

## Предисловие

С 3 по 5 мая 2000 года в Москве состоялся семинар по музыкальной терапии, организованный совместно Центром лечебной педагогики (Москва) и французской неправительственной организацией «Хандикап Интернэшнл» («Handicap International»).

Целями семинара явились, с одной стороны, расширение межпрофессионального обмена между российскими и французскими коллегами, а с другой — развитие контактов между представителями различных общественных организаций России. Мы были приглашены на семинар в качестве музыкальных терапевтов Больничного центра «Винатье» (г. Брон) — крупного лечебного учреждения Франции, а также в качестве членов группы «Психологические ресурсы» при организации «Хандикап Интернэшнл».

Нам посчастливилось познакомиться с 40 специалистами по музыкальной терапии из различных российских регионов. Выступления и мастерские, представленные на семинаре, позволили сравнить работу французских и российских специалистов и точнее определить место музыкальной терапии среди методов, которые используются в коррекционной работе в разных учреждениях.

Наши российские коллеги проявили большой интерес к затронутым нами теоретическим вопросам. В свою очередь, выступающие рассказали много любопытного о своей работе в области музыкальной терапии.

По окончании семинара мы сочли полезным продолжить партнерство Центра лечебной педагогики и «Хандикап Интернэшнл» и дать возможность письменно высказаться всем специалистам, готовым представить свои результаты в виде публикации.

Нам известно по опыту, что часто бывает трудно изложить на бумаге рассказ о своих практических достижениях, подкрепив его теоретическими сведениями. Однако, нам кажется необходимым, чтобы практика музыкального или танцевального терапевта была описана доступно, вне зависимости от источника. Отсюда идея создания этого сборника, в который включены наши статьи и работы российских коллег.

Целью книги не является определение того, что такое и какой должна быть музыкальная терапия. В ней просто описан опыт работы в данной области, а также изложены некоторые теоретические положения, которые лежат в основе музыкальной терапии.

Мы искренне желаем, чтобы этот сборник послужил примером для тех специалистов, которые также хотели бы написать о своей работе.

*Жаклин Македа, Жильбер Некту*

## Об этом выпуске

Тематика настоящего выпуска носит более узкий характер по сравнению с тремя предыдущими — он посвящен применению музыки в работе с детьми, имеющими различные нарушения развития. При этом само понятие «музыкальные занятия» используется в настоящее время очень широко — это разучивание песен и их индивидуальное и хоровое пение, и игра на музыкальных инструментах, музыкальные игры, танцы; сюда же включают и музыкальную терапию, различного рода ритмические воздействия, просто использование музыки как фона на других занятиях. Весь этот спектр нашел отражение как в выступлениях на самом семинаре, так и в представленных публикациях.

Материалы сборника разнообразны, но, тем не менее, выделяются общие тенденции, присутствующие в работах различных авторов. Всегда можно найти такие виды занятий музыкой, которые, будучи включенными в общий коррекционный процесс, помогут ребенку решать и решить его проблемы. Музыкальные занятия могут иметь как самостоятельное значение, так и сопровождать другие воздействия — например, помогать снятию страхов, напряжений в процессе общения, способствовать уменьшению произвольности при развитии речи, помогать отвлечению внимания ребенка от основной задачи, решаемой специалистом (например, у детей с нарушениями слуха или движений) и, тем самым, приводить к более быстрому и легкому ее решению.

Однако, если в обычной детской группе подбор музыкального сопровождения может не иметь решающего значения, при работе с детьми с проблемами развития этот выбор играет значительную роль. Ведь различные музыкальные инструменты, песни, игры, ритмы могут как позитивно отразиться на состоянии ребенка, так и вызвать его ухудшение. Вопросы выбора типа воздействия в рамках проводимой музыкальной терапии требуют специального изучения, обсуждения и разработки.

Отдельно следует выделить статью И. Ю. Захаровой о фольклорных танцах — автор описывает не только влияние этих танцев на развитие психической сферы ребенка, не только сообщает их коррекционно-развивающие характеристики, но и представляет сам двигательный арсенал в виде описаний танцев с ногами, что даст возможность многим нашим коллегам в разных организациях включать эти танцы в систему помощи детям.

Все авторы сборника (об этом свидетельствуют их статьи) — яркие, заинтересованные, эмоционально богатые люди. Это относится и к музыкантам, и к музыкальным терапевтам. Может быть, именно поэтому акцент в статьях делается на эмоциональной составляющей музыкального воздействия. Действительно, она является очень значимой.

Теперь важен следующий шаг, так как созданы все предпосылки для исследования более глубоких пластов взаимодействия человека с миром зву-

ков, в том числе с той его частью, которая называется музыкой — в высоком смысле этого слова.

От имени участников семинара хотелось бы выразить благодарность за квалифицированную работу над сборником научным редакторам — музыковеду, канд. искусствоведения М. В. Есиповой и психологу Д. В. Ермолаеву, переводчикам с французского Н. Ю. Ливандовской и Т. О. Карасевой, с английского — Ю. В. Липес, а также всем сотрудникам издательства «Теревинф», занимавшимся редакционной подготовкой настоящего выпуска.

