют добиться хороших результатов в написании ими диктантов разного типа, включая традиционный.

В организации последующей работы над диктантом рекомендуется принять во внимание опыт специализированного музыкального колледжа / училища в Курске, который показывает, что написание тембровых диктантов целесообразно в качестве домашнего задания — при соответствующей оснащенности лингафонного кабинета¹⁵.

Вместе с тем особую важность в методической организации работы над диктантом приобретает актуализация у учащихся всего обретенного ими музыкально-художественного опыта. Это предусматривает установление на уроках сольфеджио меж-

¹⁵ Как показывает практика преподавания в РГСАИ, подобные домашние задания носят факультативный характер. Энтузиазм у учащихся обратно пропорционален все возрастающей от семестра к семестру загруженности учебными предметами и резко ослабевает к началу II курса (наиболее частые «гости» лингафонного кабинета Курского музыкального колледжа / училища — первокурсники). Время урока не позволяет совмещать оба вида диктанта, тем не менее, звучание через одно-два занятия «родного» инструмента (или голосом) в «живом» или аудио-исполнении активизирует восприятие учащихся. Благодаря такому установлению межпредметных связей возрастает интерес у учащихся к предмету сольфеджио.

предметных связей с другими предметами как музыкально-теоретического, так и музыкально-исторического цикла, в частности, с теорией музыки, гармонией, полифонией, анализом форм музыкальных произведений, музыкальной литературой, историей музыки и др. Это позволит в традиционной аналитической работе над диктантом реализовать в полной мере целостный подход.

Для незрячих учащихся такой подход чрезвычайно важен, поскольку несовершенство нотной системы Брайля вынуждает их во время написания диктанта постоянно сталкиваться с неудобством его фиксации. Ставка делается на память, а без целостного подхода к определению формы в целом, с учетом его сущностных интонационно-ритмических, ладогармонических особенностей, основных контуров диктанта не охватить. Поэтому после одного-двух проигрываний учащимся необходимо, помимо определения размера и количества тактов, определить также форму музыкального построения, границы-каденции внутренних его разделов, количество этих разделов-предложений и заключенных в нем фраз и мотивов. Учащиеся должны ответить на вопрос о месте (с указанием номера такта) кульминации учебного построения.

Весьма конструктивным для целостного мысленного охвата диктанта, удержания его в памяти учащегося является применение сравнительного анализа его частей. Так, например, если форма построения представляет собой период, содержащий

два предложения, необходимо обратить внимание учащихся, поставив вопрос о том, повторного или неповторного ли он строения. Важно объяснить учащимся, что при написании диктанта, форма которого представляет собой период повторного строения, задача значительно упрощается и облегчается, так как при повторении музыкального материала, — например, в первом и в пятом тактах, и реже — во втором и шестом (как правило, весь период длится восемь тактов) масштабы незнакомого музыкального текста сокращаются на одну четверть или вдвое.

Педагогу надо также зафиксировать внимание учащегося на часто встречающихся небольших изменениях (мелодико-ритмических и тонально-гармонических нюансах) в начальном разделе второго предложения диктанта данной формы. Важно учесть, что окончание повторяющейся мелодико-ритмической фразы может быть изменено, да и сама фраза проводится в другой тональности или ином гармоническом (или полифоническом) оформлении. Не следует также забывать об использовании в диктантах секвенционного развития музыкального материала и указывать учащимся на такие фразы, облегчая тем самым восприятие и освоение музыкального текста. Преподаватель должен добиваться точных ответов от учащихся на вопросы о количестве звеньев, шаге и направлении движения секвенции, а также функциональном содержании внутри звена и др.

Нотная фиксация результатов проводимого во время написания диктанта анализа может происходить не от такта к такту, а в соответствии с осваиваемыми фрагментами, в приемлемой для учащихся последовательности. Понятно, что слабовидящим учащимся, пользующимся обычным (хотя и увеличенным в размерах) нотным листом, это вполне удастся сделать, так как им не трудно действовать по общепринятой норме: разбить нотную строку на такты до начала нотирования звучащего материала. Однако одним из принципов системы Брайля является последовательная запись текста. Поэтому единственным выходом может пока служить способ фиксации звучностей диктанта не в строчку, а в столбик: один такт пишется под другим, а не рядом с другим, второй — под первым, третий — под вторым и т. д. При таком подходе учащиеся могут включаться в работу с любого, не соседнего с предыдущим, им уже освоенного, такта. Как показывает практика, незрячим учащимся поиск нужной строки-такта на брайлевском приборе не составляет труда.

