

УДК 372 + 781

Сян Чжао

Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К.Д. Ушинского

МЕТОДИКА РАБОТЫ СО ШКОЛЬНИКАМИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОСВОЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПИСЬМЕННОСТИ

У статті вирішується завдання розробки систематизованої та теоретично обґрунтованої методики початкового етапу роботи з освоєння засобів музичної писемності в загальноосвітній школі. За допомогою побудованої автором теоретичної моделі музично-граматичної компетентності виявляються нові аспекти традиційних методів і пропонується низка нових педагогічних засобів залучення школярів до письмової музичної культури. Зокрема, розглядаються: мимовільне спостереження, вільне графічне відтворення учнями нотних знаків, застосування хейрономії та інших кінетичних аналогів музично-звукової форми, метод приблизної графічної фіксації звукової висоти й ритму за допомогою іконічних знаків.

Ключові поняття: музична писемність, музична грамотність, методика музичного навчання, навчальна хейрономія.

Постановка проблеми. В данній статті представлено ряд положень методики навчання учнів загальноосвітньої школи основам музичної писемності. Задачам побудови, обґрунтування та перевірки такої методики присвячено дисертаційне дослідження автора, виконане в аспірантурі Южноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема освоєння основ музичної писемності (або, в більш традиційному вираженні – «музичної грамоти») з давніх часів є предметом теоретичної уваги та практичних заходів музичної педагогіки. Цю проблему по-своєму вирішували в давності, коли винаходили різні способи графічної фіксації музично-звукової форми та роздумували про ефективність освоєння цих засобів (твори Гвидо д'Арrezzo, Дж. Царліно, Н. Дилецького, А. Мезенца та ін.). Сучасна музична педагогіка також приділяє велику увагу проблемі освоєння музичної грамоти в початковій школі. Питання вивчення нот в початковій школі,

формирование навыков пения и игры по нотам, записи музыки по слуху и под диктовку обсуждались неоднократно (сошлемся на работы Э. Абдуллина, Ю. Алиева, О. Апраксиной, Л. Арчажниковой, Л. Баренбойма, Л. Безбородовой, В. Брайнина, П. Вейса, Л. Гродзенской, О. Лобовой, Л. Масол, П. Мироносицкого, Ю. Поплавской, В. Попова, Г. Ригиной, А. Ростовского, О. Рудницкой, М. Румер, М. Чернова и др.).

И все-таки, остается еще немало аспектов проблемы, требующих исследовательской активности. Так, скажем, наблюдаются противоречия в теоретическом объяснении музыкальной письменности (особенно с точек зрения семиотики, семейографии, психологии художественно-знаковой деятельности); есть необходимость в построении педагогической концепции музыкально-грамматической компетентности и в разрешении конфликта мнений относительно целесообразности и методов приобщения учащихся общеобразовательных школ к основам музыкальной письменности. Желательно также сократить отставание музыкальной педагогики от практики графической фиксации звуковой формы в современном композиторском творчестве и оценить дидактические возможности современной электронно-цифровой техники в создании музыкально-графических текстов и т.д.

Цель статьи – представить в систематизированном и теоретически обоснованном виде методику начального этапа работы по освоению средств музыкальной письменности в общеобразовательной школе.

Метод исследования: теоретическое моделирование, анализ понятий, компаративный анализ методик обучения нотной грамоте, обобщение педагогического опыта.

Изложение основного материала. В репрезентации предлагаемой методики мы исходим из построенной в диссертации теоретической модели *музыкально-грамматической компетентности* субъекта обучения. Под этим выражением понимается комплекс свойств личности, состоящий из эмпирических и теоретических знаний о музыкальной письменности, а также технических и художественных умений использования средств письма в музыкальной деятельности.

Первый этап учебной работы в школе должен быть целиком посвящен созданию фундамента музыкально-грамматической компетентности, то есть – формированию образов музыкального звучания и программ интонационных действий, которые должны составить главный фонд денотатов графических знаков музыкальной письменности. Другими словами, необходимо сформировать у школьников осознанные слуховые

представления об основных сторонах и элементах (интонамах) музыкального языка. Это, в первую очередь, представления:

а) о высоком, среднем и низком регистрах звучания голоса и музыкальных инструментов;

б) об основных морфемах звуковысотной модуляции (движении мелодической линии вверх и вниз, повторении и опевании тона);

в) о высокой, средней и низкой скоростях правильного периодического ритма (аналогичного «бегу», «ходьбе», «ходьбе с остановками»);

г) о простейших ритмических формулах (сочетание четверти и 2-х восьмых, 2-х восьмых и четверти, 2-х четвертей и 4-х восьмых и др.);

д) о громких (акцентированных) и тихих тонах;

е) о периодичности акцента (образ такта).