Особый ребенок. Исследования и опыт помощи  
2001.— Вып. 4.— С. 6—15

## **Восприятие музыкальных произведений детьми**

Константинова И. С., Цыганок А. А.

*Перечислены характеристики музыкального произведения, влияющие на его восприятие, а также производимые им эффекты: генерация образа и изменение настроения. Представлены данные пилотажного экспериментального исследования восприятия музыки детьми 5–14 лет, имеющими ту или иную полушарную акцентуацию. Показано, что вне зависимости от типа акцентуации рисунок или рассказ, создаваемый после прослушивания произведения, чаще отражает особенности произведения, которые авторы назвали энергетическими, нежели его настроение. В группе детей с левополушарными акцентуациями чаще отмечается инертность продуцируемых образов, в то время как у детей с правополушарными акцентуациями чаще наблюдается усиление роли побочных ассоциаций. Выявлена определенная возрастная динамика продуцируемых образов. Делается вывод о необходимости учета выявленных особенностей при подборе материала для музыкальных занятий.*

В нейропсихологии существует традиционный подход к изучению сложных форм деятельности. Как правило, на основе нейропсихологического обследования испытуемых делят на несколько групп (например, в отдельные группы попадают больные с поражениями разных отделов головного мозга), анализируют состояние изучаемого процесса в выделенных группах и сравнивают группы между собой. Мы начали исследование восприятия музыки по этой же схеме, т. е. выделили две группы детей в соответствии с двумя часто встречающимися синдромами нарушения познавательной сферы и поведения.

Первую группу составили дети с нейропсихологическими акцентуациями в левом полушарии или с пораженным (в результате

травмы или раннего заболевания ЦНС) левым полушарием головного мозга. Это полушарие в большей степени, чем правое, связано с речевыми процессами, для него характерен аналитический, последовательный способ обработки информации. Соответственно, нарушение его работы приводит к различным трудностям порождения и понимания речи, нарушению вербального компонента различных психических процессов; у больных с поражениями передних отделов левого полушария нарушаются процессы программирования и контроля за деятельностью, а также серийная организация психических процессов, выражена такая их характеристика, как инертность.

Иная картина наблюдается у детей с акцентуациями или поражениями правого полушария мозга — вторая группа. Для правого полушария характерна холистическая, целостная стратегия обработки информации; с его работой связывают протекание неречевых процессов. Поэтому больные с поражением структур правого полушария (и дети с правополушарными акцентуациями) демонстрируют другие изменения в протекании психических процессов — расторможенность, неадекватность поведения, некритичность, болтливость. Чаще, чем при левосторонних поражениях, страдает эмоциональная сфера и сознание. Для этих больных характерны также нарушения пространственных представлений, соматогнозиса, различные агнозии.

И в том, и в другом случае у ребенка нарушаются поведение, способность действовать произвольно. Если подобное расстройство носит тяжелый характер, проведение каких-либо исследований будет затруднено или вообще невозможно. Дети с нейропсихологическими акцентуациями (с индивидуально-психологическими особенностями, связанными с индивидуальным же морфофункциональным своеобразием) демонстрируют аналогичные, но выраженные в меньшей степени изменения в протекании психических процессов, поэтому данные, полученные в этих группах, отчасти можно распространить и на гораздо более выраженные нарушения. Исследование восприятия музыки детьми с акцентуациями — первый шаг к выявлению того, какие именно музыкальные воздействия показаны детям, а какие, наоборот, могут оказаться для них вредными.

Музыка представляет особую реальность, с которой мы постоянно сталкиваемся. Музыка часто звучит вокруг нас, сопровождает

определенные события, доставляет удовольствие нам или окружающим нас людям.

На восприятие музыки оказывает влияние ряд факторов, одни из которых связаны с особенностями слушателя (их можно назвать внутренними), другие — с особенностями музыкального произведения (соответственно внешние факторы).

Среди доступных композитору средств музыкальной выразительности простейшими являются звуковысотность, громкость, темп, ритм, тембр, определяемый выбором того или иного музыкального инструмента. Создавая произведение, композитор может более или менее однозначно указать звуковысотные отношения, т. е. тональность и мелодию. Темп и громкостная динамика произведения могут по-разному трактоваться исполнителями. Даже зафиксированный в нотной записи ритм музыки может изменяться (рубато). Выбранный композитором инструмент тоже не всегда сохраняется — часто мы слушаем переложения оркестровых пьес для фортепиано, исполнения песен без аккомпанемента и т. д. Таким образом, некоторые средства музыкальной выразительности отражают замысел композитора, другие — в значительной мере трактовку исполнителя.