Известно, что возможности брайлевского прибора ограничены. Запись двухголосного построения в этом случае осуществляется следующим образом: оба голоса первого такта размещаются горизонтально, на одной (верхней) строке, а от них, строка за строкой, по вертикали опускаются нотные такты. Получившиеся таким образом два столбца могут разделяться пропуском нескольких клеток на

приборе или (что лучше) соединяться специальным значком, называемым «объединитель». Аналогично можно поступить и с записью трехголосного музыкального фрагмента. Только в этом случае для размещения трех столбиков необходимо использовать брайлевский прибор со строкой, равной не двадцати четырем, а тридцати клеткам. Четырехголосный диктант, не отличающийся значительной развитостью мелодических голосов, следует писать как партитуру с разделительной нижней чертой между частями музыкального построения.

Двигательная методика записи по системе Брайля в некоторой степени может негативно повлиять на слуховое восприятие диктанта, ведь накладка точек на бумагу создает звуковой / шумовой фон. Поэтому при работе над диктантом на уроке надо стараться поначалу облегчить его слуховое восприятие, акцентируя внимание учащихся на более простых по фактуре тактах, а затем переходить к более трудным для слуха мелодико-ритмическим и тонально-гармоническим задумкам авторов учебных музыкальных построений.

Таким образом, процесс обучения должен строиться на основе **базового дидактического принципа — от простого к сложному**. Исходя из этого, во время анализа диктанта, складывающегося на уроке в форме беседы, в которую должны быть вовлечены все учащиеся, необходимо сначала обсудить и записать такты с небольшим количеством звукового материала. Таковым, например, являет-

ся заключительный такт, состоящий иногда даже из одного тонического звука или созвучия. Наметьте контур диктанта, проще обратиться к его началу и затем выяснить, не повторяется ли первая фраза в другой половине данного музыкального образца.

Итак, учащимся приходится начинать нотировать трудные такты с конца к середине и затем только к началу. В результате основной каркас диктанта (начало, середина, конец) быстро схватывается, и у учащегося остается достаточно времени для работы с более сложным материалом.

Но и в трудных для восприятия разделах диктанта в беседе с учащимися надо найти своеобразные «точки отсчета», имульсирующие их активность в поиске и нахождении знакомых простых элементов в музыкальной ткани, из которых складывается более сложное музыкальное целое диктанта. Эти простые элементы фактуры относятся и к разным типам мелодического движения, и к особенностям голосоведения, и к гармонической вертикали. Для их обнаружения нужна интенсивная работа с каждым отдельно взятым тактом.

Для того чтобы средства нотной фиксации, используемые как незрячими, так и слабовидящими учащимися, дали возможность успешно ориентироваться в однотактовом пространстве, рекомендуется использовать так называемый прием сноски: то есть на нижних неиспользуемых строках страницы надо поместить результаты интонационно-

го анализа наиболее трудных тактов, обобщив это словесно или в цифровой записи. Поначалу надо описать найденные простой поступенный, гаммообразный или более сложный скачкообразный типы мелодического движения и их переплетения; параллельный, противоположный или косвенный виды голосоведения в многоголосных диктантах, а цифрами (подчас с использованием букв латинского алфавита) зафиксировать тональный план и ладогармонические функции. Затем только материал сноски (или сносок) необходимо перенести в данный такт на нотной строке.

Результаты проверочных или контрольных диктантов, не предусматривающих «живого» общения преподавателя с учащимися, должны показать эффективность использования межпредметных связей сольфеджио с теорией музыки, музыкальной литературой, с гармоническим анализом и анализом формы музыкальных произведений. Прежде всего, это должно выразаться в качественном (осмысленная работа над диктантами и грамотная, точная их нотная фиксация) и количественном (уменьшение числа проигрываний в течение временного отрезка, отведенного для работы над диктантом) показателях.

Таким образом, суммируя вышесказанное о работе над музыкальным диктантом, отметим следующее.

1. Для восприятия диктанта необходимо развитие тембрового слуха, что обеспечит систематиче-

ское включение в учебный процесс разнотембровых диктантов.

2. При осмыслении диктанта, каждого из составляющих его музыкальных построений крайне важно владение методом целостного анализа осваиваемого материала.

