




КАК
ПРЕПОДАВАТЬ
СОЛЬФЕДЖИО
В XXI ВЕКЕ

МАСТЕР-КЛАСС



МАСТЕР-КЛАСС

КАК ПРЕПОДАВАТЬ СОЛЬФЕДЖИО В XXI ВЕКЕ



КЛАССИКА-XXI

МОСКВА 2009

УДК 781
ББК 85.31
К16

Составление
О. Берак, М. Карасева
Вступительная статья
М. Карасева

К16 Как преподавать сольфеджио в XXI веке. — М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2009. — 224 с., ил.

ISBN 978-5-89817-297-8

Читатель, который возьмет в руки этот сборник, почувствует себя участником заочного «круглого стола» сольфеджистов из России, США, Австрии, Франции, Японии. Как сделать этот предмет привлекательным и лично востребованным? В чем отличия современных методов преподавания сольфеджио? В состоянии ли компьютер изменить традиционный облик дисциплины?

Размышления авторов убеждают: сольфеджио не исчерпало потенциал своего развития. Скрытые в этой дисциплине возможности влияния на музыкальный слух учащегося обрели «второе дыхание», и, быть может, именно в XXI веке начинается новая жизнь старого учебного курса.

Сборник адресован преподавателям сольфеджио всех звеньев музыкального образования, студентам музыкальных училищ и вузов.

УДК 781
ББК 85.31

© Берак О. Л., Карасева М. В.,
составление, 2006
© Карасева М. В., вступительная статья, 2006
© Издательский дом «Классика-XXI», 2006

ISBN 978-5-89817-297-8

Сольфеджио-XXI: между мечтой и прагматикой

*Мам, ну зачем мне это сольфеджио?..
Из ученических стонов*

Выживаем обсуждая?

За два последних века талантом и стараниями ушедших поколений музыкантов и педагогов было выстроено прочное здание отечественного музыкального образования. Здание многоэтажное, соразмерное уровню тех задач, которые была призвана решать отечественная музыкальная культура в целом. Нам есть чем гордиться и есть что терять: во всем мире признано качество российского музыкального образования. А потому, казалось бы, понятно: относиться к этому наследству должно как к памятнику культуры, грамотно реставрируя его и не порываясь сделать в нем евроремонт.

Сегодня налицо тенденция прагматического толкования значения учебных дисциплин во всех областях — и музыкальные предметы не являются здесь исключением. Не обсуждая сейчас социокультурные причины такого положения (ситуация всегда такова, какова она есть), подчеркнем: вопрос о *выживаемости* музыкально-теоретических дисциплин (и сольфеджио в их числе) на любом из уровней отечественного музыкального образования стоит сегодня как никогда остро.

Ясно, что в современных вызовах времени и содержание учебного предмета, и методика его преподавания должны действительно *доказывать* свою многостороннюю эффективность. Следовательно, необходимо постоянно находить и ярче обозначать практическую применимость предмета не только для внутриотраслевых целей, но и для целей общего личностного развития, и для более успешного решения ряда междисциплинарных задач. Это позволит создать такой «щит», который будет в состоянии отразить любые нежелательные вторжения в организм нашего музыкального образования.

Стало быть, один из главных вопросов преподавания сольфеджио в двадцать первом веке звучит следующим образом: **как, не упрощая существо предмета, сделать сольфеджио привлекательным и лично востребованным новым поколением учащихся?** Как совместить поэтику и прагматику в нынешней музыкальной педагогике?

Авторы статей сборника обсуждают эти, общие для всех «больные» проблемы, высказывая свои оригинальные, в чем-то созвучные друг другу, а в чем-то противоречивые суждения. Читатель, который возьмет в руки этот сборник, вполне сможет почувствовать себя участником заочного «круглого стола» сольфеджистов, собравшихся со всех концов мира, чтобы вместе обсудить важнейшие, в своей профессиональной области, проблемы.

Приятно предвкушать, что этого читателя ждет множество любопытных открытий, поскольку география этого «круглого стола» обширна: впервые в отечественной музыкальной педагогике печатный «диспут» ведут сольфеджисты не только из разных регионов России и Европы, но также из Америки и Японии. И впервые в такой интернациональной «беседе» участвуют преподаватели всех звеньев музыкального образования, от начального до высшего, так что перед читателем, интересующимся универсальными приемами развития музыкального слуха, раскрывается широкая методическая панорама. Конечно, она может быть со временем еще шире — мы будем надеяться на продолжение этого межкультурного сотрудничества в области сольфеджио.

А пока — постараемся кратко ознакомить читателя с основными узловыми вопросами, затронутыми на нашем виртуальном «круглом столе».

Предмет сольфеджио — кризис или возрождение?

Что происходит с предметом сегодня? Об этом размышляют большинство авторов статей. Сольфеджио как предмет, который непосредственно направлен на разностороннее развитие музыкального слуха, должен, по сути, удовлетворять двум основным запросам:

а) профессиональному — сольфеджио должно помогать воспитывать музыканта-исполнителя высокого класса;

б) социально-психологическому — сольфеджио должно способствовать воспитанию слушателя (в том числе и нового слушателя, который рискует прийти на концерт в слуховом отношении малоподготовленным), то есть учить основам слухового восприятия музыки как музыкантов-любителей, так и немусыкантов, а следовательно, должно помочь решению проблемы прихода широкого слушателя в академические концертные залы.

Судя по высказываниям авторов статей, сегодня для сольфеджио действительно настали кризисные времена. Об обособленности сольфеджио от нужд современной концертной практики и о сложных взаимоотношениях между общим и специальным музыкальным обучением пишут многие авторы сборника. Так, Л. Масленкова упрекает нынешнее сольфеджио в излишнем стремлении к простой «озвучке» элементарной теории музыки, а В. Середа сетует на отсутствие в рамках сольфеджио целевой установки на смысловой анализ мелодии. Г. Тараева, Е. Лернер и Т. и А. Камаевы с разных сторон обсуждают проблему «кризиса жертвенности»¹ в сегодняшнем процессе преподавания сольфеджио и пути его преодоления. Свои критические замечания об американской системе развития сольфеджио высказывает Х. Хайнер.

¹ Действительно, определенного рода жертвенность вполне можно усмотреть в деятельности госбюджетного педагога-музыканта, работающего, как ныне говорят, «за копейки». Впрочем, этот не понаслышке знакомый нам стиль жизни можно рассматривать с разных сторон, в том числе и как форму морального выживания советских людей в современных российских реалиях. Вопрос, однако, в том, насколько готовыми будут продолжать исповедовать этот жизненный стиль последующие поколения, дети рыночной экономики.

На что можно опереться, преодолевая кризис?

Одна из главных опор, по мнению Л. Масленковой, — это воспитание открытого слуха, способного гибко воспринимать и переключаться на музыку различных стилей, в том числе на музыку двадцатого (а теперь и двадцать первого) века, которую, как предлагает автор статьи, необходимо изучать уже в рамках училищного курса сольфеджио.

Другую опору (в этом Л. Масленкову активно поддерживает О. Берак) образует развитие методики сольфеджио на базе достижений современной психологии. Действительно, междисциплинарный подход сегодня оказывается все более и более плодотворным не только в области науки, но и в области методики.

Третья опора — взаимообогащение методик различных школ. Эта мысль особенно четко прослеживается в статьях зарубежных авторов. С интересными моделями такого реформирования национальных школ сольфеджио — в плане их «омузыкаливания» — читатель может познакомиться на примере эволюции сольфеджио во Франции, Австрии и Японии (см. статьи Е. Герцман, В. де Лармина, а также статью японских преподавателей).

Большинство авторов сборника, предлагая свои методические решения различных вопросов по сольфеджио, фактически демонстрируют реализацию этих тезисов в практической деятельности.

И как это реализуется на практике?

Важность разностилевой музыкальной базы на занятиях по сольфеджио подчеркивают многие авторы сборника. В частности, они обосновывают эффективность обращения к музыкальному фольклору (будь то татарская пентатоника или традиционная японская музыка), а также к джазовой и популярной музыке. В этом оказываются солидарны авторы как из России (А. Бражник), так из Австрии и Японии.

Сближение сольфеджио с современной концертной практикой и учетом на занятиях конкретной исполнительской специфики — та мысль, которая в последние годы все активнее проникает в отечественную методику развития музыкального слуха. Познакомившись с авторскими разработками по исползованию духовых тембров на сольфеджио (Е. Дерунец), с новыми возможностями взаимодействия слуха и голоса на занятиях с вокалистами (Е. Гриненко), приемами работы с дыханием при исполнении музыки (В. Середа), читателю, думается, будет интересно узнать, как похожие идеи проявляют себя за рубежом. Заметим, что о развитии музыкальной экспрессии в рамках сольфеджио, в частности, пишут авторы из Японии — можно предположить, что такой акцент вызван некоторыми особенностями национальной исполнительской школы (японским музыкантам, в целом, как известно, свойственна сдержанность в выражении чувств, которую они стараются преодолеть).

Другой любопытный факт: традиционное для отечественной методики сольфеджио внимание к упражнениям на импровизацию, как выяснилось,

проявляется и в японской методике. А также там, где его, казалось бы, и не очень ожидали: в современной французской методике¹ (см. статью Е. Герцман).

Описываемые авторами статей формы работ на занятиях сольфеджио, в целом, привычны и поддерживают традиции той или иной национальной школы. Различия, однако, проявляются в расстановке акцентов. Так, например, ряд описываемых упражнений в немецкой, австрийской и французской школах (В. де Лармина) основывается на типе *заданий «с ошибками»* (которые ученику требуется обнаружить) и *диктантов «с пробелами»* (в которые ученик вписывает недостающие звуки или созвучия). Понятно, что такие упражнения оказываются особенно эффективными, во-первых, при дефиците учебных часов на предмет, а во-вторых, при дефиците развитых слуховых навыков ученика.

Из собственной практики общения с педагогами разных стран мы знаем, что именно на последнее особенно сетуют многие преподаватели из Германии и Америки, где, в отличие от России, нет централизованной системы музыкального образования и, следовательно, отсутствуют некие унифицированные представления о комплексе необходимых умений ученика (вплоть до момента его поступления в высшее музыкальное учебное заведение).

Характерно, что в отечественных учебных пособиях для ДМШ в последние годы стали также появляться такие формы заданий — эта тенденция явно не является случайностью или простым копированием зарубежного опыта: педагоги начального (а иногда и среднего) звена таким образом, возможно, пытаются сделать предмет не столь «трудозатратным». В любом случае, на российской методической почве подобные задания не претендуют на замещение собою традиционного полноформатного музыкального диктанта и слухового анализа, в особенности в рамках профессионального музыкального обучения.

В ряд достаточно оригинальных форм упражнений, описываемых авторами статей, можно поставить, например:

— Упражнения на *запись суммарной партитуры* в японской методике сольфеджио (для которой, заметим, акцент на записи музыкального диктанта всегда был традиционным — в этом жанре японские студенты лидируют среди музыкантов-иностранцев, обучающихся в России). Добавим, что такое упражнение на отечественной методической почве оказывается особенно эффективным при записи *тембровых диктантов на материале оригинальной многоголосной музыки*.

— Упражнения на *считывание современной нотации* в японской методике, которое можно также отнести, с одной стороны, к проявлению традиционного для японской культурной традиции внимания к графике, с другой стороны, к стремлению адаптировать учебный курс к нуждам современного исполнительства.

¹ Последняя ранее была известна в России, прежде всего, своими многочисленными инструктивными примерами для чтения мелодий в семи нотных ключах. Такие примеры не особенно-то располагали к живой импровизации.

— Упражнения на запись диктантов известных мелодий, предлагаемые в статье Т. и А. Камаевых. Подчеркнем, что методологически такие упражнения напрямую соотносятся с успешно применяемой методикой обучения чтению на иностранном языке дословно известного в устном варианте текста¹.

— Упражнения на развитие полисенсорных ощущений, в которых звук может связываться как с цветом (у Х. Хайнер, отмечающей при этом, что между нотой и цветом не следует искать прямых связей), так и с мышечными реакциями (у Г. Тараевой). Интересные примеры по моделированию пространственных представлений в пении содержатся и в статье Е. Гриненко. Подобного рода упражнения развивают чувство синестезии², которое не только позволяет более успешно выполнять задания по сольфеджио, но, что еще важнее, являются мощным катализатором пробуждения творческих способностей ученика в любом возрасте и с любым качеством музыкального слуха.

Внимание к развитию чувства ритма — один из ярких маркеров в тенденциях развития современного, прежде всего, отечественного сольфеджио. Ритмическое сольфеджио — это именно та область, в которой, как известно, нас давно уже обогнали зарубежные (европейские и американские) школы с их многочисленными тематически разветвленными пособиями по курсам ритмического сольфеджио для учащихся разного возраста и уровня подготовки. Тем важнее для нас как можно скорее преодолеть этот существующий дисбаланс в российской методике (который, кстати говоря, отсутствовал в русском сольфеджио начала XX века). Статья О. Берак подробно поясняет суть и значимость комплексной программы воспитания чувства ритма и показывает конкретные примеры ее реализации. Интересные замечания по методике ритмического сольфеджио и, в частности, о роли ритма в речи педагога содержатся в статье Е. Лернера.

Еще одним характерным признаком методики сольфеджио нового тысячелетия можно считать ощутимо возросшую активность педагогов в использовании ставших, наконец, удобными и доступными (и по технологии и по цене) технических средств обучения. Синтезаторы, аудиоплееры являются сейчас товарами широкого потребления, а компьютерами теперь (по программе развития российского образования) будут оснащать все без исключения образовательные учреждения. В этих условиях, в частности, перестают быть извечными благими пожеланиями такие формы работы, как тембровые диктанты³.

¹ См.: Аверина Е. Иностранный за 200 часов. СПб., 1994.

² Подробнее о методическом эффекте применения синестезийного слышания см.: Карасева М. Сольфеджио — психотехника развития музыкального слуха. М., 1999.

³ «Пробным шаром» — первым отечественным — стало наше пособие, в которое включены как инструктивные примеры в тембрах синтезатора, так и фрагменты в натуральных тембрах из музыкальных произведений разных стилей (см.: Карасева М. Музыка на два голоса. Двухголосные этюды для пения, игры и записи музыкального диктанта. Тембровые аудио-диктанты. М., 2005, прилагается CD).