Благодаря разной высоте звуков слушатель воспринимает структуру мелодии, отделяет ее от аккомпанемента; звуковысотные отношения определяют такие важные характеристики произведения, как лад (мажор или минор) и тональность. Поэтому высота является важным фактором, влияющим на восприятие музыки. При этом восприятие высоты музыкальных звуков различается у разных людей: известны, с одной стороны, случаи «звуковысотной глухоты» (т. е. отсутствия или неразвитости музыкального слуха) и с другой — способность воспринимать очень тонкие звуковысотные градации.

Очень важными факторами восприятия являются темп и ритм произведения. Они организуют музыку во времени. Изменения темпа могут передавать настроение, особенно сильные эмоции. Ритм приближает музыку к материальной реальности, так как ритмическими характеристиками обладают многие звуки природы, движения, речь человека, работа его организма. Поэтому исследователи говорят о наиболее сильном и непосредственном воздействии музыкального ритма на человека.

Громкостная динамика произведения также имеет некоторый аналог в немзыкальной реальности — изменение громкости сопровождает, например, приближение или удаление источника

звука; динамическая составляющая речи человека является также очень важным ее невербальным компонентом, передающим настроение говорящего, его отношение к собеседнику и собственному сообщению.

Несмотря на то, что воздействию музыки на человека посвящено большое количество исследований, восприятие музыкальных произведений в настоящее время изучено слабо. Эксперименты музыковеда Г. Н. Кечхуашвили позволяют говорить, что у взрослых испытуемых музыка вызывает зрительные образы, адекватно передающие настроение и содержание музыкального произведения [1]. Известно, что при локальных поражениях мозга восприятие музыки определенным образом нарушается, причем характер этих нарушений зависит от стороны поражения [2].

В зависимости от возраста ребенка значимость различных характеристик музыки меняется. Так, по данным В. К. Белобородовой, для первоклассников определяющую роль играет темп произведения и гораздо меньшую — мелодия, ритмический рисунок и гармония. К третьему классу ситуация меняется, дети начинают ориентироваться на большее число характеристик музыки, их восприятие становится полнее, целостнее [3].

Музыка все время сопровождает работу с детьми. Это не только обязательные музыкальные занятия в детских садах и школах, которые призваны духовно обогащать ребенка, приобщать его к культуре, — музыка используется и для коррекционного воздействия на занятиях с «особыми» детьми. Известно, какую важную роль играют музыкальные занятия в работе с детьми, имеющими нарушения речи, двигательной сферы, общения. Описаны случаи, когда неговорящие дети сначала начинали петь, что помогало им потом научиться говорить [4]. В известной Школе Бороздина в Новосибирске все занятия с детьми основаны на использовании музыки и рисования: дети учатся петь, играют с педагогом на фортепиано, танцуют. Такая работа позволяет достичь хороших результатов: «...снижается степень олигофрении, значительно улучшается состояние двигательной сферы у детей с ДЦП и т. д.» [5].

Известны также и факты отрицательного воздействия музыки на ребенка. Так, музыка с чрезмерно активной ритмикой может спровоцировать судорожный приступ или вспышку возбуждения у ребенка. Казалось бы светлая, радостная, но медленная и спокойная песня про солнышко, которая нравилась всем детям в нашей груп-

пе, так расстроила одну девочку, что она, обычно веселая, заплакала и пошла к маме на руки (до этого никому в голову не приходило, что эта песня может восприниматься как очень грустная).

Итак, музыка способна приносить детям не только пользу. Если мы хотим использовать музыку в работе, нам важно понять, как она влияет на детей и от чего это влияние зависит.

Обычно говорят о двух направлениях воздействия музыки на человека. Это влияние *эмоциональное* (музыка может изменять настроение слушателя, вызывать у него разные эмоции) и *образное* (слушая музыку, мы можем представить себе ее содержание, и тогда в нашем сознании обычно возникает какой-либо образ). Однако, не исключено, что кроме этих двух направлений существует еще что-то, чего до сих пор не учли при анализе музыкального воздействия.

Мы выбрали несколько музыкальных произведений и исследовали ассоциации, которые возникали у детей при слушании музыки. Произведения различались по содержанию, образности и степени эмоциональности; прослушивались они в магнитофонной записи. Индикатором служили рассказы «о чем говорит музыка» и иллюстрирующие их рисунки с последующим объяснением.

В эксперименте принимали участие дети 5–14 лет — обычные здоровые дети, которые учатся в общеобразовательных школах или посещают массовые детские сады. На основании нейропсихологического исследования в соответствии с заданными экспериментальными моделями были выделены две группы: из детей с акцентуациями в левом (первая группа) и в правом (вторая группа) полушарии головного мозга.

Оказалось, что для большинства наших испытуемых музыка несет в себе некоторое содержание. Несмотря на то, что большинство детей никогда раньше не сталкивалось с подобным заданием, просьба описать содержание музыки их не удивляла. Очень редко дети отказывались от задания на том основании, что «музыка ни о чем им не рассказала». Не было ни одного ребенка, который бы вообще не принял задания. Иногда можно было говорить о неприятии ребенком задания, хотя он не отказывался прямо; в ряде случаев нам не удалось установить связи между музыкой и образом, о котором говорил ребенок, — можно предположить, что дети говорили и рисовали просто так, потому что надо что-то сказать.