Формирование этих основополагающих для постижения музыкального языка представлений осуществляется в процессе пения, слушания, двигательного отображения, воспроизведения на простейших инструментах. Эти действия не требуют участия нотной записи. Поэтому в методической литературе иногда говорят о «донотном периоде обучения». Сама идея слухового и деятельностного предварения навыков музыкального чтения не вызывает ни малейших сомнений. Она полностью соответствует основным принципам дидактики, сформулированным еще Яном Амосом Каменским. Однако выражение «донотный период» требует, на наш взгляд, уточнения.

Данное выражение можно отнести к дошкольному музыкальному воспитанию. Художественная активность и методика музыкального развития детей дошкольного возраста действительно могут полностью обходиться без привлечения нотной письменности. Таким образом, период воспитательно-педагогического воздействия на детей дошкольного возраста можно безоговорочно назвать «донотным».

Иное дело – музыкальное образование школьников. Оно призвано решать более масштабные и сложные задачи, в частности – задачу формирования у детей музыкальной грамотности, в том числе – задачу приобщения учащихся к основам письменной музыкальной культуры. Мы убеждены в том, что элементы музыкальной письменности возможно и желательно сразу же включать в образовательный процесс. Нет необходимости по каким-то причинам отдалять начало работы в этом направлении. Правда, это включение должно учитывать классические требования дидактики: опыт восприятия и практических действий должен

предшествовать понятийному осмыслению явлений, освоению навыков музыкального чтения и письма.

Поэтому мы предлагаем выделить комплекс методов и форм работы, которые конкретно направлены на подготовку музыкально-грамматических умений и знаний. Назовем их «протонотационными». Приставка *прото-* (от греческого *protos* – первый) обозначает здесь «первоначальный, первичный» [3]. Речь идет о методах и формах, которые логически предшествуют письму как элементу музыкально-грамматической компетентности. Однако они не требуют для своей реализации отдельного периода обучения. Протонотационная активность и работа с нотным письмом как таковым могут осуществляться «параллельно», причем первый вид деятельности постепенно уступает место второму.

К протонотационным компонентам методики освоения музыкальной письменности относятся следующие приемы и формы обучения:

1. Рассматривание нотных знаков как своеобразных пространственных форм.
2. Квази-нотные зарисовки, живописно-графическое отображение музыкально-звуковых впечатлений.
3. Создание визуально-кинетического аналога звуковысотной линии и ритмической структуры музыкального интонирования при помощи жестикуляции (учебно-хейрономический тип А).
4. Создание визуально-кинетического аналога звуковысотной линии, ритма и динамических оттенков при помощи жестикуляции (учебная хейрономия типа Б).
5. Создание визуально-кинетического аналога звуковысотной линии, ритмической и тактовой метрической структуры, а также динамических нюансов при помощи жестикуляции (хейрономия типа В).
6. Наблюдение приблизительных контурно-графических аналогов мелодии.
7. Самостоятельное создание приблизительных контурно-графических аналогов мелодии.

Обсудим эти элементы по порядку. Первой и наиболее простой протонотационной формой учебной деятельности школьников является разглядывание и произвольное запоминание нотных знаков. Имеется в виду такое включение визуальных образов европейской нотации в образовательный процесс, когда нотные знаки выступают объектом периферийного внимания. Тем не менее, в процессе пассивного восприятия исподволь устанавливаются необходимые ассоциации

звуковых, двигательных и зрительных образов. Теория обучения и педагогическая психология относят подобные феномены к виду «попутного научения» [2, 174–175].

Формы осуществления принципа попутного научения музыкально-нотным знакам могут быть самыми разными. Например, можно оснастить класс для музыкальных занятий (будем считать, что в школе созданы идеальные условия для музыкального образования) эстетически привлекательными изображениями отдельных знаков нотного письма, репродукциями образцов нотной письменности, крупно и красиво написанными нотными текстами песен учебного репертуара и т. д.