Вот почему читатель не слишком удивится, обнаружив, что ряд авторов уже основательно и активно используют на занятиях синтезаторы и компьютерные программы (Х. Хайнер, Г. Тараева, Т. и А. Камаевы, Е. Лернер). Не обойдена сольфеджистами и японская система «Караоке» (см. статью Г. Тараевой), завоевавшая в последние годы широкую популярность у россиян. В целом, хочется вслед за Г. Тараевой еще раз сказать педагогам, ведущим сольфеджио и не вполне преодолевшим в себе неуверенность в своих силах по овладению цифровыми технологиями: это действительно не так сложно, попробовать явно стоит, причем в любом возрасте — вашими помощниками с удовольствием станут ваши ученики! Стоит также добавить, что новые разнообразные возможности открывает и доступная на сегодня качественная микрофонная стереозапись на уроках сольфеджио: ее можно эффективно использовать как для тренировочных упражнений, так и для творческих работ¹.

О чем сольфеджисты спорят?

На нашем «круглом столе», как и на любом другом, возникают спорные вопросы, которые участники виртуального диспута предлагают решать по-разному. Читатель может сравнить высказанные точки зрения — в конечном счете, именно он, исходя из своего собственного опыта, будет выбирать, что ему ближе. Потому мы намеренно воздержимся от того, чтобы высказывать собственные методические соображения. Представим лишь ряд высказываний полемического свойства, почерпнутых нами из разных статей сборника, и дадим их читателю тезисно, в качестве «информации к размышлению».

- Необходима тренировка в слышании интервалов и интервальных блоков вне тональности (Л. Масленкова).
- Не следует петь отдельные интервалы, не слыша целого (В. де Лармина).
- Не следует запоминать интервалы по мелодиям знакомых песен (В. Сегега).
- Весьма эффективно использовать для запоминания знакомые песни (Т. и А. Камаевы).
- Стенографировать диктанты недопустимо (Л. Масленкова).
- В диктантах эффективно применять особые виды стенографии (Т. и А. Камаевы).
- В сольфеджио должны использоваться только художественные музыкальные примеры (Г. Тараева).
- Для диктантов надо брать только материал из живой музыки (Л. Масленкова).

¹ Наблюдение из практики: коллективное прослушивание записей хоровых композиций, сочиненных студентами и исполненных на занятиях всей группой, повышает заинтересованность студентов в дальнейшем совершенствовании слуха и создает значительно больший стимул для творческих проявлений, чем традиционное однократное нотное представление педагогу композиции на заданную тему.

- Обязательны специальные упражнения для выработки умения называть ноты от любой ступени, обеспечивающее свободное владение языком сольфеджио (Х. Хайнер)¹.

Конечно, не стоит считать ту или иную точку зрения верной или неверной, не углубившись в методический контекст рассуждений и доказательств автора, к чему и призываем читателя. И тогда, возможно, ему покажется, что многие из приведенных противоречивых мнений не являются таковыми... А в целом, как нам представляется, любая конкретная методика имеет определенную сферу применения и свой период эффективности — надо лишь точно ответить себе на вопросы: *где, с кем, когда и зачем вы что-либо делаете.*

Бесспорным, во всяком случае, оказывается другое: все авторы так или иначе сходятся в том, что особо значимым компонентом в преподавании сольфеджио сегодня являются *творческие формы работы* — будь то игровые, импровизационные упражнения или ассоциативное слушание. Именно они способны развить интерес ученика к предмету и сделать занятия лично развивающими.

А кроме того...

Читатель сборника узнает о разных типах учебных пособий, используемых в разных странах, и о крупных зарубежных педагогах-сольфеджистах, таких как, например, шведский композитор и педагог Л. Эдунд, методический опыт и пособия которого используются во многих странах Европы и Америки² (см. статью М. Глузберг).

Такая библиографическая информация для отечественных педагогов-сольфеджистов чрезвычайно важна — не только потому, что ее крайне мало, и вовсе не потому, что можно будет пойти в магазин и купить эти пособия (это пока для нас остается мечтой), но прежде всего потому, что уже само методическое описание таких пособий и приведение музыкальных примеров из них (а нотных примеров в сборнике достаточно много) способно пробудить педагогическую фантазию на создание собственной вариации в рамках предложенной методической идеи. Или же пойти от противного. Каждый сможет выбрать свой путь.

Читатель также познакомится с различными условиями преподавания сольфеджио в разных регионах, узнает о том, как проходят вступительные экзамены, как педагоги снабжаются методическими пособиями. Он может

¹ Во многом близкую систему тренировочных упражнений на развитие слухо-звукорядного автоматизма много лет эффективно использует в Санкт-Петербурге профессор С. Мальцев.

² Считаю своим долгом отметить, что подробное знакомство с учебником Л. Эдунда «*Modus Novus*» (перевод методической части пособия и анализ этого труда содержатся в написанной мною дипломной работе: «К проблеме слухового освоения музыки XX века. Систематизация методик сольфеджио». М.: Моск. консерватория, 1982) во многом послужило стимулом к созданию учебного пособия «Современное сольфеджио» в трех частях (М., 1996).

удивиться тому, что во Франции, например, существуют понедельные брошюры с заданиями для учащихся. Или посочувствовать педагогу из Германии, которому все приходится делать самому — подбирать и сочинять диктанты, размножать написанные им упражнения и примеры для пения... (впрочем, кое-кто, кажется, уже припомнил похожую ситуацию из знакомой ему педагогической практики).

Сольфеджио-XXI, или чего требует от предмета новая эпоха?

Требует, прежде всего, способности быть многосторонне применимым. Сольфеджио, несомненно, останется в статусе прикладной учебной дисциплины. Надо, чтобы любой ученик, приходящий на урок сольфеджио, понимал, что именно на занятиях этим предметом он может приобрести навыки быстрой концентрации внимания, развить свою память, ассоциативную базу — все то, что ему пригодится в самых разных областях его будущей деятельности, независимо от того, станет он профессиональным музыкантом или нет. Для этого сольфеджио в XXI веке надо преподавать так, чтобы на деле убедить ученика в поистине удивительных возможностях этого предмета.

Марина Карасева

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ СОЛЬФЕДЖИО

Людмила Масленкова Что такое сольфеджио?

Вопрос не праздный. Рискну заметить, что значительная часть отечественных преподавателей сольфеджио не осознают в должной мере истинного назначения этой дисциплины в обучении музыканта-профессионала. И сегодня, подводя итоги ушедшего столетия, мы можем с сожалением констатировать: консервативно-традиционный взгляд на сольфеджио как на дисциплину по озвучиванию теории музыки сохраняется неизменным и поныне. Это обнаруживается при знакомстве не только с уроками в различных учебных заведениях страны, но и с учебными пособиями, в изобилии представленными на полках нотных магазинов. Многие из них, названные пособиями по сольфеджио, содержат упражнения на построение звукорядов, ладов, интервалов, аккордов и пр. Об ориентации на теорию музыки говорят и программы по сольфеджио в ДМШ и музыкальных училищах. Исключение составляет лишь «Программа по сольфеджио для ДМШ» Т. А. Калужской, где впервые введены творческие задания для учеников каждого класса. Но, к сожалению, в экзаменационных требованиях такие творческие задания отсутствуют, и дело сводится к пению и слушанию тех же звукорядов, интервалов, аккордов и т. д. Отсутствуют и какие-либо тесты, которые свидетельствовали бы о степени развития тех или иных сторон музыкального слуха.

В широко распространенных «Программах» никогда не указывается также, какой стилевой материал служит объектом слухового освоения. Однако профессионалу ясно: это по преимуществу стиль классицизма. Отсюда следует, что восемь лет школы плюс четыре года училища готовят для поступления в вуз абитуриента, слух которого так закрепощен нормами классицизма, что оказывается часто беспомощным при выполнении заданий, содержащих иной интонационный

материал. И, в первую очередь, материал, характерный для художественного творчества XX века, базирующегося на принципах многозначности, непредсказуемости, нестандартности ситуаций и требующего слушания, преодолевающего инерцию восприятия.

Включение в курс сольфеджио музыки XX века — вне целенаправленной методики освоения нового интонационного материала — не решает возникшей проблемы. Кардинальным изменениям должны быть подвергнуты учебные программы и способы обучения. Их центральную задачу можно определить как формирование активного мышления, преодолевающего власть штампов и открытого для восприятия нового.

Сольфеджио как учебная дисциплина напрямую связано с психологической наукой. Базовые категории психологии, такие, как восприятие, внимание, память, мышление, должны быть постоянно в поле внимания педагога-сольфеджиста, влияя на все формы работы. Тогда станет ясно, что настоящей задачей сольфеджио является не умение строить, петь и слушать интервалы, аккорды и т. д. (хотя это умение, безусловно, необходимо, так как обеспечивает «техническую» базу), а развитие особых качеств слуха: слухового внимания, слуховой остроты, слуховой быстроты, слуховой реакции, способности запомнить, удержать в памяти, воспроизвести музыкальный текст, обнаружить ошибки в исполнении знакомой музыки или в нотном тексте, реконструировать музыкальный текст сообразно стилю и многое другое, что выявляет навыки, управляемые профессионально развитым слухом.

Попытаемся на отдельных примерах показать возможности ускорения процесса обучения с учетом психологических предпосылок слуховой деятельности.

Как известно, обучение в сольфеджио начинается с формирования ладового чувства. Не будем задерживаться на том, как это происходит в школе в настоящее время. Напомним лишь, что мелодии из всех учебников для начальных классов ДМШ содержат исключительно поступенное движение. Скачки в мелодии отсутствуют (кроме скачка с V ступени на I). Из этого можно сделать вывод о том, что функциональность ступеней лада не осваивается.

Действительно, детям трудно управиться с семью ступенями, оперируя ими легко и свободно. Нужна постепенность в овладении поставленной задачей. Путь возможного решения демонстрирует система релятива (относительной сольмизации) и ее основной принцип:

начинать освоение лада с маленькой ячейки и, прибавляя по одной ступени, постепенно идти к целому звукоряду.

Мы же, в отличие от устоявшихся традиций релятива, предлагаем начинать освоение лада с другой ячейки: I—II—III ступени мажора. В ней заложены явления устойчивости и неустойчивости, а также ладовое наклонение, что позволяет изначально правильно формировать ладовое чувство.

Песенки на трех ступенях исполняются от разных звуков, и это в перспективе образует задел на все тональности. Попутно заметим, что от системы относительной сольмизации мы берем и ручные знаки, закрепляющие представления о ступенях лада зрительно и двигателью.

После интонационного освоения трех ступеней мажора можно ввести в учебный процесс одноименный минор. Сравнение нового с уже известным является, как мы знаем, основополагающим принципом в работе. Так функционирует наш мозг: всякую новую информацию он сравнивает с имеющимся у него «образом-эталон», и игнорировать эту природную закономерность в педагогике недопустимо!

В рамках обозначенного трехзвукового ряда получаем варианты III ступени (мажор-минор) и II (фригийской). На четырех ступенях подключаем лидийскую IV ступень и т. д. Как показывали многочисленные опыты открытых уроков с незнакомыми детьми в разных регионах, ученики безошибочно (и, надо сказать, весело!), узнавали на слух эти «чужие» для известного им мажора и минора ступеньки.

В предложенном комплексном методе освоения звукового состава ладотональности центр тяжести направлен не на изучение какого-либо лада в его полном составе¹, а на тренировку слуха, гибко реагирующего на звуковысотные изменения. На смену пассивности здесь приходит активность слухового сознания, развивается контролирующая функция слуха, расширяются слуховые возможности. Параллельное освоение мажора и минора с их разновидностями закладывает фундамент для вхождения в вариантную диатонику сложноладовой музыки XX века, которая должна быть объектом активного усвоения уже в программе музыкального училища.

Второй составляющей процесса формирования звуковысотного слуха является **интервальный слух**. Лад и интервал — две взаимосвязанные и взаимообусловленные категории звуковысотного мышления.

¹ Отпадает практика пения гамм.

где лад есть система логической организации тонов, а интервал — наименьшая интонационная ячейка. Освоение ладовых ступеней и мелодических интервалов как соотношения двух ладовых ступеней происходит на протяжении всего периода обучения. На этапе работы с тремя ступенями мажорного лада усваиваются большие секунды, при подключении минорной третьей ступени в обиход включается малая секунда и т. д.

Длительное время в отечественной педагогике было принято изучать интервал только в ладу (помнится даже, что в 1960-е годы предложение изучать интервал как таковой некоторые советские профессора расценивали как влияние буржуазной культуры). Сегодня уже стало очевидно: без владения интервалом в его константном значении невозможно спеть мелодию, содержащую новоинтонационные трудности. Двенадцатизвуковая вариантная диатоника, интенсивная модуляционность, обилие скачков в музыке XX века требуют виртуозного владения интервалом самим по себе. Это должен иметь в виду педагог с ранних этапов обучения ученика: наряду с пением интервалов в ладу необходимо более интенсивно заниматься интервалом от звука.

Традиционно принято предлагать учащимся пение интервалов от разных звуков и независимо один от другого. В этом случае поющий произвольно самонастраивается в ладу: квинта и кварта поются как соотношение I и V ступеней, терция как соотношение I и III ступеней и т. д. На начальном этапе обучения это нормально. Но не следует заблуждаться относительно того, поет ли ученик интервал как таковой. Проверкой может послужить упражнение, в котором интервал надо «добыть» вопреки ладовой инерции. Например: предлагается последовательность интервалов, так сказать, «с препятствиям», требующими преодоления ладовой инерции.



Очевидно, что секста *до* — ля настроит слух на Фа мажор, и исполнение малой терции потребует от поющего определенных усилий.

В примере принцип преодоления слуховой инерции демонстрируется в концентрированном виде, в наибольшей степени трудности. Между тем такого рода интервальные цепочки могут быть разными по сложности в зависимости от частоты тональных переключений.

в начале лучше не давать, чтобы не отвлекать внимание учеников от слушания фонической краски. Прежде всего, необходимо научить учащегося различать созвучия по характеру консонирования и диссонирования. В слуховых упражнениях фигурируют секунды, терции, сексты и септимы. На следующем этапе вводится пространственная характеристика — консонансы и диссонансы, узкие и широкие. Отдельно осваиваются кварты и квинты. Наделяем их особыми характеристиками: квинта — пустая, кварта — сигнал. (Определение их как совершенных консонансов для детей ничего не значит.)

