

Н.В. Сулова

Канд. педагогических наук,

нач-к отдела развития Государственного бюджетного учреждения
дополнительного образования г. Москвы «Детская музыкальная школа имени

А.П. Бородина»

Москва, Россия

payborodin@mail.ru

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД: ВОЗМОЖНОСТИ
МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ МЕТОДОВ
КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ У ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация: Статья посвящена профилактике и коррекции дислексии у школьников с помощью музыки. В данном контексте проводится анализ, предлагается комплексная программа с учетом возможностей российской системы дополнительного музыкального образования.

Ключевые слова: музыка, музыкальная школа, дислексия, ритмика, обучение, коррекция, образование.

Среди личностных особенностей детей с диагнозом дислексия, специалисты отмечают эстетическую направленность, эмоциональную восприимчивость, художественный вкус, характерные для многих из них. Индивидуальную траекторию развития таких учащихся логично было бы строить в опоре на эти сильные стороны. Их способность к мышлению образами является настоящей ценностью в мире искусства и в значительной степени способствует успеху на этом поприще. Казалось бы, общая рекомендация – отдать ребенка с симптомами дислексии в музыкальную школу – лежит на поверхности. Но такой подход представляется слишком прямолинейным, и не всегда учитывает реальные возможности системы отечественного музыкального воспитания. Для детей с дислексией, очевидно,

требуется особый подход не только в общеобразовательной школе, но и при планировании музыкальных занятий.

Программа обучения в российских музыкальных школах традиционно опирается на знание нотной грамоты. Такое понятие как «донотный период» существует. Но относится оно к практике обучения дошкольников, и длится, как правило, недолго. Большинство же преподавателей стремятся как можно раньше «привязать» своих воспитанников к нотному тексту. В результате ребенок с дислексией, попадая в музыкальную школу, вынужден «сражаться» с еще одной знаковой системой. Бытовая формула «всего семь нот» на практике превращается в несколько сотен абстрактных символов (с учетом разных октав, длительностей, ключей, размеров и т.д.). Очевидный факт: абсолютное большинство наших соотечественников умеют читать, но навыками беглого чтения нотного текста в совершенстве владеют немногие. Это лишний раз доказывает относительную сложность освоения нотной грамоты по сравнению с пониманием словесного текста. Очевидно, что традиционный подход, сохраняющийся в отечественных музыкальных школах, в вопросах педагогического сопровождения и коррекции дислексии противопоказан.

Если же признать приоритетом не освоение стандартной программы музыкальной школы, а максимальную помощь данному ребенку, то целевые ориентиры могут быть изменены. Предложение не торопиться с освоением нотной грамоты может прозвучать диссонансом для многих педагогов-музыкантов. Однако, именно этот путь представляется более продуктивным для целей коррекционной работы дислексического спектра. С такой оговоркой многолетний опыт, накопленный музыкальной педагогикой, может оказаться по-настоящему полезен для молодого научного направления.

Возможность сосредоточиться на сенсорном разнообразии, эмоциональном и психомоторном богатстве музыкального искусства открывает уникальные перспективы для успешной работы в этом направлении. Приведем лишь несколько примеров. Так, многие дефектологи,

работающие с дислексией, включают в комплекс коррекционных методов упражнения на мелкую моторику, элементы пальчиковой гимнастики, массаж и самомассаж пальцев и кистей рук. Очевидно, что игра на музыкальных инструментах, в первую очередь, фортепиано, имманентно содержит в себе разнообразнейший репертуар подобных движений. При этом на начальном этапе освоения любого музыкального инструмента работа над постановкой рук обязательно сопровождается речевой активностью – ребенок проговаривает слова попевок, которые в данный момент играет, просчитывает вслух метрические и ритмические особенности пьесы.

Когда речь заходит о дыхательной и артикуляционной гимнастике в системе коррекционной работы, невольно возникает аналогия с вокально-хоровой деятельностью. Здесь любая репетиция начинается с целого комплекса упражнений, нацеленных на активизацию всего певческого аппарата – от работы диафрагмы до положения небной занавески, от тонких ощущений на кончиках губ до правильного положения плеч, спины, всего корпуса.

Существуют методические приёмы, которые также позволяют включать в процесс слушания музыки или разучивания песен пальчиковую гимнастику, реципрокные и разнонаправленные движения [2, С.5]. Концентрация внимания юных музыкантов (и певцов, и инструменталистов) на подобных движениях, состояниях и процессах носит при этом опосредованный характер. Возвышенная цель – красивое музыкальное звучание – оплодотворяет собой подобную «техническую» работу, делает её менее утомительной и более эффективной.