Более эффективным представляется этот тип работы в том случае, когда он осуществляется с помощью учебника или персональной учебной тетради. Рассмотрим пример такой работы. Допустим, что частной задачей образовательного процесса является формирование у школьников целостного двигательного-слухового представления о периодичности акцента (такте). Этой задаче может быть посвящена отдельная страница в учебном пособии, на которой представлен нотный текст песни (возможно, с приведением слов) и параллельный нотному тексту ряд специальных знаков, отображающих динамическую структуру тактовых долей. Значки имеют иконический характер, например – изображение двух ладоней. Сильная доля такта обозначена рисунком, изображающим хлопок и означающим сильную долю такта. А две слабые доли такта обозначены изображением ладоней, которые соприкасаются пальцами и, следовательно, не создают громкого звука. «Хлопающие ладони» имеют несколько больший размер: таким образом, графика дает дополнительную подсказку – знак выделения данного ритмического элемента. Когда ученики поют песню, разученную без помощи нот, при этом хлопают в ладони и одновременно рассматривают описанную выше комбинированную запись мелодии, у них исподволь формируется связь зрительных (иконические значки и символические знаки нотного письма), тактильно-моторных (хлопки, пение) и звуковых образов. Это именно те связи чувственных образов и кинетических программ, которые необходимы для овладения средствами музыкальной письменности.

Теперь перейдем ко второй форме. Она названа «**рисованием мелодии**». Уже на начальном этапе обучения можно начать предварительную подготовку к овладению умением записывать музыкальный текст. Это может показаться парадоксальным и нецелесообразным: могут ли учащиеся, еще не познавшие интонационных значений нотных знаков, уже начать их записывать? Какая в этом может быть польза?

Как мы предположили, опираясь на теоретические рассуждения, и как убедились в ходе экспериментальной работы, учащиеся начальных классов проявляют любопытство к «странным» значкам музыкальной графики. Они с интересом их рассматривают, обнаруживая закономерности (сходство и различия, повторения и др. свойства). Более того, дети охотно откликаются на предложения самим нарисовать ноты, так как это им хочется. Понятно, что в этом случае знаки музыкального письма воспроизводятся как орнамент, абстрактный графический узор.

Такую работу можно провести в форме «игры в композиторов». Содержание игры таково: учитель рассказывает школьникам о том, что композиторы в культурах письменной традиции умеют сочинять музыку сидя за столом, во время прогулки или отдыха. Они придумывают мелодию, а потом ее записывают нотами. Можно предложить детям представить музыку определенного характера (допустим, грустную, спокойную, мягкую и тягучую). Затем учитель предлагает ее записать нотами, а ноты придумать. В этом случае речь идет, разумеется, не о музыкальном письме как таковом (то есть, не о фиксации элементов музыкального языка с помощью знаков музыкальной письменности). Здесь мы имеем дело, по сути, с рисованием, с художественно-графическим отображением воображаемой музыки.

Несмотря на свободную произвольность рисунков, данное действие имеет важный педагогический смысл. Во-первых, школьники таким путем практически приобщаются к общей идее музыкальной письменности, к мысли о том, что музыкальная форма может быть зафиксирована графически.

Во-вторых, они приобретают технические навыки создания графических изображений. Эти навыки необходимы для написания нот. На практике встречаются случаи, когда школьники старшего возраста или студенты затрудняются записать мелодию из-за того, что обладают плохим навыком быстрого и четкого графического действия. Они долго или неточно «рисуют» ноты, перерисовывают, исправляют некачественные знаки и, тем самым отвлекаются от более важной задачи – от определения нужных знаков, соответствующих представляемому звуковому образу.

Существует множество технических способов воссоздавать элементы музыкальной графики в процессе школьного обучения. Самый распространенный из них на практике – зарисовка знаков карандашом на плотной бумаге. Однако в техническом отношении это не самый простой способ. Работа карандашом требует известной сноровки. В профессиональной практике (в работе композиторов, аранжировщиков)

широко применяется письмо металлическим пером или фетровой ручкой. Запись в таком случае получается более четкой и выразительной. Для учеников китайских школ можно рекомендовать также традиционный национальный способ графики – рисунок тушью на рисовой бумаге с помощью кисточки. Такая графическая техника осваивается китайскими школьниками на уроках рисования. Вполне реально применить эту технику и на уроках музыки, причем именно на протонотационном этапе освоения музыкальной письменности.