Лишь после того как будут достигнуты определенные успехи в слушании узких и широких диссонансов и консонансов, а также квинт и кварт, детей целесообразно познакомить с названиями интервалов.

Освоение тоновой величины интервала — этап более тонкой дифференциации. Порядок подачи на слух интервалов чрезвычайно важен. От этого зависит конечный результат (быстрота и точность слуховой реакции).

Необходимо соблюсти принцип тождества или контраста. Предлагать интервалы сначала надо парами и однородные, например: м.2, б.2; м.3, б.3 и т. д. Группа может состоять из трех интервалов, но не более.

Другая форма слушания стимулирует поисковую деятельность слуха: в ряду предложенных интервалов необходимо обнаружить какой-либо определенный (названный учителем) или узнать их количество. Здесь учащимся придется внимательно следить за процессом движения, отбрасывая ненужное и отбирая искомое. Это совсем другое состояние слуха, как если бы им надо было слушать беспорядочную последовательность разнообразных интервалов (аккордов). Слуховое сознание активизируется, внимание сосредотачивается, ибо процесс слушания целенаправлен. Задание выполняется легко, что служит дополнительной мотивацией действия.

Далее к тренировочному процессу слушания отдельных интервалов (аккордов) подключаем задачи, направленные на развитие памяти и мышления. Как известно, попытка запомнить ряд разрозненных элементов бессмысленна. Цифра Мюллера 7 ± 2 оборачивается на практике тремя-четырьмя элементами. Другое дело, если представлен интервальный ряд, каким-то образом структурированный. Например: 2345; 2345; 234... Заметив закономерность следования интервалов, ученики будут ждать квинту (сработал механизм экстраполяции). Вместо

нее можно дать какой-либо другой интервал, например тритон. Это произведет сильное впечатление (наподобие энгармонической модуляции). Тритон безусловно запомнится. А всего интервалов ученики запомнили, оказывается, 12!

Суть этого метода в том, что информация подается блоками, полученными в психологии название оперативных единиц памяти¹. Интервалов было 12, а блоков 3, что вполне укладывается в возможности запоминания. Формы комбинаций могут быть самые различные, но целесообразно использовать принцип повтора. Например: 555 444 666 333 777 222. Повторение интервала служит закреплению следов памяти. Заметим, что перед учеником ставится задача отыскать закономерность в последовании интервалов. Это заставляет его следить за ходом действия. В перспективе он научится наблюдать над развитием интонационного процесса в музыке.

Наконец, способ подачи материала в вариативной форме, требующий от учащегося сравнения звучащего в данный момент с имеющимся в памяти. Выше обозначенная последовательность во второй раз может прозвучать так: 555 442, 662 333, 727 222. Детям нравится такая игра, ибо в ней содержится интрига.

Подчеркнем еще раз: речь идет о тренинге, неминуемо присутствующем на занятиях сольфеджио. Однако подключение к тренировке внимания, мышления, памяти в значительной степени активизирует процесс восприятия и дает положительные результаты в кратчайшие сроки.

Техническая оснащенность слуха (быстрая и точная слуховая реакция на отдельные элементы музыкальной речи) образует необходимую предпосылку для слухового анализа в системе сочетаний элементов и, в конечном счете, делает более продуктивной работу с музыкальным диктантом.

Успех в написании диктанта в значительной степени зависит от технической подготовленности учащегося и степени развития у него аналитико-синтезирующей способности слуха. В школе с диктантом торопиться не следует. Нередки случаи растерянности, паники перед написанием диктанта даже у студентов вуза, причиной чего является их неумение организовать собственный процесс слушания. «Стенографирование» диктанта, на наш взгляд, категорически недопустимо, ибо, записывая ноты по ходу слушания, студент не слышит музыки.

¹ Репкина Г. В. Исследование оперативных единиц памяти // Проблемы психологии памяти. Харьков, 1969.

Именно обладатели абсолютного слуха (они-то и могут стенографировать) делают чудовищные ошибки в определении размера: например, $\frac{3}{8}$ вместо $\frac{4}{4}$ ¹.

Задачи музыкального диктанта в полной мере решаются в музыкальном училище и вузе. Остановимся на актуальных проблемах, обусловленных как можно более ранним соприкосновением с языком музыки XX столетия. Прежде всего — это проблема синтаксиса. Как известно, синтаксические структуры мелодии XX века претерпели существенные изменения. В основе мелодического высказывания лежит не поэтическая речь с ее равномерно-акцентным метром, а прозаическая.

Свободная структура мелодии с неравным членением на большие и малые построения формирует новую установку на слушание взамен ориентации на период с предложениями. Эта установка состоит в том, чтобы описать (вербально выразить) ход интонационного развертывания. Из теории «Поэтапного формирования умственных действий» А. Гальперина известно, что сформулированное словами хорошо и быстро произвольно запоминается в деталях (это касается как мелодической структуры, так и фактуры в многоголосных диктантах). Таким образом, асимметрия, подвижность синтаксической организации в музыке XX века выдвигает в качестве важного действия наблюдение над факторами формообразования. Принципиальная возможность разнообразных структур настраивает слушание на поиск: слух не ищет готовых форм, он открывает для себя каждый раз новую. В связи с этим представляется актуальным привлечь внимание педагогов сольфеджио в работе с диктантом к интонационному анализу как средству выявления особенностей музыкального становления формы-процесса. По мере продвижения материала от периодических структур — к непериодическим и далее, к структурам, основанным на принципах монодического мышления, значение процессуальной стороны формы все более и более возрастает.

В связи с этим естественно возникает необходимость особого внимания к синтаксической стороне предлагаемого для диктанта материала. В настоящее время засилье квадратного периода наблюдается почти во всех учебных пособиях, как по пению, так и по диктанту, а в программах для школы и музыкального училища вопросы синтак-

¹ Соблазнительно опубликовать коллекцию такого рода диктантов, написанных абитуриентами вуза. Педагогам было бы над чем подумать.

сиса даже не затрагиваются. Между тем достаточно посмотреть тетради 1–3 «Микрокосмоса» Б. Бартока (адресованного самому юному музыканту), чтобы увидеть там несимметричные синтаксические структуры.

Определяющую роль в правильном, на наш взгляд, течении учебного процесса, связанного с диктантом, играет выбор музыки, которая предлагается для слушания. Наше глубокое убеждение состоит в том, что это должны быть фрагменты музыки из композиторского творчества различных стилевых направлений, главным образом XX века. Не будем ломать копыя, доказывая, что инструктивный материал из-за своей интонационной безликости и однообразия (см. «Систематический курс музыкального диктанта» Б. Алексеева и Д. Блюма, а также «Этюды по сольфеджио» Б. Алексеева) не способствует развитию профессионального слуха, открытого для восприятия нового и разного.

В вопросе воспитания *ритмического слуха* педагогу также необходимо с начального этапа обучения¹ руководствоваться перспективой вхождения в музыку XX века. Обозначим самые важные аспекты, которые следует иметь в виду:

- принципиальная метро-ритмическая нерегулярность;
- возросшая роль внутритактовых акцентов, порождающих различного рода синкопы;
- сложные формы комбинаторики ритмических фигур и внутритактовых группировок;
- полиритмия и полиметрия.

Тема, связанная с развитием чувства ритма, изложена в книге М. В. Карасевой «Сольфеджио — психотехника развития музыкального слуха» (М., 1999), к которой отсылаем читателя.

Дополним содержащиеся в ней положения лишь несколькими конкретными практическими рекомендациями, которые могут способствовать ускорению процесса обучения.

На этапе формирования метрического чувства, когда дети шагают, хлопают, стучат, то есть выполняют простые действия, наряду с четвертной длительностью в качестве счетной доли можно ввести и восьмую длительность, сравнивая их по весомости. Получаем размеры $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{3}{8}$. Далее играем сарабанду и обнаруживаем еще более «тяжелое» движение, а с ним размер $\frac{3}{2}$. Весомость длительности ученики

¹ Начальным этапом обучения мы называем 1–4 классы.

должны почувствовать через удар руки по столу. Доля, измеряемая восьмой длительностью, дает размеры $5/8$, $6/8$, $7/8$.

После освоения двудольности и трехдольности (что занимает очень мало времени) переходим к их сочетанию. Получаем переменные и смешанные размеры. И таким образом включаемся в действие, связанное с преодолением метрической инерции. Необходимо сразу же ввести и паузы, которые надо артикулировать слогом или толчковым звуком закрытым ртом. Как видим, и здесь соблюдается принцип разного, требующий внимания, активности, гибкости слуха и действия.

Следующий этап в освоении метроритма образует дробление доли на равные части. В настоящее время учащиеся знакомятся с триолью в третьем классе. Однако замечено, что дети без труда могут разделить долю как на две части, так и на три, тем более, если к этому присовокупить текст. Таким образом, можно ввести триоль уже в первом классе.

В заключение обратим внимание педагогов на основные недостатки ритмического обучения, обнаруживающиеся даже у студентов-первокурсников:

- невнимание к метроритму (что ведет к трудностям при написании диктанта);
- неумение определять размер в диктанте (что связано с незнанием того, как это делать, и с отсутствием представлений о характере — весомости длительностей)¹;
- отсутствие внутренней установки на самую возможность переменного размера;
- неумение дирижировать.

Подведем итоги:

Современная методика воспитания слуха продиктована требованиями художественной практики XX века. Концепция современной методики воспитания слуха состоит:

- в формировании активного мышления, основанного на поиске нового, на преодолении слухового штампа, что возможно лишь в условиях использования в учебном процессе художественных образцов музыки разных исторических, национальных и авторских стилей;
- использовании в методах и приемах работы результатов психологических исследований восприятия, памяти, мышления;

¹ См. об этом подробнее: Интенсивный курс сольфеджио. СПб., 2003.

- формировании гибких механизмов слуха, настроенных на преодоление всякого рода инерционности;
- интенсификации процесса обучения по всей вертикали: школа — училище — вуз.

Евгений Лернер

Сольфеджио, которое мы можем потерять

Не знаю как вам, а мне повезло с предметом сольфеджио. Судите сами, ведь профессиональную подготовку мне посчастливилось получить у поистине звездных преподавателей: В. Г. Жадановой и В. А. Вахромеева, В. В. Хвостенко, Д. А. Блюма, Ф. Ф. Мюллера. Полагаю, что именно их пример подвиг меня на то, чтобы посвятить себя работе по музыкальному развитию детей, каковой я считаю занятия по предмету «сольфеджио».

За долгий срок своей преподавательской деятельности я укрепился в мысли, что эта дисциплина имеет еще далеко не исчерпанный потенциал, а преподаватель сольфеджио играет по сути ключевую роль в системе начального музыкального образования. Иногда дети теряют интерес к музыке и даже бросают музыкальную школу, не отдавая себе отчета в том, что им просто не повезло с педагогом по сольфеджио.

В этой связи, говоря о личностных качествах, которыми должен обладать преподаватель сольфеджио, я вспоминаю один эпизод. В нашу музыкальную школу приехал А. Н. Мясоедов, уже тогда весьма известный преподаватель училища им. Ипполитова-Иванова. Он выступил с лекцией о методике обучения сольфеджио и, в частности, сказал, что преподаватель по сольфеджио, которому можно доверить занятия с дошкольниками, должен быть непременно очень опытным. Только такому специалисту, как считал Мясоедов, по плечу справиться с задачей обучения школьников сольфеджио. Мне, молодому в те годы дипломированному специалисту, это утверждение показалось спорным.

Только спустя много лет стала понятна логика этого суждения. Она заключалась, как я теперь думаю, не только в громадной ответственности за воспитание ребенка, сопоставимой с родительской. Но, главное, в необходимости высокого уровня профессионализма и педагогического опыта, которые могут помочь в общении с ребенком.

Сейчас я к этому могу добавить: такое общение может стать еще и весьма эффективной формой обучения и воспитания, если при этом владеть соответствующей методикой.

Еще полвека назад А. Островский в своих «Очерках» сформулировал принципиально важные условия успешной работы сольфеджиста: «Педагогическое мастерство необходимо для преподавания сольфеджии <...> ввиду непрременной обязанности возбудить у учащихся интерес к занятиям. Интерес к занятиям, разумеется, составляет благоприятные условия по любому предмету. Однако следует подчеркнуть важность интереса учащихся к занятиям по сольфеджии. Никогда не удавалось еще добиться значительных результатов там, где царили скука и формальное прохождение сольфеджии. При этом надо обеспечить верную направленность всего процесса воспитания музыкального слуха, чтобы он давал живые практически-действенные навыки, а не учил выполнять формальные задания, которые нужны для экзамена, но не могут быть использованы в музыкальной практике»¹.

Эти слова врезались в память и стали для меня путеводной нитью в поиске новых подходов к преподаванию этой важнейшей, с моей точки зрения, дисциплины.

Среди отечественной музыкально-педагогической литературы можно назвать немало изданий, посвященных вопросам развития музыкального слуха и методике преподавания сольфеджии. Из них я бы выделил работы С. Майкапара, Б. Асафьева, Б. Теплова, А. Островского, Е. Назайкинского, М. Карасевой.

Однако следует заметить, что за последние десятилетия никаких существенных, принципиальных изменений в методике преподавания теоретических дисциплин в музыкальных школах не происходит. Что же касается программы по сольфеджии, то до последнего времени существовал порядок, по которому унифицированная, стереотипная программа по сольфеджии для музыкальных школ должна была неукоснительно выполняться. Последнее издание программы датируется 1984 годом.

В 1999 году Методический кабинет города Москвы, после соответствующего приказа Министерства Культуры, выступил с инициативой: каждый преподаватель школы должен предоставить свою рабочую программу, созданную на основе вышеупомянутой, что никоим образом не способствовало разрешению проблемы радикального ре-

¹ Островский А. А. Очерки по методике теории музыки и сольфеджии. Л., 1954. С. 157.

формирования системы музыкально-теоретического образования школьников.

Мне представляется, что проект новой программы по теоретическим предметам можно разработать лишь при одном условии — пересмотра концепции всей системы музыкального образования.

Для начала попробуем представить себе среднестатистического ученика музыкальной школы начала XXI столетия. Бросается в глаза существенно возросшая техническая оснащенность учащихся. Увешанные мобильными телефонами, DVD-плеерами, они мало похожи на нас самих в детстве. А дома их ожидают компьютеры и синтезаторы, заменяющие им книги... Благодаря новым технологиям, используя безграничные возможности Интернета, ребенок может получить доступ практически к любой информации, в том числе музыкальной. Вряд ли мы в настоящее время можем до конца осознать феномен психо-физиологического воздействия этой сверхмощной информационно-технической «экспансии», которая произошла в нашей стране в последние десятилетия XX века и перманентно продолжается...