3. Потактовая нотная фиксация диктанта по системе Брайля должна осуществляться с применением вертикального (один под другим), а не горизонтального расположения.

3.3. Сольфеджирование как форма развития музыкального слуха

Второй раздел урока следует посвятить **сольфеджированию нотных образцов**, что позволит учащимся переключиться с нотного письма на чтение нотного текста. Эта форма работы также, как и диктант, прежде всего направлена на развитие музыкального слуха незрячих и плоховидящих учащихся. И здесь также без музыкального анализа никак не обойтись.

Такой вид работы, называемый в общепринятой учебной практике чтением с листа, не доступен для незрячих и слабовидящих учащихся. Чтение по Брайлю, использование — с помощью лупы —

укрупненного плоскочечатного нотного текста или специально переписанного значительно замедляют процесс беглого знакомства с предложенным учащемся музыкальным образцом¹⁶.

Необходимо следить за тем, чтобы подобная работа над нотным примером не превращалась в своеобразный способ приготовления на уроке домашнего задания.

Образцы, освоенные дома, должны быть воспроизведены учащимися на уроке наизусть. Прежде всего это касается двух- и трехголосных номеров, исполняемых за фортепиано, когда обе руки заняты (одна на клавиатуре, другая дирижирует). К выучиванию наизусть заданного на дом образца учащиеся должны также подходить осмысленно, аналитически, как и во время работы на уроке.

Для пения незнакомого музыкального текста на уроке можно использовать номера из сборников одноголосного сольфеджио. Такая форма работы возможна и с не известными учащимся образцами ансамблевой музыки (дуэты, терцеты, реже квартеты). Во всех случаях сольфеджирования крайне важно планомерное развитие навыка дирижирования (тактирования) исполняемого голосом музы-

¹⁶ Практический опыт работы со студентами РГСАИ показывает прямую зависимость активного чтения незнакомого текста с последующим его сольфеджированием от умения быстро анализировать данный музыкальный образец (определить его структуру, тональный план, отметить технически трудные для исполнения фразы и т. п.).

кального построения. Дирижирование должно не мешать, а помогать незрячему учащемуся быть постоянно в метроритмическом «напряжении».

Опыт показывает, что дирижерский жест незрячему дается не всегда легко. Поэтому нередки случаи возникновения потребности у ученика тактировать ногой, что в общепринятой практике по сольфеджио неприемлемо.

Пение на уроках сольфеджио всегда должно сопровождаться дирижированием. Его дисциплинирующее значение в деле развития и укрепления метроритмической точности часто недооценивается не только учащимися, но и отдельными преподавателями, которым не следует оставлять это без внимания, всякий раз объясняя учащимися, что музыкант-профессионал обязан обладать высокой культурой во всех областях своей деятельности.

Изобилие специфических трудностей сольфеджирования не должно заслонять проблемы ознакомления учащихся с различными композиторскими стилями по нотным образцам, содержащимся в сборниках по сольфеджио.

Анализ учащимся технических трудностей конкретного нотного примера на уроке должен происходить параллельно с указанием стиливых особенностей музыкального отрывка, взятого из композиторского творчества. Учащимся исполнительских классов неизменную помощь оказывает установление межпредметной связи сольфеджио и музыкальной литературы в широком жанрово-сти-

левом диапазоне. В этой связи преподавателю ДМШ рекомендуется не ограничиваться в обучении сольфеджио лишь отдельными стилями, а предусматривать ознакомление учащихся равно как и с музыкой прошлого, так и с отдельными произведениями наших современников¹⁷. При этом надо руководствоваться тем, что «наш исторически сформировавшийся слух как способность развивается на основе двуединого процесса: он привыкает к определенным стилистическим ценностям, а в дальнейшем, преодолевая ставшее привычным, приучается, привыкает к новым интонациям и овладевает новым стилем» (53, 4).

3.4. Слуховой анализ

Раздел урока сольфеджио, основанный на *слуховом восприятии музыкального материала и его устном анализе*, казалось бы, не должен иметь специфические отличия в работе с незрячими и плоховидящими учащимися.

Действительно требования, предъявляемые к учащимся по слуховому анализу (как и к пению ак-

¹⁷ В противном случае при освоении современных музыкальных стилей в вузе незрячие студенты подчас отстают от обычных вузовских требований.