Третья педагогическая задача заключается в том, чтобы пробудить у школьников художественно-образное отношение к графической фиксации музыки и вселить в их сознание (или подсознание) мысль о том, что нотное письмо – не просто «шифровка» звуковой формы, но процесс, имеющий неразрывную связь с музыкальными образами.

Добавим, что современная компьютерная техника и нотные редакторы (вроде великолепных «софтов» *Sibelius* и *Finale*) позволяет сравнительно легко создавать нотную запись любой степени сложности, фиксирующую самые невероятные музыкально-звуковые тексты. Однако на первом этапе формирования музыкально-грамматических умений следует воздержаться от использования этих возможностей, поскольку они требуют таких действий и актов восприятия, которые не прямо, а опосредованно связаны с музыкально-интонационной формой. Это препятствует образованию необходимого сенсомоторного базиса для формирования полноценной музыкально-грамматической компетентности.

Теперь перейдем к группе приемов протонотационной деятельности школьников, которые условно названы «учебной хейрономией». Слово *хейрономия* (его буквальный перевод с греческого означает «правило руки») имеет в контексте данной работы значение, которое не совпадает со смыслом известного исторического термина [1, 10], хотя и не противоречит ему. Данное выражение в контексте нашей работы принято для того, чтобы лучше различать типы дидактически целесообразной жестикуляции учащихся. В частности, необходимо отличать хейрономические жесты от двух других часто применяемых форм учебной жестикуляции, а именно: дирижирования и ручных знаков.

Мы рассматриваем три разновидности учебной хейрономии. Первая из них (условно обозначим ее как «тип А») представляет собой такие жесты руки, которые передают направление и характер звуковысотной линии звучащей (лучше всего – исполняемой самими учениками) мелодии. Такие жесты часто осознанно или неосознанно включаются в арсенал

жестикуляционных средств дирижирования, то есть буквально – управления процессом интонирования. Повышение частоты тонов сопровождаются движением руки вверх, понижение – движением вниз, повторение тона маркируется повторным жестом руки на той же высоте. Не только общее направление частотной модуляции тона, но и особенности рисунка звуковысотной линии – постепенное или скачкообразное движение – могут быть показаны рукой.

Школьники легко овладевают этим нехитрым способом пространственного моделирования звуковысотных свойств мелодии. Ученикам достаточно лишь однократного наблюдения за хейрономическими действиями учителя. После этого они могут действовать точно так же.

Очевидно, что «учебная хейрономия» представляет собой своеобразное рисование или черчение воображаемых звуковысотных линий «в воздухе». В этом и состоит педагогическая ценность описанной жестикуляции. Она приучает учеников к наблюдению за высотной модуляцией интонирования и способствует накоплению визуально-кинетического опыта, столь нужного для дальнейшего перехода к графической записи мелодии.

Заметим, что упражнения по учебной хейрономии полезнее всего начинать с синхронных и совершенно одинаковых движений обеих рук.

Следующий тип хейрономической жестикуляции (тип Б) отличается более высоким уровнем сложности. Он предполагает визуально-кинетическое отражение не только звуковысотной структуры, но и динамического характера процесса музыкального интонирования. Этот тип движений также демонстрируется учителем и усваивается школьниками на основе прямого подражательного действия. Особенность данной жестовой модели состоит в том, что каждый жест, аналогичный звуковысотному ходу, имеет амплитуду замаха, отражающую громкость мелодического тона. Этот способ передачи динамики очень естественен. Он в потенциале есть у каждого ребенка, поскольку соответствует опыту по извлечению звука из любого твердого тела. Такой опыт появляется уже в младенческом возрасте (как следствие потрясения погремушками). От амплитуды замаха зависит сила воздействия на звучащее тело, а от силы действия – громкость звука.