Таких случаев у нас было несколько больше, чем прямых отказов, причем среди самых маленьких детей.

Нас интересовало, на что именно в музыке реагируют дети, когда анализируют ее содержание. Оказалось, что довольно часто возникающий у ребенка образ передает настроение музыки, но такие ассоциации по частоте появления стоят на втором месте. Чаще всего носителями смысла являются некоторые музыкальные характеристики, которые не описываются упомянутыми выше общепринятыми терминами. Мы определили их как *энергетические особенности* музыкального произведения. Они базируются на смешанной составляющей, которая включает ритм, темп, громкость, но не сводится к ним. Это те особенности произведения, которые согласуются с собственными биологическими ритмами человека: если они вступают в резонанс, создается впечатление чего-то знакомого, понятного. Слушая такую музыку, можно представить себе какое-то движение, развитие — что-то последовательно осуществляемое.

Передать эту характеристику только при помощи ритма невозможно, так как даже произведение со столь явно выраженной ритмикой, как «Дождик» Г. В. Свиридова, соответствующих двигательных ассоциаций почти не вызывало. С другой стороны, спокойная музыка в умеренном темпе и с «капающим» мелодическим движением пьесы «Болезнь куклы» П. И. Чайковского часто связывалась в сознании детей с постепенным движением, развитием — «цветочки распускаются», «человек волнуется и ходит по комнате» и т. д.

Чаще всего дети довольно точно передавали в рассказах и рисунках энергетические особенности музыки: слушая марш, рисовали военных, парад, маршировку («Коронация», «Солдаты идут на войну», «Муравьи — как они идут»); спокойная пьеса «Болезнь куклы» была для них похожа на колыбельную («Про колыбельку с малышом»), вальс «Весенние голоса» И. Штрауса — на кружащиеся снежинки, танцующих на балу («Бал идет, все танцуют», «Весна, бабочки все проснулись») и т. д. Иногда дети передавали энергетические особенности произведения, но не обращали внимания на эмоциональную составляющую: послушав «Болезнь куклы», Леша Т. нарисовал мальчика, поднимающегося по лестнице, в оценке настроения сначала затруднился и, только дорисовав до конца, сказал, что музыка грустная: «Кто знает, что его там наверху ждет». Здесь ребенок, не ощутив сначала настроения произведения, пере-

дал его энергетическую составляющую — развитие события, движение в определенном направлении.

Несколько реже дети опирались в своей оценке на настроение музыки, определяя грустные или веселые произведения. При этом энергетика музыки могла не учитываться: «Болезнь куклы» — грустно: «Муж и жена, муж уходит на войну, а она его провожает» и т. д. В большинстве случаев дети адекватно определяют знак эмоции (весело — грустно), но почти всегда ограничиваются этими двумя словами. Очень редко встречались такие описания, как «озорная», «печальная», «задумчивая» музыка. Иногда дети отказывались говорить о настроении музыкального произведения, утверждали, что не знают вообще никаких настроений. Подсказка, что музыка может быть веселой или грустной, им помогала, и они адекватно оценивали настроение.

Мы описали общие тенденции в восприятии музыки детьми, но целью нашего исследования является изучение различий в протекании этого процесса у детей с право- и левополушарными акцентуациями. Анализ результатов эксперимента позволяет говорить о существенных различиях между этими двумя группами детей.

Так, дети с акцентуациями в левом полушарии (и более активным правым полушарием мозга) чаще отказывались говорить о содержании музыки и реже высказывали не связанные с музыкой ассоциации. Рассказы этих детей были менее развернуты и многословны, часто сводились к называнию предмета, героя или действия: «Я бегу», «Волны в море, маленькая тучка», «Коронация».

В ходе восприятия музыки и оценки ее содержания так же, как и в других процессах у этих детей, проявилась инертность. Мы различали *инертность в рассказах*, когда ребенок дает похожие ассоциации на разные музыкальные произведения, и *инертность в рисунках*, при которой ребенок делает похожие рисунки. Дети первой группы часто демонстрировали оба типа инертности. Так, услышав в первом произведении дождик, многие и дальше связывали музыку с разной погодой; другие дети после второго произведения (вальс) описывали еще несколько танцев и т. д. Похожи друг на друга и их рисунки: иногда мы получали совершенно одинаковые тучки на небе, деревья в лесу — даже если соответствующие этим рисункам рассказы были на разные темы. Рассказ ребенка о музыке мог не повторять предыдущий, а продолжать его («Дождик»; «Дождик кончился, все пошли гулять»; «Снова налетела туча» и

т. д.). Такие ответы мы также рассматривали как проявление инертности.