кордовых последовательностей), органично входят в круг задач, стоящих перед обучением сольфеджио в целом. Здесь преподавателю необходимо всякий раз ориентировать учащихся на целостный анализ предложенной им на слух аккордовой последовательности. Свои результаты устного анализа учащиеся должны сообщать на уроке, как правило, начиная с определений формы музыкального построения, видов каденций и тонального плана, основных гармонических оборотов (происходящих, вспомогательных и др.), а затем вести рассказ о каждом аккорде в отдельности.

Однако специфических сторон в работе незрячих и слабовидящих учащихся над инструктивным музыкальным построением обнаруживается гораздо больше, чем при пении и слуховом анализе, что, как уже было упомянуто, связано с особенностями технических средств нотного письма. Наши рекомендации нацелены на то, чтобы учащийся, выполняя различного рода задания, не вышел из общепринятого временного графика урока.

В работе на уроке с незрячими и плоховидящими учащимися существует общий стержень, объединяющий все три различных раздела урока, всю его структуру в одно целое. Это активная ***аналитическая работа преподавателя и учащихся*** над воспринимаемым и фиксируемым музыкальным материалом.

Человек, лишенный или почти лишенный одного из своих органов восприятия, вынужден сталкивать-

ся с необходимостью восполнить этот недостаток посредством усиленного развития других органов. Этого требует человеческая природа, стремясь к более целостному контакту с окружающим ее миром. На помощь недостающему органу зрения приходят два других способа ощущения — слух и осязание. Разумеется, их активная работа не в состоянии подменить собой зрение, поэтому учащиеся вынуждены всегда прибегать к аналитическому мышлению.

Как показывает практический опыт, недостатки в процессе обучения незрячих и слабовидящих учащихся приводят к определенным пробелам в их образовании. Давно уже расхожим среди преподавателей стало мнение об отставании результатов освоения курса сольфеджио от успеваемости на занятиях по специальности (скрипка, духовые, ударные, народные инструменты). В качестве оправдания часто выдвигается указание на перегруженность учащихся занятиями и самостоятельной подготовкой по своей специальности. На самом деле причины такого отставания гораздо глубже и связаны в первую очередь с использованием на уроках сольфеджио «неродственного» духовикам, струнникам и народникам музыкального инструмента — фортепиано. Свои природные недостатки учащиеся, адаптируясь к новым условиям, вынуждены восполнять за счет более интенсивной работы тембрового слуха. И здесь непременным помощником является развитая активная мыслительно-аналитическая деятельность музыканта.

В целом методика проведения урока по сольфеджио для незрячих и слабовидящих учащихся предполагает сопоставление двух опытов. Первый из них, связанный с традицией преподавания сольфеджио в консерваториях, музыкально-педагогических вузах и на музыкальных факультетах институтов искусств, всецело опирается на практику и предусматривает расширение круга знаний, полученных учащимися в ДМШ и музыкальном колледже / училище. Второй — реализует изыскания по соединению традиционных форм методической работы с новыми, разработанными на кафедре теории и истории музыки музыкального факультета РГСАИ.

В совмещении этих двух опытов видится основополагающий принцип обучения. Одним из важнейших критериев этого синтеза является межпредметная связь с музыкально-теоретическими, музыкально-историческими предметами, а также с исполнительской практикой учащихся, приобретаемой ими на уроках по специальности. Именно на этой основе представляется возможным осуществление целостного подхода к предмету «Сольфеджио», что является специальной проблемой в работе преподавателя. В этой связи предмет «Сольфеджио» в ряду других музыкальных дисциплин при включении в обучающий материал музыки разных музыкально-художественных жанров, стилей и музыкально-исторических эпох ориентирован на развитие у учащихся чувства стиля, столь необхо-

димого в освоении ими музыки как вида искусства. Именно при таком подходе процесс обучения незрячих и слабовидящих учащихся на уроках сольфеджио может быть обогащен новыми методическими приемами.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Агажанов А.П.* Курс сольфеджио. Вып. 1–3. — М., 1973, 1974, 1985.
2. *Антонова Ю.П., Кухаренко Е.М.* О специфических особенностях работы с незрячими студентами в классе фортепиано специализированного вуза (размышления в форме диалога) // *Художественное образование и наука.* 2016. № 4 (9). — С. 133–141.
3. *Асафьев Б.В.* Избранные труды. Т. II. — М., 1954.
4. *Асафьев Б.* Интонация. — М.—Л., 1947.
5. *Асафьев Б.В.* Музыкальная форма как процесс. — Л., 1963.
6. *Асафьев Б.В.* Речевая интонация. — М.—Л., 1965.
7. *БарaboшкИна А.* Методика преподавания сольфеджио в детской музыкальной школе. — Л., 1963.
8. *БарaboшкИна А.* Сольфеджио для 1-го класса ДМШ. Методическое пособие. — М., 1972.
9. *Белова Т.С.* На пути к диалогу: опыт незрячего преподавателя как ключ к пониманию инклюзии // *Художественное образование и наука.* 2015. № 3 (4). — С. 74–80.
10. *Блинова М.* Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности. — Л., 1974.
11. *Бродская-Карелина И.Г.* Музыкант — певец — артист (о работе со студентами-вокалистами с ограниченными возможностями здоровья) // *Художественное образование и наука.* 2016. № 1 (10). — С. 120–126.
12. *Варламов А.* Полная школа пения. — М., 1953.