Прогресс в области информационных систем и коммуникаций, казалось, должен бы отразиться на педагогике и, в частности, музыкальной. Но, увы. После некоего подъема в 1970-е годы в школьной музыкальной педагогике, как и в области общего среднего образования, кардинальных перемен не произошло. Отдельные инновации и интересные авторские методики преподавания сольфеджио и музыкальной литературы не повлияли на ситуацию в целом. Те методы, которые представлялись совершенно необходимыми для развития музыкального слуха в 1960-е, сейчас, в 2006 году, уже таковыми не кажутся. Но система не терпит «возражений». И мы, преподаватели музыкальных школ, если хотим подготовить учащихся в престижные учебные заведения (музыкальное училище, колледж), вынуждены подчиняться диктату требований приемных экзаменов.

Наверное, пришло время выяснить, какие требования следует предъявлять к музыкальному слуху абитуриента? Верны ли формы оценки уровня его развития?

Меня эти вопросы волнуют не столько как «репетитора», готовящего учащихся к поступлению в училище, сколько как педагога, которому кажется невероятно скучным тренировать учащихся из года в год в написании «неживой» музыки или на «угадайку».

Очевидно: сегодня школьная практика преподавания сольфеджио не готова к пополнению средств и приемов для развития слуха.

Это приводит к тому, что большинство учеников музыкальных школ, которые не связывают свое будущее с профессиональной карьерой, обречены по накатанной схеме готовиться к... сдаче экзамена по сольфеджио в музыкальное училище!

Далее. Нельзя до бесконечности «заикливаться» в музыкальной школе исключительно на изучении музыкального наследия XVII—XIX веков. Это противоестественно для детей, большинство из которых не собираются продолжать свое музыкальное образование. Оканчивая музыкальную школу, они рискуют ничего не узнать даже о музыке второй половины XX века. А ведь живут они уже в XXI веке!

И последнее. По старинке занятия на инструменте часто называют «специальностью». Кажется, мелочь, но я не уверен, что эта оговорка не настраивает самих преподавателей и их учеников воспринимать занятия на инструменте как истинно профессиональные, в отличие от других, что негативно отражается на отношении большинства учащихся к музыкально-теоретическим дисциплинам.

Остановлюсь лишь на одном вопросе: анализе общей специфики преподавания сольфеджио особого направления — «эстрадного» — у самых маленьких учеников, дошкольников.

Сразу же перечислю то, что считаю наиболее существенным для движения в этом направлении:

Дети смогли заниматься таким сольфеджио с 4—6 лет (и, как показывает практика, это не является возрастным пределом!). Оказалось, что «детсадовский» возраст вовсе не помеха для получения профессиональных музыкальных навыков.

В центр внимания были вынесены клавишные инструменты — фортепиано и синтезатор — как некая универсальная система, благодаря которой можно эффективно познавать музыкальные явления. Оказалось, что к освоению клавиатуры можно приступать практически с первых уроков.

Стало очевидным: в отношении репертуара на уроках с дошкольниками не должно существовать никаких ограничений ни в стилевом, ни в жанровом отношении.

Вся практика работы с маленькими детьми подтвердила: дошкольный этап обучения следует рассматривать не как подготовку к первому классу, а как уже состоявшееся поступление в музыкальную школу. Другими словами, первый класс следует отсчитывать исходя не из возраста ребенка, а от фактического начала занятий.

Оказалось нецелесообразным разграничивать и, тем более, противопоставлять методику преподавания сольфеджио и элементарного музицирования на эстрадном и классическом отделениях как у дошкольников, так и в работе со школьниками.

Наконец, итоговым моментом в работе с дошкольниками является их концертное выступление на эстраде (обычно в школьном зале) вместе с учащимися старших классов. Это выступление рассматривается как зачет по предмету «Элементарное музицирование» и призвано продемонстрировать не только достижения в освоении учебного материала, но и творческие способности и артистизм каждого учащегося.

Взявшись за преподавание «эстрадного» сольфеджио, я, имея за плечами почти 25-летний стаж работы, постарался взглянуть на привычные вещи без предвзятости. В этом мне помогли, прежде всего, сами дети и... музыка.

С первых же шагов я осознал: использование иного музыкального материала способствовало тому, что дети «на ура» принимали музыку, которую слышали вокруг. Их реакция кардинальным образом отличалась от той, какую я привык наблюдать в «классических» группах. На первых порах оказалось возможным обойтись вообще без чисто дидактических упражнений. На помощь пришла техника относительной сольмизации. Показ рукой ладовых ступеней, сопровождаемых собственным пением, вместо абстрактных и сухих цифр, оказался созвучен детской психике. Ритмическое воспитание, в связи со спецификой эстрадного направления, заняло сразу в моей методике центральное место. Для достижения подобного приоритета необходимо было изменить сам облик традиционного школьного урока. Пришлось отказаться от некоторых штампов поведения учителя — Человека, Обучающего «премудростям» музыкальной грамоты, — и перейти к сотрудничеству с учениками в создании особого типа урока. Урока — «музыкального спектакля», урока — игры, «действия», в котором педагогу отведена роль режиссера и актера одновременно.

Сделаю необходимые пояснения относительно организации и проведения такого урока.

Формально занятий два: сольфеджио и элементарное музицирование. Хотя сразу должен сознаться: к названию предмета «сольфеджио» у меня противоречивое отношение, поскольку оно давно утратило свой первоначальный смысл. Ведь, собственно говоря, *пение по нотам* (сольфеджио) на уроке любого сольфеджиста в наши дни является не единственным и далеко не самым важным видом работы. А в нашем случае, тем более!

Теперь о занятии по элементарному музицированию. Замечу, что этот предмет мыслится как вокальное и как инструментальное, в том числе и ансамблевое, музицирование.

Что касается самого урока, то по природе своей элементарное музицирование и сольфеджио так близки друг другу, что порой бывает трудно провести четкую грань между ними.

Если говорить о самых общих для того и другого предмета условиях, касающихся занятий с дошкольниками, то они следующие: минимум риторики, лаконизм в общении с детьми, избегание заметных пауз в процессе урока. И еще: быстрый темп урока, смена видов работы, сольное и ансамблевое музицирование и предельное наполнение урока звучанием «живой» музыки.

Везде и всюду должен ощущаться ритм! Совершенно не обязательно ему «материализовываться» в виде громоздких наглядных пособий или таблиц. Сам преподаватель должен стать неким «пульсаром», «излучающим» ритм и, одновременно, управляющим всей «ритмической» составляющей урока. Именно педагог устанавливает все темпы, начиная с темпа своей речи, который он должен непрерывно подстраивать в процессе урока, контролируя способность детей воспринимать ее. В работе с дошкольниками (у них очень часто недостаточно сформированы речевые навыки) не следует навязывать свой темп: искусство педагога в том, в частности, и состоит, чтобы находить комфортный темп речи, выбирать оптимальный тип общения для данного ребенка и для группы в целом.

При этом дети не должны сидеть в статичных позах, а учиться ритмически и интонационно реагировать на музыку. З. Кодаи называл это явление «инкорпорирование ритма телом». Известно, что реакция на ритм — как некое первичное проявление музыкальности — у детей наблюдается раньше других реакций. Совершенно очевидно, что музыкальный ритм, сопряженный с выразительной интонацией, вызывая яркую эмоциональную реакцию, прочно усваивается, впитываемый сознанием ребенка. На этой простой основе выстраивается вся «партитура» урока в классах сольфеджио или элементарного музицирования.

Говоря о работе над ритмом в группе дошкольников, следует подчеркнуть, что ее львиная доля должна приходиться на координацию движений, потому что ничто так не развивает собственно ритмическое чувство, как «полиритмия» движений рук, ног и тела.

Необходимым дополнением должен стать урок ритмики (со специалистом, педагогом-музыкантом, имеющим хореографические навыки и, в частности, владеющим техникой «степа»).

В таком случае, схематично модель обучения дошкольников имела бы вид: современное сольфеджио + элементарное музицирование + музыкальная ритмика.

Наконец, важнейшим атрибутом урока, прежде всего, в младших классах становится игра — от незатейливых упражнений вплоть до театрализации целых сценок (например, при исполнении песенок). Учитель должен выполнять три ролевые задачи: педагога, актера и режиссера одновременно. Вряд ли на эту роль подойдет тот, кого мы где-то видели неподвижно сидящим за столом или долго объясняющим какую-либо теоретическую «тему». Это должен быть вездесущий Фигаро, непрерывно фантазирующий, профессионально владеющий инструментом (фортепиано), вовлекающий всех в действие и на ходу режиссирующий происходящее в классе.

В этом русле складывалась моя методика преподавания сольфеджио и элементарного музицирования. Потребовалось еще 20 лет поисков и экспериментов, прежде чем появилась Программа по сольфеджио для эстрадно-джазовых отделений ДМШ и ДШИ (под грифом Министерства Культуры России), а спустя три года была издана Программа по элементарному музицированию и нотное приложение (хрестоматия) к ней¹.

Разумеется, эти, как и любые другие авторские программы, не могут претендовать на раскрытие методики преподавания в целом, но все же указывают на некоторые приметы и ориентиры, по которым можно двигаться в данном направлении.

Наилучшим доказательством правильности выбранного пути служат те из моих воспитанников, которые, выбирая либо классическое, либо эстрадно-джазовое направление в образовании, успешно продолжали обучение в профессиональных учебных заведениях. Эти факты дают мне право утверждать, что данная методика эффективна для обучения как на классическом, так и на эстрадном отделениях ДМШ и ДШИ, представляя собой авторский вариант современного сольфеджио, предназначенный для музыкальной школы.

В заключение хочу высказать мысль о том, что в нынешней сложной обстановке вопрос успешности преподавания теоретических дисциплин, эффективности той или иной методики, ее «привлекательности» выходит за академические рамки. Это вопрос о том, действи-

¹ См.: Лернер Е. Д. Сольфеджио. Программа для эстрадно-джазовых отделений детских музыкальных школ и музыкальных отделений школ искусств. М., 2000; Лернер Е. Д. Элементарное музицирование. Программа для эстрадно-джазовых отделений детских музыкальных школ и школ искусств. М., 2003; Лернер Е. Д. Элементарное музицирование. Нотное приложение к программе для эстрадно-джазовых отделений детских музыкальных школ и школ искусств. М., 2003.

тельно ли удастся сохранить накопленный опыт преподавания сольфеджио и передать его, как эстафетную палочку, следующим поколениям или мы его все же потеряем. Остается не так много времени, чтобы воспользоваться пока еще густой сетью музыкальных и художественных школ, где хранят бесценный опыт и где готовы его передать во имя возрождения российской культуры!

Татьяна Камаева, Арсен Камаев

Может ли сольфеджио быть азартным?

Начальное музыкальное образование в нашей стране переживает непростой период. Надо ли говорить, что в последние 15–20 лет социальная и культурная ситуация в стране сильно изменилась. Бесплатное музыкальное образование безвозвратно уходит в прошлое. И педагоги музыкальных школ оказываются сегодня в новых, фактически рыночных условиях. Как ни печально это признать, но в нынешнее время всеобщего прагматизма музыкальное образование детей в прежних его формах все чаще перестает быть востребованным. Поэтому выработанная десятилетиями образовательная система не может не адаптироваться к новым реалиям. Дети принимаются в ДМШ зачастую без конкурсного отбора, меняется как структура, так и содержание учебного процесса: некоторые виды работы упрощаются или вовсе отпадают (например, даже в Москве в некоторых музыкальных школах технический зачет по специальности как форма контроля исчезает из учебного плана). Нередко часы по специальности приходится «делить» с синтезатором — инструментом, стремительно входящим в музыкальную практику, особенно в городах.

Положение усугубляется еще и тем, что по состоянию здоровья современные дети серьезно отличаются от своих сверстников 1960–1980-х годов. «Следствием социальных процессов в стране стало заметное снижение показателей физического и интеллектуального здоровья детского населения. В его составе постоянно увеличивается доля проблемных детей с пограничными формами интеллектуальной недостаточности, с дефицитом внимания, с трудностями в обучении»¹. По ста-

¹ Евтихийев П. Музыкальная реабилитология и современные проблемы музыкального образования // Музыкальное образование: сегодня и завтра. М., 2002. С. 78 – 80.

тистике Министерства образования России их количество в 1996 году достигло 35–45%. Добавьте к этому все возрастающую учебную нагрузку в общеобразовательной школе, наличие множества «отвлекающих» факторов в виде компьютерных игр, Интернета и прочего.

Не удивительно, что многие дети, обучающиеся сегодня в музыкальной школе, испытывают сложности в усвоении музыкально-теоретических знаний. Поэтому перед преподавателем этих дисциплин встает серьезная проблема. С одной стороны, он имеет дело с не очень мотивированным, информационно перегруженным, не вполне физически здоровым от природы, порядком уставшим к моменту посещения музыкальной школы учеником. С другой — ему необходимо за 45 минут урока суметь донести до ребенка определенный объем теоретических знаний, а также успеть проработать упражнения, направленные на развитие слуха.

Понятно, что в такой ситуации традиционный академический стиль преподавания не всегда оказывается успешным. Исходя из этого, многие педагоги разрабатывают новые методики преподавания теоретических дисциплин, главной особенностью которых является адаптивность, т. е. способность гибко подстраиваться под конкретные задачи в зависимости от возраста, степени подготовки, психологических особенностей учащихся. Иными словами, в условиях «дефицита внимания» более эффективными оказываются *негугактические формы* подачи материала, в то время как некоторые традиционные практические формы работы (диктант, слуховой анализ, речь о которых пойдет ниже), построенные по принципу экзамена, «испытания» ученика, не приносят пользы и способны вызвать у многих детей даже стресс.

Современная педагогика исходит из того, что детскому мышлению и восприятию свойственно преобладание индуктивного процесса познания над дедуктивным, конкретного мышления над абстрактным, единичного над общим, эмоционального над рациональным. Действительно, как показывает практика, дети легко и быстро воспринимают и усваивают то, к чему испытывают эмоциональный интерес. Именно *осознанная* ребенком и эмоционально наполненная *мотивация* является, пожалуй, самым действенным двигателем в его обучении чему-либо (например, желание во что бы то ни стало научиться кататься на роликах, как сосед Вася). Лучшим способом для достижения этого психологически комфортного для ребенка состояния является игра как *естественная форма его существования*.