Дети с правополушарными акцентуациями, наоборот, реже отказывались от задания — они предпочитали рисовать, даже если музыка ни о чем им не напоминала. Так, нам не удалось установить связи между произведениями и рассказами детей в следующих случаях: «Дождик» Свиридова — «Матрешки ходят», «Сердце поэта» Э. Грига — «Девочка, удав, звездочки», «Весенние голоса» Штрауса — «Прямоугольник» и т. д. Инертных повторений у детей второй группы было значительно меньше, хотя и здесь встречались рассказы на одну тему.

Намного чаще, чем другие дети, они описывали развернутый сюжет, некоторое действие («Мальчик пришел к девочке и сказал...», «Серенький козлик решил пошутить...» и т. д.). Чаще других дети второй группы использовали при оценке содержания музыки знакомые образы — песни, сказки («Дождик» — «Царевна-лягушка», «Весенние голоса» — «Лев и волк»). Дети с левополушарными акцентуациями почти всегда придумывали свои истории и сцены; дети с акцентуациями в правом полушарии называли знакомую сказку, потом могли пересказать ее сюжет, иногда они вспоминали похожую песню, мультфильм с похожей музыкой и пересказывали его содержание.

Как и любой другой психический процесс, восприятие музыки, понимание ее содержания развиваются в онтогенезе. Нам удалось выделить несколько линий такого развития. Например, с возрастом уменьшается число случайных ассоциаций, не связанных с музыкой, уменьшается проявление инертности, возникающие у детей образы усложняются, дети чаще описывают развивающийся сюжет или сложные картины. В целом можно говорить, что к 10–14 годам (старшая из выделенных нами возрастных ступеней) происходит сближение позиций разных детей в восприятии музыкальных произведений. Мы видим две основные причины такого сближения. С одной стороны, к этому возрасту мозг достигает достаточного уровня развития, работает как системный орган и осуществляет любую деятельность согласованной работой всех отделов. С другой стороны, развиваясь, ребенок все больше испытывает воздействие окружающей среды, в том числе социума, на разных детей среда оказывает одно и то же влияние (различия связаны только с особенностями детей, их восприимчивости к этому влиянию). В

результате действия среды и развития мозга к определенному возрасту нейропсихологические акцентуации уже не играют такой важной роли в протекании сложных психических процессов. Можно считать, что именно 10–14 лет — это такой переломный возраст, начиная с которого мы можем в работе с разными детьми использовать близкие методы и материал.

Возвращаясь к описанным в начале статьи группам, можно сделать следующие, пока предварительные выводы, которые могут иметь решающее значение для участия музыкотерапевта в коррекционном процессе.

Представители первой группы (дети с левополушарными акцентуациями) характеризуются инертностью, при этом демонстрируют творческий подход к восприятию целостных музыкальных произведений, их суждения самостоятельны, часто оригинальны, хотя средства выражения (рассказы, рисунки) могут быть бедными. Именно с помощью музыки возможно уменьшение инертности, снятие произвольности у таких детей.

Дети, составившие вторую группу, как правило, ищут и представляют знакомый сюжет, часто не очень заботясь о его соответствии произведению. Их средства выражения богаты и разнообразны (они многословны до резонерства, в рисунках используют много цветов). При восприятии у этих детей возникает большое количество образов и ассоциаций, в большинстве случаев далеких от замысла композитора. Поэтому, начиная начиная работать с детьми данной группы, нужно использовать простые мелодии и при помощи вербальных сюжетов и рисунков объяснять содержание услышанных произведений. В то же время возникновение случайных ассоциаций может привести к непредсказуемым впечатлениям, вызвать у детей страхи, отказы от занятий. Поэтому использовать музыку в работе с этими детьми надо особенно осторожно.

При работе со всеми детьми важно учитывать, что музыка почти всегда вызывает в сознании ребенка какую-то ассоциацию, образ, хотя иногда дети об этом не говорят. Нельзя навязывать ребенку свою точку зрения — она может не совпадать с тем, что он себе представляет.

Важно обратить внимание на те изменения в восприятии музыки, которые происходят с возрастом. Сближение позиций детей разных групп, влияние социальных условий, присутствующего подростко-

вому возрасту конформизма приводят к формированию похожих вкусов («модная музыка»). У маленьких детей такого единообразия не бывает, поэтому учет их индивидуальных различий в восприятии особенно важен.

Нельзя исключить, что восприятие музыки младшими детьми, особенно имеющими проблемы развития, базируется на воздействии ее отдельных элементарных характеристик — ритма, темпа, звуковысотных отношений и т. п. В дальнейшем мы планируем изучение этого влияния.