Аксиомой методики работы с детским хором является и утрированное произнесение слов, тщательный анализ распеваемых слогов. Хормейстер в обязательном порядке работает с детьми над орфоэпией исполняемых песенных текстов [3, С. 18]. Разве такие виды деятельности не содержат в себе гипотетические возможности для предупреждения и коррекции фонематической дислексии?

Можно предположить, что вокальная музыка обладает уникальным потенциалом и с точки зрения проблем, вызванных семантической дислексией. Известно, что талантливые композиторы очень тонко чувствуют смысловые акценты, причинно-следственные связи, заложенные в стихотворном тексте. Через комплекс музыкально-выразительных средств (направление и характер мелодического движения, ритм, динамику, ладовые тяготения и др.) они подчеркивают их, высвечивают, словно лучом прожектора, выразительность художественного слова. Музыкальная интонация делает смысл пропеваемого текста более выпуклым, наполняет его ярким образным содержанием. В результате эмоциональность (сильная сторона дислексика) может «работать» на понимание значения слов (его проблемная зона).

Разумеется, данные гипотезы нуждаются в экспериментальной проверке, как и многие другие догадки в отношении взаимосвязи музыки и дислексической коррекции. Отдельные исследования в этом направлении уже проводятся и их результаты выглядят многообещающими. Так, специалисты из лаборатории когнитивной неврологии Бостонской Детской больницы (США) опубликовали данные, связанные с изучением активности головного мозга в височно-теменных областях. Их исследования с применением функциональной магнитно-резонансной томографии подтвердили наличие гипоактивации левополушарной височно-теменной области у детей с дислексией по сравнению с нормотипичными детьми. При этом дети, занимающиеся музыкой, продемонстрировали значимую двустороннюю активацию в височно-теменных областях по сравнению с детьми, не занимавшимися музыкой. «Это подтверждает гипотезу о том, что музыкальное обучение может способствовать развитию двусторонней компенсаторной нейронной сети, которая помогает детям с атипичными функциями в левополушарных височно-теменных областях» [4].

Убедительный обучающий эксперимент с двумя группами детей 8-11 лет провели итальянские ученые. Обе группы школьников с

диагностированной дислексией занимались по обычной реабилитационной программе. Но при этом участники одной группы дополнительно занимались живописью, а участники другой – музыкой. «В то время как скорость чтения улучшилась в обеих группах, только музыкальная группа показала явное улучшение точности чтения». Исследователи связывают это с развитием ритмических способностей, которые, по их мнению, непосредственно коррелируют с фонологической компетентностью [5].

В описании данного исследования исключительно важной, на наш взгляд, информацией является не только констатация более высокого результата «музыкальной» группы, но и указание на то, как именно было организовано музыкальное обучение. В эксперименте участвовали два преподавателя, перед которыми стояла нестандартная задача – избежать образовательного уклона (вспомним об изменении целевых ориентиров!). В своей работе они опирались на методики З. Кодая и К. Орфа, основанные на ритмическом воспитании, музыкальном движении и сенсомоторных игровых приёмах.

Следует сразу оговориться, что в нашей стране данные методики известны, но не являются распространенным вариантом преподавания. В системах К. Орфа и З. Кодая есть свои неоспоримые преимущества. Но есть и моменты, которые в контексте обсуждаемой темы могут рассматриваться как недостатки. Так, «орфовский» оркестр состоит, в основном, из металлофонов, бубнов, треугольников и других шумовых и ударных – то есть тех инструментов, которые предельно просты в освоении. Это очень важное замечание, так как игра на них требует участия мелкой моторики в несравнимо меньшей степени, чем, например, игра на фортепиано. Незначительное внимание уделяется в этих системах и постановке голоса вместе с упомянутыми ранее дыхательными и артикуляционными упражнениями.