Применение игровых и наглядных методик на занятиях по сольфеджио продуктивно как с младшими школьниками, так и с более

старшими детьми. В силу указанных особенностей возрастной психологии абстрактное мышление у детей 6—8 лет, как правило, еще развито слабо, и лучше всего они усваивают теоретические знания именно в наглядно-игровой форме. Опора в обучении на игру выводит ребенка из-под дидактического «пресса», учебный процесс становится для него психологически комфортным и, главное, — влияет на качество усвоения материала (дети начинают все «схватывать на лету»).

Применение более сложных и интересных игровых методик с детьми 9—14 лет также весьма актуально, так как именно в этом возрасте многие дети, как известно, переживают своего рода «кризис обучения» в музыкальной школе и нередко ее бросают.

Игровые и наглядные формы работы на уроке позволяют не только «отштудировать» теоретический материал, но и проконтролировать полученные учащимися знания эффективно и, что важно, — незаметно для них самих.

Все эти проблемы или, если угодно, вызовы, стоящие сегодня перед музыкально-педагогическим сообществом, побудили нас к созданию пособия «Азартное сольфеджио»¹, которое отражает 15-летний опыт использования *игровых и наглядных методик* на уроках теории музыки и сольфеджио в Центре развития творческих способностей «Доминанта» (г. Москва). Оно адресовано, в первую очередь, преподавателям сольфеджио музыкальных школ и призвано помочь им сделать увлекательным и интересным не только сам процесс обучения, но и формы контроля получаемых учащимися знаний.

Пособие состоит из двух частей.

В первой (брошюра) содержатся методические комментарии и описание обучающих игр, тренингов и тестов.

Вторая часть (картонные листы) представляет собой иллюстративно-разрезной материал, который используется на уроке в различных видах работы. Это разнообразные лото, игровые карточки, музыкальные кроссворды, тесты и т. п. Для удобства в эту часть пособия включены конверты для хранения иллюстративного материала. Таким образом, для того, чтобы начать работать с пособием, необходимо разрезать иллюстративно-игровой материал на карточки и разложить по

¹ Первыми характеристиками слова «азарт» в словаре В. И. Даля являются: «яркий интерес», «увлеченность чем-либо», а также «задор» (о черте характера) и «озорник» (о человеке). Именно в этих значениях данное слово употребляется применительно к учебной дисциплине.

конвертам. Дети могут сделать это дома, с помощью родителей, либо на уроке под руководством педагога.

Содержание курса распределено по трем разделам.

- Первый раздел — «Ритм и метр». Известно, что именно в этой области теоретических знаний у большинства детей традиционно возникают затруднения.
- Второй раздел — «Теория музыки» — включает основную часть тем школьного курса.
- Третий раздел — «Основы аккомпанемента» — посвящен формам практической работы, которые направлены на развитие навыков аккомпанемента (умения подбирать) и чтения нот с буквенным обозначением аккордов, применяемым в современной нотной литературе.

Для развития этих навыков используется популярный детский песенный репертуар (в том числе из кино- и мультфильмов). Выбор именно этого, не академического, материала обусловлен тем, что навык аккомпанемента может быть сформирован только на основе активного слухового опыта учащегося. Данный же песенный репертуар знаком большинству детей.

В процессе занятий ребенок постепенно обретает способность сыграть ту музыку, которую он хорошо знает и много раз слышал. Вот почему подбор с аккомпанементом является одним из самых увлекательных и востребованных видов музыкальных занятий.

Главная цель таких занятий состоит в развитии *активного лагового слуха*.

Таким образом, материал пособия охватывает весь семилетний школьный курс теоретических дисциплин и, кроме того, содержит некоторые начальные сведения из курса гармонии. Необходимо подчеркнуть, что в пособии *нет жесткого распределения тем по годам обучения и четвертям*. Для того, чтобы педагог мог легко ориентироваться в пособии и соотносить его содержание с типовым календарно-тематическим учебным планом, в «Азартном сольфеджио» приведена сводная таблица размещения теоретических тем.

Причины такой компоновки материала следующие.

Во-первых, пособие построено не как комплект рабочих тетрадей (1 класс, 2 класс и т. д.), а как серия *тематических блоков*, что лучше отвечает его задачам. Например, в курсе элементарной теории музыки темы, связанные с изучением тональностей, распределены по разным годам обучения: параллельные и одноименные тональности изучаются в 2–3 классах, квинтовый круг тональностей — в 5 классе, а энгармонически равные и родственные тональности — в 7 классе. В пособии же все эти темы скомпонованы в один блок «Тональности»,

что позволяет использовать *одни и те же рабочие карточки* с тональностями при изучении всех вышеперечисленных тем в разных классах. Точно так же сконструирован и весь остальной материал.

Иными словами, преимущество такой организации материала состоит в том, что ребенок, получив данное пособие, использует его на уроках и дома *на протяжении всех лет обучения в музыкальной школе*.

Во-вторых, и хотелось бы подчеркнуть это особо, «Азартное сольфеджио» не призвано заместить собой уже используемые и зарекомендовавшие себя в педагогической практике пособия, наоборот — оно совместимо с любым учебным планом и хорошо дополняет любые классические учебные пособия по сольфеджио и теории музыки (Б. Калмыкова и Г. Фридкина, Н. Баевой и Т. Зебряк и др.). Кроме того, распределение материала по темам, а не по годам обучения дает возможность педагогу сделать процесс обучения гибким, *адаптивным*, то есть:

- в зависимости от особенностей своего учебного плана, уровня подготовки детей, их возраста и психологического восприятия того или иного вида работы *комбинировать* представленный в пособии учебно-методический материал для тех форм занятий, которые подходят конкретной группе учащихся;
- *сочетать* предлагаемые игровые формы работы в разных темах с целью их параллельного освоения учащимися;
- ориентируясь на предлагаемые методики, творчески *варьировать* задачи и способы их решения, изобретать новые виды работы.

Остановимся подробнее на основных формах работы на уроке:

- 1) объяснении теоретических тем,
- 2) слуховом анализе,
- 3) диктанте.

Изложение сведений по теории музыки

Чаще всего новая тема объясняется педагогом у доски и механически записывается детьми в нотные тетради. Задача — как сделать увлекательной эту основную *дидактическую* форму работы — представляется едва ли не самой сложной. Главное здесь — постараться держать детскую мысль в постоянном «тонусе», активизировать внимание учеников различными способами: математическими вычислениями, логическими шарадами, подключением музыкального слуха и пр. Для этого лучше всего подходит диалогичная, эвристическая форма подачи материала. Иными словами, минимум монолога, максимум вопросов, вернее даже экспресс-опросов.

Например, надо объяснить учащимся 2–3 классов тему «Обращение интервалов».

Сначала дается основное определение самой аналитической операции («Обращение интервала — это перенос его нижнего звука на октаву вверх или наоборот: его верхнего звука на октаву вниз») и это показывается на клавиатуре.

Затем детям предлагается подумать и заполнить пропуски в правилах антонимами: «Итак, большие интервалы всегда обращаются в ; малые — в ; увеличенные — в ; а уменьшенные — в ; а вот чистые интервалы обращаются в (дети по инерции всегда произносят “грязные”). А вот и нет: ЧИСТЫЕ всегда обращаются в ЧИСТЫЕ — это единственное, что вам надо запомнить!» Дети запоминают правило с первого раза!

Далее следует разбор — какой интервал в какой обращается, причем представить это можно в виде математических шарад: «Внимание! Сумма интервала с его обращением всегда составит число 9! Например, секунда (цифра 2) обращается в септиму (цифра 7), в сумме они дают 9. А теперь покажите мне количеством пальцев, в какой интервал обращается кварта?» Дети вычисляют про себя и показывают 5 пальцев — в квинту, и т. д.

И, наконец, блиц-опрос по всей теме. Например: «Как вы думаете, во что обратится большая секунда?». Дети отвечают хором. Темп задаваемых вопросов и степень их сложности постепенно возрастают — детям в такой игровой ситуации комфортно и весело, при этом они активно прорабатывают новый теоретический материал, практически не замечая этого.

В завершении объяснения новой темы дети с помощью преподавателя самостоятельно формулируют ее основные правила сначала вслух, а затем записывают их в тетради. Важно, что к этому моменту каждый из учащихся считает, что эти правила открыл он сам и знает их лучше других детей, а потому записывает в тетрадь практически самостоятельно.

Использование наглядного материала делает такую работу еще более эффективной. В пособие «Азартное сольфеджио» включены разнообразные карточки (с интервалами, аккордами, тональностями, музыкальными темпами и др.), с помощью которых такой увлекательный интерактивный стиль занятий педагог может сделать нормой¹.

Другой пример использования наглядных приемов — нотный стан с прорезью и подвижная лента с ключевыми знаками (разрезной материал в «Азартном сольфеджио»). Это несложное приспособление позволяет сделать наглядным и понятным процесс определения знаков в тональностях и буквально за 1–2 недели снять эту проблему навсегда.

Контрольные уроки весьма эффективно проводить в форме популярных телевизионных игр («Что? Где? Когда?», «Своя игра»). Дети «превращаются» в знатоков, между командами которых идет соревнование. Причем испытаниями для знатоков могут служить и вопросы по теоретическим темам (для этих целей можно использовать карточки с вопросами по курсу теории музыки

¹ Объем данной статьи позволяет привести лишь несколько примеров из обширного перечня игровых и наглядных форм работы на уроке, которые описаны в пособии «Азартное сольфеджио».

из «Азартного сольфеджио»), и слуховой анализ интервалов/аккордов, и задания на сольфеджирование.

Таким образом, оказываются задействованы все формы учебной работы. Со временем такое занятие можно превратить в весьма серьезный тренинг, включив в него задания повышенной сложности. Дети, увлеченные игрой, часто даже не замечают трудности заданий, которые они выполняют.

Слуховой анализ

Слуховой анализ в игровой форме, как показывает практический опыт многих преподавателей сольфеджио, не только возможен, но и весьма эффективен. Самый простой вариант — использование карточек с названием интервала или аккорда, которые учащийся во время слухового анализа показывает педагогу. Использование карточек делает возможной работу над развитием интервально-аккордового слуха сразу всей группы: каждый ребенок активно слушает исполняемый педагогом элемент, ищет нужную карточку с его обозначением и показывает ее учителю.

Разумеется, в зависимости от уровня теоретических знаний учащихся карточки должны содержать разную информацию. Например, при изучении интервалов с детьми младшего школьного возраста весьма эффективна методика образно-слуховых ассоциаций В. Кирюшина. Она позволяет быстро и абсолютно верно определять интервалы детям с самыми разными музыкальными способностями.

Для проведения слухового анализа используются двухсторонние карточки из пособия «Азартное сольфеджио»: на одной стороне — полное название интервала, на другой — изображение какого-либо животного (сказочного персонажа, предмета), с которым ассоциируется звучание данного интервала (рис. 1). Такой метод позволяет *подкрепить слуховые ощущения детей образно-эмоциональным рядом*: дети слышат не абстрактный интервал, а ассоциативно соотнесенный с ним определенный «персонаж» с присущим ему «характером» (у «носорога» — б.7 — острый рог, поэтому он звучит резко; «медуза» — ч.5 — прозрачная и водянистая, поэтому она звучит пусто; «жираф» — ч.8 — самый высокий и т. д.).

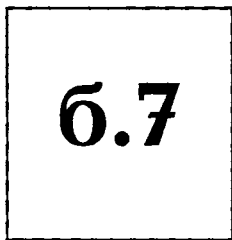


Рис. 1

Прием этот весьма эффективен для формирования *первичных слуховых навыков*, позволяющих ребенку ориентироваться в простых интервалах. Достаточно скоро необходимость в таких «подсказках» отпадает: дети легко узнают интервалы, начинают их интонировать. Интонирование интервалов должно стать своего рода «ритуалом»: сначала интервал звучит на инструменте, учащийся обязательно *пропевает* его на любой нейтральный слог или вовсе с закрытым ртом, затем называет (показывает карточку с соответствующей картинкой). Еще раз подчеркнем, что основной целью применения игрового материала на начальном этапе является *активизация детского слуха*, его настройка на полутоновые величины и формирование навыка их свободного и быстрого различения.

Со временем интервалы как «персонажи» постепенно отходят на второй план, и дети начинают оперировать *только интервалами как таковыми*.

С детьми среднего и старшего школьного возраста «правила игры» заметно усложняются: к этому моменту учащиеся обычно свободно оперируют абстрактными категориями (в том числе и музыкальными), достаточно владеют математической логикой.

И при объяснении новой теоретической темы, и в работе над слуховым анализом используются другие интервальные и аккордовые карточки: на одной стороне — сокращенное обозначение элемента, на другой — его тоновые (у интервалов) или интервальные (у аккордов) параметры (рис. 2).

В зависимости от степени освоения материала карточки могут быть обращены к учащемуся любой из сторон. Заданием повышенной сложности считается вариант, при котором карточки перед ребенком лежат «структурной» стороной. Услышав и пропев аккорд, учащийся угадывает его по интервалике. Тем самым он лишний раз соотносит слуховые представления с теоретическими знаниями.

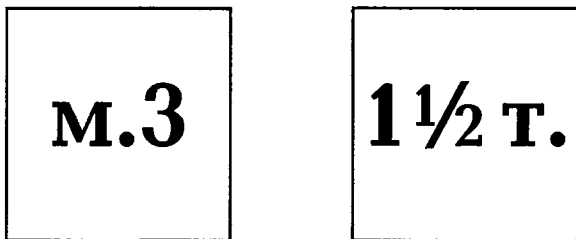


Рис. 2

С помощью таких карточек может проводиться *слуховой анализ* интервалов и теоретический блиц-опрос группы (например: «Какой интервал содержит 7 ступеней и 5,5 тонов?» — дети поднимают карточку «б.7»).

Эти же карточки можно использовать для создания игровой ситуации в работе на *построение интервалов в тетради*: педагог выбирает любой звук и обозначает направление построения интервала или аккорда (к примеру — «строим вниз»); затем в произвольном порядке показывает одну за другой карточки (дополнительную интригу в игру привносит перемешивание «колоды» карточек на глазах у детей) — учащиеся их записывают либо все от указанного звука (простой вариант), либо (вариант повышенной сложности) последовательно, от нижнего звука каждого вновь построенного интервала (аккорда).