Когда пение в сопровождении хейрономических жестов типа Б приобретает корректный, устойчивый и четкий характер, следует обратить внимание учеников на корреляцию громкости звука и амплитуды

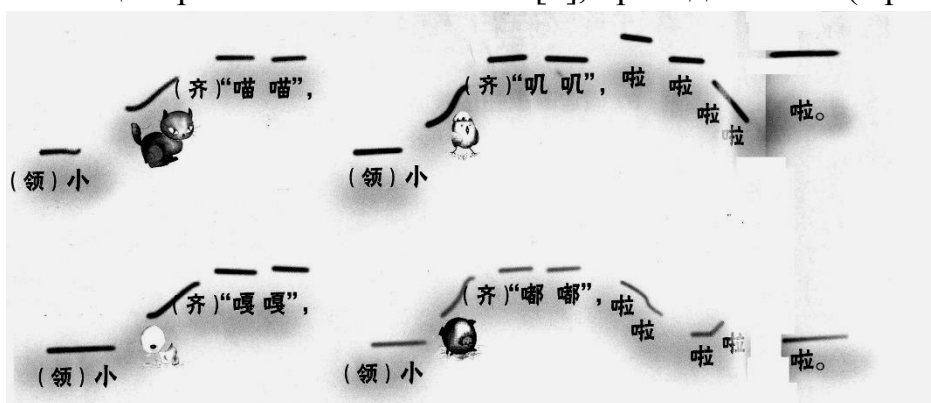
движений, то есть, сделать такую связь фактом сознания и предпосылкой для теоретического понятия.

Учебная хейрономия третьего типа (В) – самый сложный вариант создания пространственно-кинетического аналога музыкально-интонационной формы. Его можно осваивать только после того, как твердо освоены типы «А» и «Б». Этот третий тип представляет собой соединение хейрономических движений типа «Б» (они выполняются правой рукой) с периодическими движениями левой руки, отражающими метрическую организацию мелодии. Музыканты обычно называют такие взмахи руки «тактированием». Данное название не является вполне точным, поскольку одинаковые периодические жесты не выявляют какой-либо тактовой структуры интонирования. Учащиеся должны привыкнуть к сочетанию одинаковых, автоматических, не требующих контроля движений левой руки с различными и поэтому требующими сосредоточенного внимания жестами правой руки.

Когда такое сочетание движений (уже значительно приближенное по уровню сложности к технике дирижирования) будет выполняться корректно и уверенно, можно включить в программу действий отображение еще одного параметра интонационной формы, а именно – сильной доли такта. Это можно сделать просто и без привлечения дополнительных условных или иконических знаков. Обозначить начало такта можно при помощи увеличения амплитуды жеста, совпадающего с динамически выделенной метрической единицей интонирования. В таком случае левая рука действительно начнет выполнять функцию тактирования. Сочетание движений левой и правой рук позволяют кинетически и визуальным образом обозначить пять параметров однопольной интонационной формы: 1) звуковысотную структуру мелодии, 2) ритмическую структуру мелодии, 3) темпо-метрическую пульсацию, 4) структуру такта, 5) динамическую структуру мелодии. Подобная жестикация представляет собой уже довольно обстоятельный способ многомерной пространственной фиксации интонационного феномена.

Правда, хейрономический аналог звуковой формы мелодии не отражает двух принципиально важных свойств интонирования: строевого значения каждого мелодического тона и метрического достоинства каждой длительности. Тем не менее, дидактическая хейрономия – это у же почти запись. Пока только запись «в воздухе». Но эта протонотационная форма действий создает хороший фундамент для освоения системы музыкальной письменности.

Следующая форма протонотационных действий – восприятие приблизительных контурно-графических аналогов мелодии. В современных китайских учебниках по предмету «Музыка» для начальных классов общеобразовательной школы (в частности в серии пособий, подготовленный У Бином [4]) нотоподобная или цифирная запись изучаемых песенных или инструментальных мелодий часто сопровождается графической линией, которая по своей структуре аналогична звуковысотной линии мелодии. Пример такой упрощенной фиксации мелодической линии, заимствованный из учебника Цин Пу для 1-го класса общеобразовательной школы [5], приведен ниже (Пример 1).



Подобные линии представляют собой, по сути, зарисовки хейрономических движений и является своеобразным «мостиком» между моторно-зрительным образом и традиционной нотной записью мелодии.

От хейрономических упражнений и работы с примерным графическим аналогом высотно-ритмической структуры мелодии естественно перейти к подобной протонотационной фиксации музыкальных образцов. Это могут быть задания, выполняемые дома или в классе. Полезно вначале добиться удовлетворительного интонирования мелодии, затем желательно освоить данную песню в сопровождении учебной хейрономической жестикуляции. Когда учитель убеждается в том, что кинетически-визуальный аналог мелодической структуры получил правильное и четкое выражение, он может дать задание зафиксировать уже знакомую мелодию с помощью графической линии по вышеприведенному образцу.