Особую оговорку необходимо сделать в отношении музыкального движения. В российском варианте оно представлено предметом «Ритмика», который далеко не везде является обязательным. Родоначальником данного

направления, как известно, является швейцарский педагог и композитор Э. Жак-Далькроз. Исходный тезис Далькроза – «музыка преобразует телесность». «Цель его системы «одухотворенных телесных упражнений» – привести человека к самопознанию, к ясным представлениям о своих силах и творческих возможностях, помочь избавиться от физических и психологических комплексов и зажимов, обрести радость жизни. И все это – благодаря воспитанию собственного ритмического разума, воли и самообладания» [1, С. 16,15]. Можно смело сказать, что это была своего рода система нейропсихологической поддержки, намного опередившая во времени соответствующие научные исследования. В частности, при сравнении наработок Э. Жака-Далькроза, с современными комплексами кинезиологических упражнений обнаруживается немало смысловых и фактурных параллелей. Разница в том, что современные упражнения на сложную межполушарную координацию если и проводятся под музыку, то используют её в качестве темпо-ритмического метронома. Это значит, что музыка является шумовым фоном, но не содержательным источником характера и смысла движения...

В свое время метод Э. Жака-Далькроза оказал заметное влияние на систему элементарного музыкального воспитания К. Орфа. Несколько иными путями ассимилировался он и в советскую систему музыкально-ритмического воспитания. В течение прошедшего столетия и за рубежом, и у нас в стране он превратился во множество производных вариантов, в том числе и полностью дискредитирующих первоначальную идею, вдохновившую его создателя. На современных занятиях ритмикой можно встретить и жесткий репетиционный процесс в духе классического балета и элементарное сольфеджио, лишь слегка разбавленное примитивными движениями.

Своим путём пошла и логоритмика – коррекционное направление, по сути близкое к рассматриваемой нами теме. Здесь в триаде музыка-речь-движение наиболее серьезные потери понесла именно музыкальная составляющая занятий. Разнообразное и тонкое различие, отражение в

движении всего комплекса элементов музыкального языка свелось к пению под фонограмму песенок сомнительного художественного достоинства и в подвижных играх под музыку моторного характера...

Тем не менее, существуют и другие примеры – отдельные школы и творческие объединения, которые не утратили, но напротив, сохранили и развили философские идеи ритмической культуры во всей их красоте, глубине и разнообразии.

Резюмируя вышесказанное, хочется отметить, что при всех существующих проблемах, отечественная система музыкального воспитания сохраняет значительный потенциал для сотрудничества со специалистами, занимающимися изучением, профилактикой и коррекцией дислексии. Думается, что содержательной и эффективной формой взаимодействия могла бы стать разработка комплексной программы для системы дополнительного образования. Такая программа, могла бы включать в себя наряду с эффективными логопедическими и нейропсихологическими методами широкий спектр музыкальных видов деятельности. Игра на музыкальном инструменте, ритмика, хор, развивающие занятия по системе К. Орфа с учетом разнообразных и продуманных связей с основной стратегией коррекции обеспечили бы качественно новый уровень поддержки школьников с дислексическими проблемами развития.

Литература

1. Жак-Далькроз Э. Ритм. – М. Издательский дом «Классика-XXI», 2018. – 248 с.
2. Мазорчук Н.В. Использование дефектологических приемов для активизации творческого потенциала у учащихся. Материалы межрегионального проблемно-тематического семинара «Два способа познания мира» из цикла «Конвергентность в области «Искусство» от дошкольника до выпускника школы. Электронный ресурс, дата обращения

18.07.2020 <https://music-fgosnoo.jimdofree.com/два-способа-познания-мира-материалы-очного-этапа-10-апреля-2019-года/мазорчук-н-в/>

3. Рачина Б. С. Распевание в детском хоре. 210 упражнений. Учебно-методическое пособие. СПб.: Композитор, 2016 - 104 с.
4. J. Zuk, M.V. Perdue, B. Becker, etc. Neural correlates of phonological processing: Disrupted in children with dyslexia and enhanced in musically trained children // Developmental Cognitive Neuroscience, 2018 Nov; 34: С. 82–91. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6481189/> [Электронный ресурс, дата обращения 18.07.2020]
5. E. Flaugnacco, L. Lopez, Ch. Terribili etc. Music Training Increases Phonological Awareness and Reading Skills in Developmental Dyslexia: A Randomized Control Trial PLoS ONE, 2015; 10(9) <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4583182/> [Электронный ресурс, дата обращения 18.07.2020]

N. V. Souslova

**INTERDISCIPLINARY APPROACH: POSSIBILITIES OF
MUSICAL TEACHING IN THE SYSTEM OF METHODS FOR
CORRECTING PUPILS' DYSLEXIA**

Abstract: The article is devoted to the music prevention and dyslexia correction of schoolchildren. We consider the possibilities of the Russian system of music education in this context and offer a complex rehabilitation program with an extended musical component.

Key words: music, music school, rhythm, dyslexia, learning, correction, education.