Подобный прием в обоих вариантах применяется и при *построении интервалов и аккордов на инструменте*. Ребенку будет интереснее, если он, прежде чем строить, перемешает карточки сам.

Понятно, что при такой работе (и в тетради, и на инструменте) карточки можно показывать как лицевой стороной, где обозначен интервал (аккорд) — в этом случае для того, чтобы построить, ребенок должен вспомнить его структуру; так и обратной, «структурной» стороной. В этом варианте ученику строить легче, но прежде он должен определить, что же это за интервал (аккорд).

По этому же принципу можно проводить и такой вид работы на уроке, как *интонирование интервалов и аккордов от звука*.

Необходимо упомянуть, что некоторые простые виды слухового анализа можно проводить в игровой форме и без карточек. Например, исполняемые педагогом ступени лада дети могут быстро показывать определенным количеством пальцев (звучит IV ступень — 4 пальца и т. д.). Этим же приемом можно показывать и интервалы (звучит кварта — ребенок показывает 4 пальца, квинта — 5 пальцев и т. п.). Или другой, особенно любимым детьми игровой прием: услышав интервал, ребенок показывает соответствующее животное: секста (корова) — изображается рожками; терция (заяц) — ушками; кварта (петух) — кистью с поднятым первым и растопыренными в виде петушиного хвоста остальными пальцами.

Запись музыкального диктанта

По опросам детской аудитории диктант считается самым нелюбимым видом деятельности на сольфеджио. Впрочем, и многие взрослые, которые в свое время закончили музыкальную школу, вспоминают о музыкальном диктанте как о чем-то малоприятном. Ни для кого не секрет, что подавляющая часть трудностей при написании диктанта имеют не слуховую, а психологическую природу.

Действительно, попробуем взглянуть на традиционный процесс написания музыкального диктанта глазами ребенка: ну, чем не стрессовая ситуация?! Учитель закрывает от детей клавиатуру книжкой так, чтобы никто не смог подсмотреть. Напоминает, что проигрываний на инструменте будет только 8! И дальше следует своего рода ритуал: после первого проигрывания все *должны услышать* размер диктанта (а если не услышал?!); после второго — должны сделать тактовую разметку (ужас в детских глазах: «Осталось 6 проигрываний, а еще не записано ни одной ноты!»); после третьего — определить каденции и т. д.

Детское внимание, таким образом, сконцентрировано не столько на выполнении самой задачи — услышать и записать музыку, сколько на «обратном отсчете» проигрываний. Обучающий эффект в такой ситуации минимален, а уж о психологическом комфорте и говорить не приходится.

Возникает закономерный вопрос: как сделать этот вид работы на уроке более эффективным, увлекательным и психологически комфортным?

Прежде всего, задача музыкального диктанта состоит в том, чтобы научить ученика графически фиксировать музыку, которую он слышит. Поэтому стоит задуматься: а так ли необходимо начинать формирование этого навыка с записи *незнакомой* для ребенка музыки? Ведь для него перевод слуховых ощущений в нотную запись — это новый, абсолютно незнакомый вид деятельности. Не логичнее ли начать с записи не просто хорошо *знакомой*, но и любимой ребенком музыки?

Во-первых, такого рода навык реально востребован в жизни (ребенок хочет подобрать мелодию популярной, знакомой всем песни).

Во-вторых, для записи нотного текста, как известно, необходимо обладать некоторыми знаниями о композиционных принципах в музыке европейской традиции: слышать фразы, предложения, музыкальный период. У большинства детей в 1–5 классах, как правило, эти представления еще только формируются. Осмыслить то, как строится и развивается мелодия, ребенку гораздо легче на примере знакомой музыки.

В-третьих, сам факт записи «своей», хорошо известной музыки полностью придает этому процессу увлекательность, эмоциональную мотивацию, а значит — снимает психологический зажим у ученика, исключает ситуацию стресса.

К сожалению, сборников диктантов на материале популярных детских песен, расположенных в порядке интонационного усложнения, пока не появилось. Поэтому педагоги, использующие этот вид работы, обычно сами подбирают песенный материал. Но главное — педагог, перед тем как провести такой диктант и предложить учащимся тот или иной образец, должен быть уверен, что данная музыка *хорошо знакома всем* детям в группе. Единственно правильное решение в этой ситуации — выучивать (или повторять необходимое число раз, пока песня *не* запомнится) предстоящий диктант заранее, за 3–4 урока до его записи. То есть педагог предлагает учащимся записать песню-диктант только после того, как они ее выучат и будут хорошо знать.

И только когда нотная запись знакомой музыки не вызывает у детей затруднений и является пройденным этапом, можно приступать к следующему. Нотировка как вид деятельности уже знакома учащимся и не сопряжена с психологическим дискомфортом. Однако переход к диктанту в его традиционном понимании, то есть необходимость записать музыку, которую услышал только сейчас, может вызвать у учащихся определенные опасения, даже страх.

Для того, чтобы снять эти трудности, можно использовать следующий игровой тренинг.

Предварительно настроив детей в определенной тональности, педагог садится за фортепиано, а дети выстраиваются спиной к инструменту в колонну. Педагог играет небольшую музыкальную фразу (5–6 звуков), после чего первый ребенок должен пропеть на нейтральный слог мелодию и затем подобрать этот музыкальный фрагмент на клавиатуре. Только сыграв его правильно, ребенок может занять место в конце колонны (по принципу детской игры «Ручеек»). Звучит новая фраза, адресованная следующему ребенку. Тот ее интонирует и подбирает. Игра продолжается до тех пор, пока все не выполнят задание.

В этой несложной игровой форме работы присутствуют сразу несколько важных элементов, которые делают ее эффективной:

1. В процессе игры дети самостоятельно решают задачу — впервые превращают услышанную музыкальную фразу в ноты. Понятно, что эту игру можно начинать с отгадывания (подбора) очень простых попевок и, постепенно усложняя задание, довести его до объема предложения или даже периода (4–8 тактов).

2. Присутствует момент состязательности.

3. Поскольку игра связана с движением, дети не статичны, что является для них более естественным состоянием.

Еще один несложный прием. На этот раз — чисто психологический. Можно вообще не называть этот вид деятельности на уроке диктантом. С диктантом как формой работы каждый ученик знакомится на уроках русского языка в общеобразовательной школе. Вряд ли воспоминания об этом добавят ему энтузиазма. Можно придумать этому занятию более интригующее название («А сейчас — музыкальная шифровка!» или «А теперь поиграем в музыкантов-синхронистов¹»).

¹ Если необходимо, нужно объяснить значение слова «синхронист»: рассказать, что синхронный перевод с одного языка на другой — это большое искусство, которым мало кто владеет в совершенстве. Способность же синхронно записывать музыку — это не менее редкое и почетное умение, и т. д.

Что же касается собственно записи диктанта, мы предлагаем с самого начала ориентировать учащихся на несколько иной порядок действий:

- Первое проигрывание. Сразу после ладовой настройки (перед диктантом) нужно услышать *первый и последний звуки* и зафиксировать их в начале и конце нотной строки без длительностей.
- Второе проигрывание. Необходимо услышать и обозначить второй звук мелодии и ждать ее *окончание* — каденционный оборот, который тут же пропеть про себя несколько раз и спокойно записать (опять же пока без длительностей).
- Третье проигрывание. Если у ребенка есть опыт записи знакомой музыки, он быстрее способен осмыслить форму диктанта, разделить мелодию на фразы и предложения. Поэтому к данному моменту ребенок, как правило, *периферийным слухом* уже может определить пульсацию сильных и слабых долей, записать *размер диктанта* (не тратя на это целое проигрывание!) и сделать *тактовую разметку*, где будет размещать написанное. (Заметим, что при обычном методе работы над диктантом к этому же времени учащимся не было записано еще ни одной ноты!)
- Четвертое проигрывание. Если ученик успешно справлялся с описанным выше тренингом по подбору мелодических фраз на инструменте, он уже может пропеть про себя *отдельные мелодические обороты* диктанта и нотировать их в перерыве между проигрываниями. Таким образом, ребенок воспринимает мелодию уже как почти знакомую и к этому моменту спокойно различает *повторяемые в форме элементы* (период повторного строения и т. п.).
- Все последующие проигрывания. Ребенок сосредоточен сугубо на *ритмической стороне* записываемого: он уже достаточно хорошо ориентируется в музыке, напевает ее про себя и спокойно занят ее «расшифровкой».

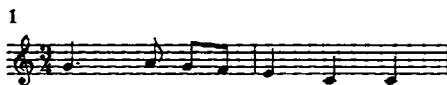
Главным отличием этого способа записи музыкального диктанта от традиционного является использование *стенографии*. Начиная с первого проигрывания, дети сразу записывают ноты, а ряд параметров музыкального текста к определенному моменту детский слух определяет автоматически. Для успешного выполнения этой задачи необходимо объяснить детям еще несколько нюансов:

1. При такой стенографии на полноценную запись нот в момент звучания нет времени — во время проигрывания они фиксируются

на нотоносце *легкими штрихами*, которые оформляются должным образом в перерывах между проигрываниями.

- Музыкальный ритм в синхронной записи должен быть отражен в *расстоянии* между штрихами-нотами: если звук длится дольше других, после него оставляется больший пустой промежуток.

Реальное звучание:



В предварительной стенографической записи:



В завершении хотелось бы подчеркнуть следующее. Как показывает практика, в результате использования наглядных методов работы на уроке, а также описанных выше несложных методологических и психологических «хитростей» занятия сольфеджио и теорией музыки перестают быть для детей тягостной необходимостью и становятся едва ли не самыми любимыми в музыкальной школе. При этом объем получаемых детьми знаний существенно возрастает, а их качество улучшается. И главное. Все рассмотренные приемы могут помочь не только адаптировать нашу образовательную систему к новым условиям, но сохранить при этом преемственность, то есть все то лучшее, что накопила отечественная педагогика.

СОЛЬФЕДЖИО И СПЕЦИАЛЬНОСТЬ

Елена Дерунец Из опыта работы со студентами-духовиками

В каком направлении и как совершенствовать профессиональное образование музыкантов?

Проблема, волнующая многих педагогов, активно обсуждается на конференциях, рождает предложения по корректировке учебных программ, введению новых курсов. В вузах систематически изучаются опыт педагогов, их мнения и идеи, а также взгляды самих студентов на достоинства и недостатки учебного процесса.

Один из важных вопросов — как соотносить целевую выстроенность цикла музыкально-теоретических дисциплин с профессиональными потребностями студентов-исполнителей? Понятно, что лишь ясное осознание этих целей может стать залогом успешного обучения. К такой прозрачности осознания стремятся и студенты. В их как будто бы наивных вопросах «Для чего исполнителю в вузе опять проходить гармонию, сольфеджио, форму?» — скрыто желание добраться до истины, убедиться в действительной необходимости всех требуемых знаний и умений. Уклончивые ответы преподавателей, установка на условные учебные цели (узко понятый профессионализм) многих категорически не устраивают. Ясного формулирования целей требуют и отдельные формы практической деятельности в рамках теоретических предметов — чтение с листа, слуховой анализ, игра модуляций и т. д. Если теоретические предметы, как считается, развивают музыкальность учащихся, то последние вправе понимать, каким же именно образом эти предметы помогут им раскрыть содержание музыки, почувствовать ее интонацию, найти убедительную и выразительную интерпретацию.

На наш взгляд, воспитание музыкального слуха с учетом особых требований, предъявляемых той или иной специальностью, является актуальной задачей для всех ступеней музыкального образования. И на начальной стадии обучения, в ДМШ, и в музыкальном училище специальность учащихся может и должна оказывать естественное влияние на характер преподавания музыкально-теоретических дисциплин. Тем более это касается сольфеджио. В рамках этого предмета многообразие форм работы предоставляет неограниченный выбор для «приспособления» педагогического процесса к нуждам специальности.

Главное препятствие здесь — разобщенность теоретических, музыкально-практических и специальных дисциплин, существующая еще в рамках образовательной системы. Проблемность ситуации и в том, что содержание музыкального образования (единого и неделимого по своей природе) ныне разрослось, расчленилось на многие дисциплины, развивающиеся по своим собственным законам. Это касается и музыкально-теоретических предметов. Учебные курсы этого блока, пытаясь следовать за передовыми идеями современного музыкознания, постоянно наращивают объем, включая в себя все новые темы. Оторванность музыкально-теоретических курсов от непосредственных нужд исполнительской практики приводит к тому, что полученные учащимися знания оказываются непрочными, и значительная их часть вскоре исчезает из памяти.

Как же направить музыковедческие дисциплины навстречу потребностям исполнителей? Очевидно, преодолевая разобщенность, усиливая их внутреннюю связность со специальностью. Изложенные ниже наблюдения почерпнуты из практики работы со студентами духового отделения оркестрового факультета. Они касаются развития некоторых сторон профессионального музыкального слуха и отражают попытки автора приблизить практический курс сольфеджио к нуждам студентов-духовиков. Вместе с тем представленные здесь методические приемы могут быть полезными и в практической деятельности педагогов музыкальных школ и училищ.

Специфика вузовской ступени музыкального образования состоит в том, что студенты уже имеют некоторый опыт профессиональной деятельности. Одна из задач обучения в высшей школе — выявление дальнейших перспектив профессионального роста, совершенствование и усложнение ранее достигнутого.

В сложившейся практике курса сольфеджио традиционным является использование фортепиано как эталона чистоты и качества строя. На этом инструменте исполняются диктанты, проверяется чи-

стота интонирования, «вдалбливаются» в слух учащихся интервалы, аккорды, гармонические схемы. И так на протяжении многих лет, на всех ступенях музыкального образования — в ДМШ, училище, вузе. Но можем ли мы быть уверены в том, что такая практика является органичной и не вносит искажений в интонационный слух профессионалов? Не стоит ли в целях профилизации попытаться привлечь самих студентов к игре на «родных» инструментах, соло и в ансамбле?