Описанные формы и методы работы не отменяют и не заменяют собой уже, можно сказать, традиционных, надежных, многократно апробированных методов изучения «музыкальной грамоты». Таких, например, как использование сольмизационных слогов, пространственных моделей ладового или строевого звукоряда (типа болгарской «столбицы»),

клавиатуры фортепиано как наглядного пособия, слоговых обозначений для скандирования ритма и др.

Вывод и перспектива дальнейшего исследования. Теоретическая модель музыкально-грамматической компетентности, учитывающая семиотические особенности и разнообразие форм музыкальной письменности, а также сложный психологический механизм формирования умений читать и записывать музыкально-звуковой текст, позволяет обнаружить новые аспекты традиционных методик и предложить ряд новых педагогических средств приобщения школьников к основам письменной музыкальной культуры. В частности, таких средств, как произвольное наблюдение, свободное графическое воспроизведение учащимися нотных знаков, применение хейрономии и других кинетических аналогов музыкально-звуковой формы, метод приблизительной графической фиксации звуковой высоты и ритма с помощью иконических знаков.

Дальнейшая перспектива исследования состоит в определении педагогических путей развития базовых аудио-визуально-моторных представлений и программ действий, формирования у школьников навыков музыкального чтения и письма, а также художественно-творческого отношения к культурному феномену музыкальной письменности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Владышевская Т. Ф. Хейрономия / Т. Ф. Владышевская // Музыкальная энциклопедия. – Т. 6., – М. : Сов. энциклопедия, 1982. – С. 10.
2. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.
3. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов / Н. Г. Комлев. – Москва : Эксмо, 2006. – 669 с.
4. У Бин (Wu Bing). Музыка : учебник для 1-5 классов начальной школы. – Ч. 1 – 10. – Пекин : Образование, 2012-2014.
5. Цинн Пу (Jing Pu). Музыка : учебник для 1 класса начальной школы. – Пекин : Народное издательство, 2013. – 64 с.

РЕЗЮМЕ

Сян Чжао. Методика работы со школьниками на начальном этапе освоения музыкальной письменности.

В статье решается задача разработки систематизированной и теоретически обоснованной методики начального этапа работы по освоению средств музыкальной письменности в общеобразовательной школе. С помощью построенной автором теоретической модели музыкально-грамматической компетентности обнаруживаются новые аспекты традиционных методов и предлагается ряд новых педагогических средств приобщения школьников к основам письменной музыкальной культуры. В частности, рассматриваются: непроизвольное наблюдение, свободное графическое воспроизведение учащимися нотных знаков, применение хейрономии и других кинетических аналогов музыкально-звуковой формы, метод приблизительной графической фиксации звуковой высоты и ритма с помощью иконических знаков.

Ключевые понятия: музыкальная письменность, музыкальная грамотность, методика музыкального обучения, учебная хейрономия.

SUMMARY

Xiang Zhao. The Methods of Work with the Schoolboys on the Initial Stage of Their Study of the Musical Writing.

In the article the problem of the development of the systematized and theoretically proved methods of work with the schoolboys on the initial stage of their study of the musical writing in a primary school is investigated. With the help of the theoretical model of musical-grammatical competence, constructed by the author, the new aspects of traditional methods are found out and a number of new pedagogical means of familiarizing of the schoolboys to bases of written musical culture is offered. In particular the following things are examined: an involuntary supervision, a free graphic reproduction of musical marks, an application of chirognomy and other kinetic analogues of the musical forms, a method of approximate graphic fixing of sound height and rhythm with the help of iconic signs.

The representation of the proposed methodology is based on a theoretical model of musical grammatical competence training subject. By this expression we mean a set of personality traits, consisting of empirical and theoretical knowledge about writing music as well as the technical and artistic skills of the use of funds letter in musical activity.

The first stage of the educational work in the school should be entirely devoted to the creation of the foundation of musical grammatical competence that is, the formation of images of musical sound and intonation of action programs, which should make a major fund denotata graphic signs of writing music. In other words it is necessary to form the students' conscious auditory understanding of the basic aspects and elements (intonemah) of musical language.

Further prospects of research is to determine the educational pathways of basic audio-visual-motor representations and action programs, the formation of students' musical skills of reading and writing as well as an artistic and creative approach to the cultural phenomenon of the musical writing.

Key words: *musical writing, musical-grammatical competence, technique of musical training, educational chirognomy.*