### Литература

1. *Кечухашвили Г. Н.* К характеристике наглядных образов при восприятии музыки // Вопросы психологии.— 1957.— № 1.— С. 116–124.
2. *Соловьева Г. А.* Разработка и апробация метода изучения состояния восприятия музыки при различных локальных поражениях мозга: Дипломная работа / Московский гос. ун-т, ф-т психологии, кафедра нейро- и патопсихологии; Руководитель: канд. психол. наук Н. Г. Калита. — М., 1982.— 58 с.
3. *Белобородова В. К.* О некоторых особенностях музыкального восприятия младших школьников // Музыкальное восприятие школьников / Под ред. М. А. Румер.— М.: Педагогика, 1975. — С. 36–88.
4. *Битова А. Л.* Формирование речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями: начальные этапы работы // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи.— 1999.— Вып. 2.— С. 44–52.
5. *Бороздин А. И.* Дошкольный центр социальной реабилитации в Академгородке (Школа Бороздина) // Возможности реабилитации детей с умственными и физическими ограничениями средствами образования: Сб. науч. тр. и проектн. мат-лов.— Ин-т педагогич. инноваций РАО.— М., 1995.— С. 191–200.

*Константинова Ирина Сергеевна* — психолог Центра лечебной педагогики (117311, Москва, ул. Строителей, д. 17-б); эл. почта: [ccpmain@online.ru](mailto:ccpmain@online.ru)

*Цыганок Антонина Андреевна* — нейропсихолог, канд. психол. наук, ст. науч. сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ, председатель Экспертного совета Центра лечебной педагогики (117311, Москва, ул. Строителей, д. 17-б); эл. почта: [ccpmain@online.ru](mailto:ccpmain@online.ru)

## **Развитие музыкального слуха у глухих детей, воспитывающихся по «Системе формирования и развития речевого слуха и речевого общения»**

Румер Т. А.

*Обосновывается необходимость музыкального воспитания глухих детей с целью развития слуховой функции и включения ребенка в совместную деятельность. Экспериментами, проводимыми на глухих детях дошкольного возраста, воспитывающихся по системе, разработанной Э. И. Леонгард, установлено, что такие дети могут воспринимать музыку преимущественно с опорой на способности к различению тембральных и ритмических характеристик звука. В то же время показано, что у подобных детей возможно развитие и собственно музыкального слуха, для появления которого необходимо различение частотных характеристик звука.*

«Музыкальное воспитание глухих детей» — это звучит парадоксально, хотя успешная практика занятий музыкой с глухими детьми существует уже не один год (такие занятия проводит, например, И. Г. Белик из нижегородской Школы реабилитации детей-инвалидов по слуху «Нордис»).

У глухого ребенка картина окружающего мира и понимания своего места в нем искажена; пространство, в котором он находится, воспринимается им в неполноте чувств и ненаполненности звучаниями. Это приводит к искажению межсенсорных связей, которые прижизненно формируются у него. Кроме того, часто имеются нарушения в работе вестибулярного аппарата и сопутствующие двигательные трудности, что усугубляет сложности ориентировки в пространстве. Армирование социальных контактов нарушается и ограничивается, так как ребенок не слышит ни взрослого, обращающегося к нему или к другим, ни самого себя.

При обнаружении у ребенка нарушения слуха необходимо подобрать слуховой аппарат, чтобы восстановить возможность воспринимать звучащее окружение. Однако возможность слушать не озна-

чает для глухого ребенка мгновенного появления умения слышать, а тем более слушать и понимать обращенную к нему речь, говорить и выражать в речи свои мысли и чувства. Глухой ребенок нуждается в безотлагательной помощи близких, а также в специальной педагогической помощи, иначе он не сможет овладеть звучащей речью, звуковым речевым общением.

Воспитание глухих детей по «Системе формирования и развития речевого слуха и речевого общения» (далее — «Система»), разработанной Э. И. Леонгард, предполагает обязательное использование ребенком индивидуального слухового аппарата в течение всего времени бодрствования. У слышащих детей приблизительно с 3-й недели наблюдается реакция замиранья, сосредоточения при звучании материнского голоса. Глухого ребенка с аппаратом, зачастую не слышавшего в течение нескольких месяцев (а иногда и двух-трех лет), приходится заново учить сосредоточиваться на разнообразных неречевых и речевых звуках. При обучении речевому общению по «Системе» глухие дети проходят все стадии речевого развития, характерные для слышащих: от гуления и лепета в доречевой период через слово к развернутому высказыванию.

Внутри «Системы» музыкальное воспитание занимает важное место, потому что движение под музыку и пение, музицирование в оркестре и музыкальные инсценировки, с одной стороны, формируют и развивают слуховую функцию, помогают преодолеть двигательные трудности, а с другой стороны, являются особыми видами и формами совместной деятельности и общения ребенка со взрослыми и детьми, которыми он овладевает на музыкальных занятиях. В рамках «Системы» производится воссоздание функционирования сложных психических систем слуховой функции и слухового восприятия, исходя из наличных физиологических остатков слуха и возможностей их развития.