13. *Варламова Т.П.* Психолого-педагогический аспект деятельности инструментального ансамбля в вузе // *Художественное образование и наука.* 2015. № 4 (5). — С. 49–55.
14. *Вахромеев В.* Вопросы методики преподавания сольфеджио в ДМШ. — М., 1978.
15. Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 1–10. — М., 1979–1991.
16. *Воронцова И.В.* Вокально-певческая импровизация: к проблеме обучения сольфеджио // *Материалы научно-практической конференции «Педагогика вчера, сегодня, завтра».* Сб. материалов 8-й конференции из цикла «Григорьевских чтений». — М., 2006. — С. 45–54.
17. *Воронцова И.В.* Обучающая игра «Сольфеджио» // *Современное музыкальное образование — 2005.* Материалы международной научно-практической конференции. — СПб., 2005. — С. 145–149.
18. *Воронцова И.В.* Музыкальный слух как инструмент познавательной деятельности // *Музыка изменяющейся России.* Материалы всероссийской научно-практической конференции / гл. ред. М.Л. Космовская, отв. ред. В.А. Лаптева и Л.А. Ходыревская. — Курск: КГУ, 2007. — С. 61–66.
19. *Выготский Л.С.* Принципы воспитания физически дефективных детей // *Собр. соч. в 6 тт. Т. 5: Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой.* — М., 1983.
20. *Выготский Л.С.* Слепой ребенок // *Собр. соч. в 6 тт. Т. 5: Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой.* — М., 1983.
21. *Гайнанова А.А., Юдичев С.В.* Музыкотерапия: новые исследования // *Художественное образование и наука.* 2015. № 2 (3). — С. 51–55.
22. *Городилова М.В., Мешкова А.С.* Программа по дисциплине «Сольфеджио» по направлению подготовки

- 53.03.02. Музыкально-инструментальное искусство для слабовидящих студентов, Екатеринбург: УГК (академия) имени М.П. Мусоргского, 2016.
23. *Горюнова Л.В.* Пение как состояние души // Искусство в школе. 1997. № 1. — С. 25; № 2. — С. 14.
24. *Гохфельд Ю.М.* К вопросу о функции внутреннего слуха при чтении нот по Брайлю // Музыкальное развитие учащихся. Вопросы теории и методики фортепианного обучения. — М., 1973. — С. 21-27.
25. *Гребнев А.Ф.* Методика обучения музыке в школе слепых. — М., 1949.
26. *Давыдова Е.* Методика преподавания сольфеджио. — М., 1986.
27. *Денискина В.З.* Содержание работы воспитателя с учащимися начальных классов школ для детей с нарушением зрения. — Верхняя Пышма, 1997.
28. *Денискина В.З.* Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения. Методич. рекомендации. — Верхняя Пышма, 1997.
29. *Енько Н.* Задания по сольфеджио и музыкальной грамоте. В 4 частях. Часть 1. — М., 2009.
30. *Ермаков В.П.* Основы тифлопедагогтики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. — М., 2000.
31. *Земцова М.И.* Пути компенсации слепоты. — М., 1956.
32. *Иванова Н.В.* Сольфеджио в свете теории установки. — Автореферат дисс. ... канд. иск. – Саратов, 2006.
33. *Имханицкий М.И.* Артикуляционно-штриховая специфика в интонировании баянистов и аккордеонистов с дефектами зрения. — М., 2016.
34. *Кантор В.З.* Художественное развитие слепых и слабовидящих как проблема теории и практики тифлопедагогтики. — СПб., 1997.