Практика работы со студентами-духовиками показала целесообразность использования духовых инструментов на уроках сольфеджио. Положительный настрой на учебную деятельность, мотивации были тем сильнее, чем чаще на уроках звучали знакомые тембры и, соответственно, появлялась возможность проявить свой творческий потенциал, пусть и в специфических формах. Строго говоря, все параметры уровня развития слуха по отношению к музыкальному тексту — умение его запомнить, воспроизвести, записать, прочесть с листа — могут быть протестированы педагогом с привлечением «живого» инструментария.

Попытаемся показать это на примере работы с метроритмом. Целесообразность занятий собственно ритмом связана с необходимостью выработки у студентов духового и ударного отделений (они, как правило, обучаются вместе) быстроты двигательных реакций, воспитания чувства «ритмического переживания», умения оценить самостоятельный выразительный эффект ритмического движения. Существующие для этой цели пособия зарубежных и отечественных авторов предлагают варианты отработки этих необходимых навыков, используя приемы сольмизации, проговаривания текста на какой-либо избранный слог и др. Конечная цель таких упражнений заключается в возможности воспроизведения ритмической линии разной степени сложности, в умении выстроить ритмически свободный диалог с партнерами, самостоятельном нахождении смысловых конструкций в незнакомом тексте.

Наряду с этим для специальных занятий ритмом в связи со звуковысотностью могут быть рекомендованы мелодико-ритмические упражнения: контрапункты к мелодии (пение с ритмической строчкой), ритмические остинато к пению двух- и трехголосных примеров, а также ритмические диктанты. Однако сам вид этих упражнений нередко вызывает у учащихся психологический дискомфорт, пугает невозможностью скоординировать звуковысотный и метроритмический планы организации текста.

Приведем пример, взятый нами из учебника Б. Поповича «Интонация» (Белград, 1969):

1 Moderato

Классная работа над этим мелодико-ритмическим этюдом шла поэтапно: вначале была выделена и отработана ритмическая строчка, что не составило особого труда. Однако мелодия, изобилующая скачками, хроматизмами, тесситурными и ритмическими сложностями, оказалась трудной для исполнения даже после основательной подготовительной работы — настройки в тональности и предварительной сольмизации. Когда же было предложено исполнить ее на духовом инструменте (например, гобое или кларнете), произошла моментальная активизация слуха, и, при повторном исполнении, заметная коррекция пения. На заключительном этапе упражнение исполнялось и в ансамбле (два партнера), и коллективно: часть группы работала с ударной строчкой, остальные пели с помощью инструмента.

Такие методические приемы оказываются продуктивными и в других формах работы на уроках сольфеджио. Например, при развитии навыков ансамблевого исполнения. Для этой цели подойдут тщательно подобранные образцы из музыкальной литературы, пригодные как для пения, так и для игры на духовых инструментах. Приходится учитывать, что собственно вокальные данные студентов-духовиков, как правило, весьма ограниченные, далеко не всегда способствуют активизации внутреннего слуха. Пение же с предварительным проигрыванием примеров на инструментах заметно сглаживает вокальные сложности, «уточняя» интонационную тонально-ладовую направленность мелодической линии.

Приведем фрагмент № 14 из Мессы h-moll И. С. Баха:

2

Soprano

Et in u - num, in u - num Do - mi - num Je - sum Chri -stum, Fi - li - um De - i

Alto

Et in u - num, in u - num Do - mi - num Je - sum Chri -stum, Fi -

u - ni - ge - ni - tum et ex Pa - tre

li - um De - i u - ni - ge - ni - tum et ex

na - tum an - te o - mni - a sae - cu - la

Pa - tre na - tum an - te o - mni - a sae - cu - la

Этот развернутый по форме дуэт представляет значительные трудности для исполнения и требует тщательной, детальной проработки как в отношении метроритма, так и в интонационном плане. Педагогически целесообразно представляется выделить и решить сначала одну задачу. В данном случае это может быть работа над метроритмической структурой произведения, сама по себе увлекательная и интересная. Форма дуэта — ритмический канон. Отправляясь «вдогонку» за партнером, необходимо быть предельно внимательным: полифоническая текучесть нивелирует акцентность сильных долей, и на «опасных» участках велика вероятность ускорения темпа (движение шестнадцатыми способствует этому) и нарушения ритмического ансамбля.

Решение задачи интонационно-чистого пения заметно облегчается, если канон предварительно исполнить дуэтом духовых. Комбинации инструментов могут быть разными — однородные и неоднородные, инструмент и голос... Важно, чтобы возможно большее число студентов могло участвовать в игре. Как правило, это творческое задание не вызывает технических затруднений и является хорошей подготовкой к пению в ансамбле.

Четкие слуховые ориентиры с помощью игры на духовых успешно вырабатываются и в ансамбле, и в пении соло. Для этой цели подойдут



Реакция большинства на первое фортепианное исполнение этого образца была негативной: боязнь разнообразных трудностей текста не вызвала положительных эмоций. Лишь информация о том, что такие диктанты — реальность для студентов-оркестрантов I курса Парижской консерватории, вызвала желание испробовать свои силы. Настоящий энтузиазм появился лишь тогда, когда решено было написать диктант как тембровый, в исполнении лучшего гобоиста курса.

Структура диктанта предполагает деление на блоки по 2–4 такта. С этими ячейками велась работа по следующему плану: сначала фиксация ритма, затем прослушивание фрагмента на инструменте, его запоминание и запись. Результат работы удовлетворил даже скептиков. Феномен слуховой активизации в данном случае проявился именно благодаря координации слуха и тембра гобоя. Реальные впечатления внешнего слуха — активная интонация, точный ритм, артикуляция, аппликатура — нашли отражение в верных внутренних представлениях.

Пьеса А. Томази «Клоун и наездница» (пример на политональность) в одной из групп воспринималась в исполнении педагога, в другой — записывалась как двухголосный тембровый диктант (флейта и фагот) в исполнении студентов:



Работа над этим диктантом показала, что произвольное запоминание, совершаемое в процессе музыкально-практической работы с материалом, более продуктивно, чем его заучивание в результате простого повторения. Качество запоминания данного диктанта проявилось в точности его воспроизведения через неделю: те же студенты без труда исполнили на уроке пьесу наизусть.

Развитие музыкального слуха и долговременной памяти, столь необходимой в профессиональной деятельности музыканта, эффективность самого процесса запоминания напрямую связаны с возможностью проявлять себя в активной самостоятельной работе, поэтому творческие задания должны стать обязательным компонентом уроков сольфеджио. Варианты заданий могут быть самыми разнообразными: сочинение и импровизация мелодий на данный ритмический рисунок, пение или исполнение на инструменте верхнего голоса к звучащим на фортепиано гармоническим оборотам, сочинение второго (третьего) голоса к данной мелодии и т. д.

Процесс созидания, окрашенный эмоциональным переживанием, всегда увлекателен, ибо здесь требуется выдумка, смекалка, чувство стиля. Интерес, вызываемый подобными формами работы, как правило, побуждает студентов к активному творчеству и дальнейшему самообразованию.

Исполнительское искусство зависит в полной мере от умения исполнителя глубоко, адекватно композиторскому замыслу воспринимать то или иное художественное явление. Важно, чтобы в процессе формирования аналитической слуховой способности учитывалось взаимодействие всех языковых факторов — мелодики, гармонии, ритмики, фактуры.

Среди методов работы по слуховому анализу следует выделить те, которые в наибольшей степени связаны с воспитанием профессионального слуха студентов-духовиков:

- упражнения в определении на слух фонизма созвучий — интервалов и аккордов, их консонантности и диссонантности; определение количества звуков и их расположения в созвучиях, влияющее на плотность звучания;
- практика слухового анализа четырехголосия, предложенного в инструментальном изложении;
- целостный анализ небольших пьес или фрагментов музыкальных произведений с письменной фиксацией отдельных гармонических оборотов, каденций, тональных сдвигов и краткими теоретическими обобщениями (по плану, заранее предложенному педагогом).

Письменный слуховой анализ — новая для вузовской ступени обучения форма работы, нацеленная на объемное восприятие музыкально-выразительных средств в художественном контексте целого произведения или его фрагмента. Эта разновидность слухового анализа расширяет художественный кругозор студентов, развивает наблюдательность при восприятии музыки, логическое мышление и умение грамотно излагать свои мысли. Для начальных опытов письменного анализа желательно отбирать такие произведения, в которых заметна и относительно самостоятельна каждая аккордовая единица, просты гармонические обороты, понятна функциональная логика.

Например, в Прелюдии ор. 16 № 4 А. Скрябина с трех прослушиваний можно зафиксировать ее структурные особенности (одночастная форма, в ней — членение на предложения, фразы, масштабно-синтаксические структуры); тип фактуры; ладотональное развитие в целом (диатоническая секвенция, отклонения); каденции и отдельные гармонические обороты (эллиптический, прерванный):

5 Lento
p sotto voce



Наконец, возможна запись контурного двухголосия (мелодия плюс бас) и на этой основе фиксация всей последовательности аккордов в виде цифровки.

Привлечение духовых инструментов нередко облегчает процедуру слухового анализа. Так, исполнение на инструменте басового голоса активизирует темброво-регистровый слух и помогает яснее осознать логику функционального развития. Полезным является и упражнение на быструю ориентацию в структурных особенностях созвучий: в процессе игры аккордовой последовательности (это может быть гармонический «остов» уже проанализированного произведения), не сбиваясь с заданного темпа, выделять голосом или на инструменте аккордовые тоны, указанные педагогом.

Чем шире, сложнее круг художественных средств, предлагаемых для анализа, тем многограннее возможности его проведения. Желательно поэтому, чтобы образцы для комплексного слухового анализа отличались разнообразием музыкально-выразительных средств. Лучше, если это будут тщательно подобранные примеры из музыкальной литературы, текстуально ясные, с четкой обрисовкой мелодико-гармонических пластов. Целью и итогом такого анализа является выход на стилевые закономерности прослушанной музыки.

Итак, в деле комплексного воспитания музыканта-профессионала сольфеджио, наряду с другими музыкально-теоретическими дисциплинами — гармонией, формой, полифонией, образует своеобразную «мастерскую», работа которой должна строиться в соответствии с требованиями разных исполнительских специальностей. Связь курса сольфеджио со специальностью предоставляет широкие возможности для творческого развития музыкальных способностей. Как показывает практика, использование духовых инструментов на уроках сольфеджио воспитывает у студентов данной специальности психологическую готовность к работе с текстами различного уровня сложности, стимулирует самостоятельную деятельность по разучиванию незнакомых произведений и, что немаловажно, оптимизирует учебный процесс в целом.

Екатерина Гриненко
Слух и голос.
Эффективные пути взаимодействия

Вместо введения

В настоящее время ситуация с преподаванием базового сольфеджио¹ в различных музыкальных учебных заведениях складывается неоднозначно. Так повелось, что основную нагрузку в формировании начальных навыков сольфеджио несут на себе музыкальные школы и училища. Именно там, в непосредственной связи с общим музыкальным развитием (развитие ладофункционального слуха, чувства ритма, навыков чтения с листа, записи музыкального диктанта и т. д.), закладывается фундамент теоретических знаний. В высших музыкальных учебных заведениях предмет «Сольфеджио» представляет собой, как правило, гораздо более специализированный курс, отвечающий в той или иной степени требованиям каждой конкретной музыкальной специальности.

Как известно, слово «сольфеджио» исходно означало вокальные упражнения для развития музыкального слуха и чтения нот с листа. Эта практическая установка осталась ведущей в сольфеджио до нынешних времен. Однако сейчас представление о предмете сольфеджио включает в себя множество других форм тренировки музыкального слуха. Сольфеджио стало сложной и многопрофильной дисциплиной, которая по объему часов занимает, как правило, второе место после специальности в программе и музыкального вуза, и музыкального училища, и музыкальной школы.

Студенты большинства факультетов в вузовском курсе сольфеджио совершенствуют слуховые навыки, полученные ранее в средних учебных заведениях². Однако нередки случаи, когда, появляясь впервые в консерваторском классе сольфеджио, первокурсники-вокалисты

¹ Базовое сольфеджио (от *лат.* basic — основной) — курс сольфеджио, включающий основные элементы музыкальной грамоты, навыки чтения с листа, записи музыкального диктанта и слухового анализа. Основной задачей курса базового сольфеджио является упорядочение разрозненных знаний, приведение начальных навыков к определенному единому уровню и совершенствование этих навыков в соответствии с программой специального обучения.

² Несколько иначе складывается ситуация с практикой преподавания сольфеджио на вокальных факультетах. Основную сложность составляет определенная

демонстрируют общую неподготовленность к восприятию основных терминологических установок предмета сольфеджио и отсутствие не только развитых, но иногда даже простейших слуховых представлений¹. В процессе обучения на младших курсах вуза им необходимо возвращаться к начальному этапу обучения для овладения, в первую очередь, элементарными базовыми навыками.

Как показывает опыт исследования данной проблемы, подобная ситуация не является исключительной ни для нашего времени, ни для нашей страны. Пауль Хиндемит в предисловии к своему «Элементарному музыкальному тренингу», изданному в Нью-Йорке в 1946 году, отмечал: «Что касается певцов, никто не отрицает, что большинство делает свои карьеры потому, что им посчастливилось иметь хорошие голоса. Благодаря этому преимуществу, певца обычно освобождают от усвоения любых, даже самых элементарных, музыкальных знаний, которые любой нормально развитый ум мог бы впитать за несколько недель интеллектуальной работы...»

...Не выиграл бы разве певец от прохождения серьезного курса музыкальной подготовки?.. Наверное, его голосу не повредило бы приобретение дополнительных знаний, которые, хотя и не мгновенно, содействовали бы его вокальным целям, но составили бы, в конце концов, не более, чем тот минимум базовых положений, которые профессиональный музыкант, как предполагается, должен знать².

Приведение здесь столь пространной цитаты обусловлено не только точностью характеристики, которую выдающийся немецкий композитор и теоретик использует для определения уровня подготов-

недостаточность базовой теоретической подготовки студентов. Значительная часть поступающих на первый курс вокалистов имеет довольно слабую подготовку по теоретическим предметам и ограниченную музыкально-слуховую базу. Часть абитуриентов, поступающих на вокальный факультет, не заканчивали даже музыкальной школы. Подготовка к вступительному экзамену по сольфеджио у таких абитуриентов осуществляется в «авральном» режиме, что мало способствует созданию крепкой базы в музыкально-теоретических дисциплинах. При этом на вступительных экзаменах по специальности эти же абитуриенты-вокалисты поют самые сложные произведения, требующие слуховых навыков не менее развитых, чем у поступающего в вуз скрипача или пианиста.