Речевой слух и музыкальный слух представляют собой психологически различные системы, хотя обе являются звуковыми, воспринимающими звуковые сигналы; они взаимопроникают и взаимно стимулируют развитие друг друга. И в речи, и в музыке существуют и воспринимаются тембр, ритм и интонация. Речевой слух с определенной для каждого языка фонематической системой ориентирован в основном на смысловое различение тембральных составляющих звучащей речи, в то время как для музыкального слуха необходимо различение звуковысотности, точнее следование звуковы-

сотному движению мелодии. Опираясь на принципы формирования речевого слуха, который включает в себя овладение фонетической и фонематической системами языка, в развитии музыкального слуха надо учитывать его существенные особенности.

Музыкальное воспитание глухих детей осуществляется по следующим направлениям: развитие слухового восприятия, развитие голоса, ритмическая стимуляция и хоровая декламация, развитие движений под музыку и ориентировки в пространстве, развитие речи (в том числе расширение словарного запаса, используемого педагогами, а также набора слов, понимаемых и употребляемых детьми).

Хотя такое деление на подразделы в программе воспитания и обучения глухих детей выявляет специфику работы с ними, вместе с тем полный объем занятий охватывает все виды музыкальной деятельности, которыми овладевают слышащие дети: слушание музыки и пение, движения под музыку и танец, музыкальные игры и музыкальные инсценировки, участие в оркестре и изучение основ музыкальной грамоты. Репертуар для музыкальных занятий также заимствован из репертуара для слышащих дошкольников. Музыка не изменяется и не транспонируется, как это часто делается в традиционной работе с глухими детьми, она исполняется педагогом в естественной манере, соответствующей характеру музыкального произведения, и с обычной громкостью. Музыкальные занятия проводятся во всех возрастных группах по 20–40 минут 2 раза в неделю; кроме того, дети занимаются с педагогом индивидуально по 10–15 минут 1 раз в две-три недели.

Мы проводили обследование детей второго года обучения 3–5-летнего возраста с целью выявления у них слуховых и певческих возможностей в двух ситуациях: без слухового аппарата и при его использовании. Для нашего подхода, как уже говорилось, постоянное пользование слуховым аппаратом (кроме времени сна) является принципиальным, что отличает его от традиционного, предполагающего для глухих детей обязательное использование звукоусиливающей аппаратуры только на специальных занятиях по развитию слуха. Поэтому результаты нашего обследования характеризуют лишь детей, воспитывающихся по «Системе», и показывают особенности только их развития.

В словесной форме детям предлагали: «Спой: „Ля-ля, ля-ля-ля”»; задание имело целью выявить собственную высоту их голоса. Без аппарата дети ведут себя менее уверенно, собственный голос у де-



тей в этой ситуации более глухой, звучит слабее, иногда, особенно у маленьких, почти отсутствует. Использование аппарата делает голоса детей более устойчивыми, более звонкими вследствие возможности слухового самоконтроля за звучанием, часто происходит повышение тона голоса на интервал от секунды до терции, реже понижение.

Следующее задание предполагало выявление диапазона голоса. Детям предлагалось спеть сначала, «как поет птичка», а затем — «как поет мишка». При пении без аппарата высоким и низким голосом дети показали большой разброс в результатах: от примы до октавы. С увеличением возраста наблюдается расширение диапазона. Использование слухового аппарата изменяет вокальный диапазон у всех детей, у некоторых старших — до терцдецимы; расширение диапазона происходит как за счет повышения верхнего тона, так и за счет понижения нижнего, либо за счет одного из них. Характер исполнения также изменяется: голоса детей звучат более звонко, появляется пропевание.

Задание на восприятие отдельных звуков фортепиано в среднем и высоком регистрах формулировалось так: «Я буду играть, а ты послушай и прохлопай или спой». Дети слушали звучание инструмента на расстоянии 1 м, стоя к нему спиной. Без аппарата некоторые дети слышали звуки до 2-й октавы, при лучшем результате слышали начало 3-й октавы; они делали это неуверенно, пытались проконтролировать свои слуховые впечатления зрительно. Использование слуховых аппаратов делает реакции детей более уверенными и четкими и по сути своей музыкальными: некоторые не только хлопают или произносят слоги, а, услышав звуки, пропевают их, стараясь отразить высоту звучания, или демонстрируют образным действием восприятие высоты, верхняя граница слышания иногда достигает середины 4-й октавы.

Кроме того, это обследование показало также, что глухие дети, постоянно использующие слуховые аппараты, обладают большими слуховыми возможностями: они слышат звуки различных инструментов, различают их между собой; они способны воспринимать звучание фортепиано, начало и окончание музыки на расстоянии 6–8 м.

Когда мы говорим о музыкальном слухе и его развитии, то понимаем этот термин в узком его значении, а именно в смысле звуковысотности (в то время как широкое толкование подразумевает

также тембровую и динамическую составляющую). Согласно двухкомпонентной теории звуковысотного слуха восприятие высоты складывается из собственно звуковысотного и тембрового компонентов (Б. М. Теплов). Ощущение высоты первоначально недифференцировано и содержит эти компоненты нерасчлененными. В процессе музыкальной деятельности происходит вычленение собственно высоты звука, поскольку звуковысотное движение становится существенным для восприятия музыки. Но только в применении к одноголосной мелодии звуковысотный слух, называемый мелодическим, представляется наиболее свободным от тембрового компонента. Однако такое проявление музыкального слуха является наиболее сложным для детей как в процессе обучения, так и при обследовании.