35. *Келина Н., Волишаник А., Лебец Л.* Безмашинное программирование в курсе элементарной теории музыки. — Киев, 1985.
36. *Кирнарская Д.К.* Музыкальные способности. — М., 2004. — С. 35–47.
37. *Коваленко Б.И., Коваленко Н.Б.* Тифлопедагогика. — М., 1962.
38. Коррекционная работа с учащимися начальных классов школ для слепых детей. Учеб.-метод. пособие / Всероссийское общество слепых (ВОС). — М, 1990.
39. *Красильникова М.* Интонация как основа музыкальной педагогики // Искусство в школе. 2003. № 1.
40. *Критская Е.* Интонационный анализ — творчество учителя и ученика // Искусство в школе. 1993. № 2.
41. *Крогиус А.А.* Психология слепых и ее значение для общей психологии и педагогики. — Саратов, 1926.
42. *Кулаков В.Н.* Формирование компенсаторных факторов у незрячих музыкантов как условие оптимизации учебного процесса (на материале работы с незрячими баянистами, аккордеонистами). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2000.
43. *Лагутин А.И.* Основы педагогики музыкальной школы. Учебное пособие. — М., 1985.
44. *Литвак А.Г.* Тифлопсихология слепых и слабовидящих. — СПб., 2006.
45. *Максимов С.Е.* Сольфеджио для вокалистов. — М., 1984.
46. *Малюков А.Н.* Эмоциональный аспект музыкального развития школьников // Тенденции развития региональных систем общего и профессионального музыкального образования. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. — Саранск, 2003.
47. *Медушевский В.В.* Духовный анализ музыки. — М., 2015.

48. *Медушевский В.В.* Интонационная форма музыки. Исследование. — М., 1993.
49. *Медушевский В.В.* О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. — М., 1976.
50. *Металлиди Ж.Л., Перцовской А.И.* Сольфеджио. Мы играем, сочиняем и поем. Учебное пособие. 1–7 кл. — СПб, 2009–2016.
51. *Назайкинский Е.В.* Звуковой мир музыки. — М., 1988. — С. 27.
52. *Назайкинский Е.В.* О психологии музыкального восприятия. — М., 1972.
53. *Найдёнова Е.* Моделирование и схематизация как эффективный метод обучения на уроках музыкально-теоретических дисциплин в училище. [Интернет ресурс]. Режим доступа: <http://www.21israel-usic.com/index.htm>
54. *Незванов Б.* Интонирование в курсе сольфеджио. — Л., 1985.
55. *Никулина Г.В.* Наглядность на уроках литературы в школах слепых и слабовидящих. Методические рекомендации. — СПб., 1992.
56. *Орлова Е.* Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления: История. Становление. Сущность. — М.: Музыка, 1988.
57. Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции. Учеб.-метод. пособие / ВОС. — М., 1990.
58. *Островский А.* Методика теории музыки и сольфеджио. — Л., 1970.
59. *Островский А., Соловьев С., Шокин В.* Сольфеджио. — М., 1973. — С. 4.
60. *Петрушин В.* Музыкальная психология. — М., 1997.

61. *Пивницкая О.* Школа фольклорного сольфеджирования. Вып. 1, 2. — М., 2001–2002.
62. *Плаксина О.И.* Современные проблемы психолого-педагогической реабилитации учащихся с нарушением зрения в процессе творческой деятельности // Проблемы профессионально-педагогической подготовки музыкантов с нарушением зрения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. А.В. Репринцева. — Курск, 2001. — С. 91–112.
63. Проблемы профессионально-педагогической подготовки музыкантов с нарушениями зрения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. А.В. Репринцева. — Курск, 2001.
64. Психолого-педагогические вопросы обучения детей с нарушением зрения / РАО, Институт коррекционной педагогики. — М., 1995.
65. *Римский-Корсаков Н.* О музыкальном образовании // ПСС. Т. 2. Литературные произведения и переписка. — М., 1963.
66. *Розушин В.К.* Воспоминания о В.С. Сверлове как о человеке и крупном учёном-исследователе // Роль психологических знаний в решении актуальных научно-практических проблем тифлопедагогики. — СПб., 2003. — С. 51–60.
67. *Ромм Р.* Изучение тональностей в ДМШ. — М.: Музыка, 1977.
68. *Рыбаков В.И.* Теоретико-методическая модель начального обучения в классе баяна детей с недостатками зрения // Художественное образование и наука. 2016. № 1 (6). — С. 82–90.
69. *Рыбаков В.И.* Проблемы начального обучения детей с недостатком зрения в классе баяна. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2008.

70. *Самойлов А.Ф.* Проблема мышления в тифлопсихологии // Психологические особенности слепых и слабовидящих школьников. — Л., 1981.
71. *Сафронова О.* Распевки. Хрестоматия для вокалистов. — СПб, 2009.
72. Сборник нормативных документов. Специальные (коррекционные) образовательные учреждения. — М., 2000.
73. *Скрёбкова-Филатова М.С.* К проблеме преподавания на музыкальном факультете специализированной академии искусств // Художественное образование и наука. 2015. № 2 (3). — С. 105–112.
74. *Смирнов Г.А.* Запись нот по системе Брайля. Краткое руководство для зрячих музыкантов, работающих со слепыми. В 2 ч. Ч. 1. — М., 1988; ч. 2. — М., 2000.
75. Современные подходы к обучению, воспитанию и реабилитации детей с глубокими нарушениями зрения. Материалы городской науч.-практич. конференции. 9 ноября 2001 г. / СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. — СПб., 2002.
76. *Солнцева Л.И.* Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология). — М., 2006.
77. *Солнцева Л.И.* Психология лиц с нарушением зрения (в переработке А.С. Синицина) [Интернет ресурс]. Режим доступа: <http://www.psi-sintez.org/Typhlo/Solntseva>
78. Специальная педагогика / под ред. Н.М. Назаровой. — М., 2000.
79. Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения. — СПб., 1995.
80. *Старчеус М.С.* Слух музыканта. — М., 2003.

81. *Стернина Э.М.* Теория и методика воспитания слепых и слабовидящих детей. — Л., 1980.
82. *Сыроежкин И.В.* Формирование и развитие исполнительских навыков у баянистов с ограниченными возможностями зрения. Искусство, дизайн и современное образование. Материалы международной межвузовской науч.-практич. конференции. 22–24 апреля 2015 года / Москва: РГСАИ, 2015. — С. 551–563.
83. Творческое образование для одаренных людей с физическими ограничениями. — М., 2015.
84. Теория и методика музыкального образования детей. Науч.-метод. пособие / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская и др. — М., 1998.
85. *Теплов Б.* Психология музыкальных способностей. — М., 1947.
86. *Тинькова Е.Л., Козловская Г.Ю.* Анатомо-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения. Учебное пособие. — Ставрополь, 2009.
87. *Тупоногов Б.К.* Теоретические основы тифлопедагогики. Учеб. пособие. — М., 2001.
88. *Украинская Е.М.* Зависимость формирования представлений слепых и слабовидящих школьников от развития мышления. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих. — Л., 1979.
89. *Феоктистова В.А.* История советской тифлопедагогики, школы слепых и слабовидящих. — Л., 1980.
90. *Феоктистова В.А.* Хрестоматия по истории тифлопедагогики. — М., 1981.
91. Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах / под ред. Л.И. Плаксиной. Институт коррекционной

- педагогике РАО, Лаборатория содержания и методов обучения детей с нарушением зрения. — Калуга, 1998.
92. *Шатковский Г.* Развитие музыкального слуха. — М., 1996.
93. *Яконюк В.Л.* Психолого-педагогические предпосылки и условия развития мотивационной сферы музыканта // *Художественное образование и наука.* 2015. № 2 (3). — С. 60–69.
94. *Якупов А.Н.* О социально-культурной реабилитации инвалидов в сфере искусства // *Художественное образование и наука.* 2014. № 1. — С. 3–16.

Учебное издание

**Лукина Галима Ураловна,
Лисовой Владимир Иванович**

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СОЛЬФЕДЖИО
ДЛЯ СЛАБОВИДЯЩИХ И НЕЗРЯЧИХ ДЕТЕЙ
В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Учебно-методическое пособие
для учителей сольфеджио
и студентов музыкальных факультетов
высших и средних учебных заведений

Художник С. Кирьянов

Дизайн и компьютерная верстка Е. Вороновой

Редактор Э. Плотица

Нотный набор И. Корневой

Формат бумаги 60x90 1/16. Печ. л. 5,25.

Подписано в печать 20.09.2017

Тираж 500 экз.

Цена договорная.

Отпечатано с готовых файлов
в полиграфическом центре ФГУП Издательство «Известия» УДП РФ,
ООО «Ориентир ТПУ»