Музыкальный слух (звуковысотный, мелодический) может быть выявлен при воспроизведении мелодии либо голосом, либо на музыкальном инструменте, либо в нотной записи. Такая демонстрация музыкального слуха пока недоступна глухим дошкольникам. Однако возможна такая организация педагогического процесса, которая приводит к выявлению ребенком высоты звучания.

Другое обследование тех же детей (4-й год обучения, 5–6-летний возраст) было проведено с целью исследования возможности развития у глухих детей музыкального слуха.

На занятиях использовались для различения 3 музыкальных произведения, исполняемые в разных регистрах: низком (контроктава — малая октава), среднем (большая октава — 1-я октава) и высоком (2-я октава — 3-я октава), условно называемых «Мишка», «Зайка» и «Птичка». Услышав звучание музыки, дети ходили под звучание произведений как мишка, напевая «топ-топ-топ...», прыгали как зайчики — «прыг-прыг...» и летали как птички — «пи-пи-пи...». При обследовании дети различали эти музыкальные произведения, стоя спиной к инструменту на расстоянии 1 м, в двух вариантах исполнения: в обычном (регистровом) и в одноголосном в 1-й октаве (голосовой диапазон). Правильные ответы составили 81% по различению в регистровом исполнении и 82% — в одноголосном.

На занятиях детям также давались для различения 3 произведения: «вальс», «марш» и «бег», исполняемые главным образом в среднем регистре (малая октава — первая октава). Эти произведения, близкие в регистровом отношении, но различные в темпо-

ритмическом, сопровождались детьми соответствующими движениями: маршировкой, покачиваниями с движением рук, бегом мелкими шажками. При обследовании детям предлагали различить эти произведения на слух так же, как и в предыдущем задании при обычном исполнении и в одноголосном варианте. Результаты правильного выполнения этого задания — 81% и 77% соответственно.

На каждом занятии с детьми проводится распевание: последовательное пропевание гаммы до мажор (в 1-й октаве) с моделированием рукой повышения и понижения звучания. В этом упражнении у ребенка уже наблюдалась голосовая подстройка приблизительно в диапазоне кварты от собственного «основного» тона.

Моделирование звуковысотности рукой использовалось при обследовании возможностей детей воспроизвести ритмические фрагменты из трех звуков, построенные на приме, кварте и октаве.

При воспроизведении ритмов этих фрагментов наибольшее количество правильных ответов дети дали, прослушав фрагменты, построенные на одной высоте (до<sup>1</sup> — до<sup>1</sup>; фа<sup>1</sup> — фа<sup>1</sup>; до<sup>2</sup> — до<sup>2</sup>) — 68%, наименьшее — на кварте (до<sup>1</sup> — фа<sup>1</sup>; фа<sup>1</sup> — до<sup>1</sup>) — 60%; промежуточное количество правильных ответов на октаве (до<sup>1</sup> — до<sup>2</sup>; до<sup>2</sup> — до<sup>1</sup>) — 64%.

Правильное воспроизведение детьми звуковысотности в этих фрагментах существенно различалось по интервалам и составило на кварте 53%, а на октаве — 71%.

Таким образом, выполнение детьми этой серии заданий показывает, что различие музыкальных произведений в регистровом исполнении, контрастных и близких по регистру, вероятно, основано еще на вычленении тембровой и ритмической характеристики звучания. Однако подстройка голоса при распевании и выполнение заданий на воспроизведение фрагментов ритмизированной звуковысотности дают основание полагать, что у детей начинает формироваться звуковысотный (мелодический) слух.

Весь процесс музыкального воспитания и обучения глухих детей по «Системе формирования и развития речевого слуха и речевого общения» показывает, с одной стороны, большие возможности в их слуховом развитии, с другой стороны, собственную ценность музыкального мира в становлении личности. Дети с удовольствием посещают занятия, участвуют в разных видах музыкальной деятельности, выступают на праздниках и гордятся своими успехами. Они чувствуют себя умелыми и любят учиться.

Награда детям, педагогам и родителям — радость преодоления тишины.

Вопрос о том, могут ли глухие дети слышать и любить музыку, уже давно имеет положительный ответ, а с появлением более совершенных слуховых аппаратов он становится бессмысленным. Но возникает другой вопрос: кто и почему берет на себя ответственность вторично лишать ребенка способности слушать голоса любимых, пение птиц и музыку Моцарта?

*Румер Татьяна Андреевна — психолог Центра Леонгард по обучению и социокультурной реабилитации глухих и слабослышащих детей (113054, ул. Бахрушина, д. 21, стр. 3, кв. 18)*

Конец ознакомительного фрагмента.  
Приобрести книгу можно  
в интернет-магазине  
«Электронный универс»  
[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)