¹ Настоящим психологическим испытанием для преподавателя может стать задумчивое выражение на лице студента, появляющееся в ответ на вопрос о том, какова ладовая принадлежность трезвучия, сыгранного на инструменте (иногда с трудом различают мажор и минор).

² Цит. по: *Карасева М. В.* К проблеме слухового освоения музыки XX века. Систематизация методик сольфеджио: Дипл. работа. Т. 1. М. МГК, 1982. С. 81.

ки современных ему исполнителей-вокалистов, но и явными аналогиями с днем сегодняшним. Со времени, о котором писал П. Хиндемит, прошло шестьдесят лет, но при взгляде на некоторые особенности сегодняшней теоретической подготовки вокалистов хочется вспомнить крыловское: «...А воз и ныне там».

Успешность в овладении базовыми музыкально-слуховыми навыками обычно ставится в прямую зависимость от наличия музыкальных способностей. Градация музыкальных способностей, а также соотношение в курсе сольфеджио слуховой и вокальной «гимнастики» с элементарной теорией музыки в значительной степени определяют дальнейшее развитие предмета.

К сожалению, необходимое систематическое совершенствование технического и исполнительского мастерства у значительной части студентов-вокалистов не соотносимо с уровнем развития их музыкально-слуховых навыков. На начальном этапе разучивание произведения по специальности идет медленно, тяжело, часто «впеваются» интонационные неточности. Однако в периоды подготовки к экзамену по специальности на помощь педагогу по вокалу приходит опытный концертмейстер, который так мастерски «натаскивает» на трех-четыре произведения студента, что его исполнение может выглядеть вполне удовлетворительным, а порой и хорошим¹. И такое положение дел, к сожалению, устраивает большинство студентов.

Преодоление подобного пассивного отношения к вопросам развития музыкального слуха у студентов-вокалистов является важнейшей педагогической задачей, наряду с непосредственными задачами по развитию музыкального слуха.

Для начала попытаемся проанализировать с точки зрения слуховых и вокальных позиций основную проблему, возникающую у студентов в процессе обучения, как сольфеджио, так и вокалу.

Чаще всего встречающийся недостаток в пении вокалистов — детонация, фальшивое пение, как отдельных звуков, так и общее «низкое» звучание голоса при пении, интонационное «сползание» к концу произведения или наоборот «завышение» (особенно при пении а cappella).

При нормальном состоянии голосового аппарата детонация является, как правило, следствием недостаточного развития музыкального слуха. Поющий человек, не будучи певцом-профессионалом,

¹ См.: Голубев П. Советы молодым педагогам-вокалистам. М., 1963. С. 7.

но обладающий развитым музыкальным слухом, даже в нездоровом состоянии интонирует почти всегда правильно. Точно контролирующее ухо автоматически регулирует работу певческого дыхания и нервно-мышечного аппарата гортани.

Причины детонации чаще всего кроются в недостаточно согласованной работе отдельных частей голосового аппарата, не направляемых контролем слуха. Ярким доказательством такого предположения является то обстоятельство, что студенты чаще всего неточно интонируют в условиях публичных выступлений, когда обычное волнение нарушает нормальную работу дыхания, лишая его надлежащей эластичности. При этом слуховой контроль в значительной мере ослабляется, так как внимание отвлекается на борьбу с неполадками в процессе дыхания¹.

Итак, исключив сценическое волнение, которое скорее всего не мешает студентам на занятиях сольфеджио, получаем две причины интонационно неточного пения:

1. Недостаточное развитие слуха.

— Эту причину и призван устранить предмет сольфеджио.

2. Несогласованность деятельности голосового аппарата и слуховой контролирующей деятельности.

Хотя устранением этих причин на протяжении всего периода обучения занимаются педагоги по специальности, преподаватель сольфеджио может и должен оказать им посильную помощь.

Первым и главным условием обучения вокалистов в классе сольфеджио должна стать запрещающая установка на пение любых упражнений, музыкальных примеров, отрывков произведений «вполголоса», без опоры на дыхание и осознанного включения всех механизмов голосообразования², поскольку даже верная интонация, найденная голосом в «полурабочем» режиме, не закрепляется в мышечной памяти и внутренних слуховых ощущениях. При последующем пропевании «в полный голос» проблемы с интонацией возникают снова, а всю работу приходится начинать в другом голосовом режиме.

Исходя из описанной ситуации и основных проблем, связанных с практикой преподавания сольфеджио, можно сформулировать основные задачи курса сольфеджио для вокалистов:

1. Выработка твердой, устойчивой интонации при чтении с листа в одноголосии и многоголосии.

¹ См.: Голубев П. С. 17.

² Исключая, разумеется, случаи, когда особый голосовой режим предписан врачом-фониатором.

2. Развитие музыкальной памяти и внутреннего слуха.
3. Развитие чувства ритма и внимания к ритмической точности.
4. Связывание предметов теоретического цикла в единый комплекс со специальными предметами.
5. Расширение музыкального кругозора вокалиста, преодоление некоторого консерватизма во взглядах на современную музыку.

Прежде чем приступить к изложению непосредственно методических рекомендаций по решению каждой конкретной задачи, хотелось бы отметить, что две последние задачи представляются наиболее важными и сложными в психологическом плане.

Не секрет, что теоретические дисциплины воспринимаются определенной частью студентов исполнительских специальностей как тягостная схоластика. Одни считают, что предметы музыкально-теоретического цикла отнимают слишком много времени у специальности. Другие, хотя и знают, что эти предметы содержат дополнительную информацию и небесполезны для музыкального кругозора, все-таки считают, что без них можно обойтись. И в том, и в другом случае сольфеджио осознается как своеобразный барьер, стоящий между теорией и практикой.

В процессе обучения желательно всеми возможными способами попытаться преодолеть подобное отношение к предмету.

Какие средства могут этому помочь?

Основную помощь оказывает введение в программу обучения большого количества примеров из вокальной литературы, практическое освоение различных вокальных жанров. Хорошие результаты дает также теоретическая работа непосредственно с репертуаром по специальности, анализ исполняемых произведений, введение в программу по сольфеджио специальных навыков по освоению современного музыкального языка.

Однако помимо программно-методической направленности составления курса сольфеджио преподавателю необходимо учитывать и специфические особенности «вокального мышления».

Одна из них связана с отсутствием у студентов-вокалистов четких музыкально-теоретических представлений. Например — о ладовой структуре.

Как показывает практика, при объявлении тональности (например, будущего диктанта) Ми-бемоль мажор студенты радостно восклицают: «Три знака при ключе!» Однако вопрос педагога, о каких именно знаках идет речь, часто вызывает заминку, хотя из названия

тональности это очевидно¹. Это говорит о том, что при поверхностной заученности квинтового круга его структура остается за пределами сознания многих студентов.

Похожая ситуация складывается и с построением звукорядов и аккордов. Диезы и бемоли как необходимые «кирпичики» этого построения часто оказываются просто исключенными из сознания студента (при пропевании, например, гаммы Ре мажор, после уточнения количества знаков, студент просто забывает о них — они вне системы его мышления, потому что не обладают для него конкретной связью с ладовой структурой). В этом случае полезным оказывается пропевание гамм с обязательным акцентом на возникающие полутоновые ходы, с остановкой на них. Также помогают блиц-тесты на быстрый поиск полутонов в гаммах с различным количеством знаков, в натуральном, гармоническом и мелодическом видах, с фиксированием внимания на ступенях, между которыми эти полутоны возникают.

Другая специфическая особенность мышления студентов-вокалистов связана с их профессиональной деятельностью. Многие студенты с жаром доказывали автору, что при правильном вокальном исполнении произведения «включать» звуковысотный слух не только не полезно, но и крайне вредно.

Дело здесь в том, что мышление вокалиста в большинстве случаев — так называемое «горизонтальное». Мелодия, по их собственному выражению, как бы «стелется ковром перед глазами». Такой принцип мелодического мышления помогает избежать ненужного психологического напряжения при исполнении высоких нот, сгладить регистры, добиться более устойчивого положения гортани и, как следствие, — более красивого, ровного звучания голоса.

Преимущество подобного способа мышления очевидно для вокалистов, так как этот способ помогает решению непосредственно вокально-технических задач, описанных выше. Однако перед педагогом по сольфеджио возникает непростая проблема: установить со студентами общий язык в вопросах терминологии.

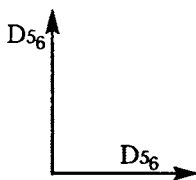
В качестве примера можно привести следующий факт: при определении обращения того или иного септаккорда студенты пользуются так называемым «местоположением секунды» (по практике музыкан-

¹ При этом на удивление точно студенты подчас сами определяют тональность будущего диктанта на слух. Пользуются они при этом своей мышечной памятью (напряжением, возникающим в голосовом аппарате при интонировании той или иной ноты).

та с активными звуковысотными представлениями, она находится внизу, в середине или вверху аккорда). Вокалисты же зачастую пользуются словами: в начале, в середине и в конце. Они слышат аккорд горизонтально, определяя местоположение секунды на плоскости. Такая формулировка создает предпосылки для непонимания, однако принципиально не сказывается на точности определения обращения септаккорда.

Следовательно, подобный способ определения обращения аккорда может использоваться. Но вначале обучения необходимо выработать некие общие принципы создания терминологии, приемлемые и для преподавателя, и для студентов.

Так с помощью студентов автором статьи был найден комбинированный способ определения «звуковысотности-звукодальности». В его основу положен момент удаленности того или иного звука от исходной точки. Схематично эту удаленность можно представить как некую систему координат, где вертикальное построение аккорда отражается в горизонтальном:



Такая схема может быть применена и к интервалам, и к отдельным звукам как ступеням гаммы, что помогает в конечном итоге добиться нужного результата при определении, например, напряженности интервала, его устойчивости или неустойчивости.

Некоторые сложности могут возникнуть при нахождении исходной точки. Удобнее всего начинать искать эту точку в среднем регистре каждого из голосов, что позволяет добиться спокойного, ненапряженного звучания голоса. Именно отсутствие напряжения становится в данном случае первым мышечным ощущением, которое фиксируется мозгом как определяющий фактор и закладывает основу формирования внутренних музыкально-слуховых представлений.

Предложив студентам в классе сольфеджио пропеть наиболее удобный для них звук, преподаватель получает несколько различных нот у разных по тембру голосов. У сопрано это, как правило, фа — соль первой октавы, у меццо-сопрано — ре — ми первой октавы. У теноров — соль — ля малой октавы, у баритонов — ми — фа малой октавы,

у басов — си большой октавы — до малой октавы. Если обратиться к методикам обучения вокалу, то окажется, что эти ноты лежат в зоне так называемых переходных нот, где происходит смена регистров¹. Однако именно эти звуки чаще всего соответствуют звучанию обычной речи и являются наиболее удобными для мгновенного воспроизведения.

Зафиксировав внимание студентов на соотношении указанных звуков с абсолютной высотой и названием ноты, можно получить исходную точку для определения других звуков, интервалов и аккордов. Здесь на помощь преподавателю сольфеджио приходит преподаватель по вокалу. У каждого преподавателя-вокалиста есть излюбленный набор упражнений-распеваний, которые направлены на сглаживание регистров и обязательно включают в себя эти переходные ноты. Студенты сами с удовольствием предоставляют примеры подобных распеваний, а так как каждый из них заинтересован в совершенствовании своей вокальной техники, осмысление этих упражнений-распевок в теоретическом ключе вызывает неподдельный интерес и тем самым связывает специальность и сольфеджио в единое целое.

Из трех лет обучения сольфеджио в течение первых двух создается база музыкально-слуховых представлений на основе классической тональной музыки. Студенты-вокалисты учатся правильно интонировать гаммы, осваивают простые интервалы и аккорды, квинтовый круг (наряду с параллельным изучением элементарной теории музыки), вырабатывают чувство ритма на самых простых упражнениях. Некоторые из этих упражнений и методических рекомендаций к ним представлены в следующем разделе статьи.

Освоение базового сольфеджио

Ладотональность. Мелодика

Ладовое чувство может проявляться на трех уровнях².

1. Звуковысотный уровень (звукоряд, ладо-ступеневые отношения звуков).

Для его улучшения автор предлагает собственные упражнения на освоение различных интервалов, вначале как самостоятельных

¹ Под регистром понимается ряд однородно звучащих звуков, выполненных единым физиологическим механизмом. См.: Дмитриев Л. Основы вокальной методики. М., 2004. С. 221.

² См.: Старчеус М. С. Слух музыканта. М., 2003. С. 495.

ячеек, а затем как соотношений ступеней в ладу в самых различных вариантах.

Первый вариант упражнения:

Задание:

- построить м.3 от фа;
- поочередно представлять м.3 как сочетание различных ступеней, используя поддержку аккордов фортепиано;
- транспонировать упражнение от других нот, быстро определяя тональность и находя соответствующие аккорды на фортепиано.

Второй вариант упражнения:

Задание:

- построить ч.4 от ми;
- без помощи инструмента находить устойчивые ступени в разных тональностях, в зависимости от мысленной замены ступеней.

2. *Функционально-динамический уровень* (отношение метрической опорности-неопорности, устойчивости-неустойчивости, стабильности-переменности между звуками в данном ладу).

Очень важно закрепить в сознании студентов, что носителями ладовых функций могут быть: тон, интервал, созвучие, аккорд. Акцентируя внимание студентов на «внезапном» возникновении ладовых функций, преподаватель может исподволь осуществить подготовку к слуховому восприятию нетрадиционных ладов посредством уже сформированных слуховых установок (на втором курсе, при освоении ладов народной музыки).

3. *Интонационный уровень* (обобщение типов мелодического движения, способов интонирования).

С. Максимов в работе «Певческий строй» (М., 1967) предложил упражнение, которое предполагает настройку на определенный лад

Аккордика

Развитие мелодического слуха невозможно осуществить без опоры на аккордику. Параллельно с освоением ладотональности, интерваллики студенты тренируются в построении аккордовых вертикалей (трезвучий с обращениями, септаккордов с обращениями) с их перемещением на различную высоту. При таком построении учитывается не только интервальное содержание аккорда, но и функциональные связи аккордов различных ладовых структур, а также вариантность их восприятия в зависимости от функциональности.

5

Мин.₃
T₃⁵ (VI₃⁵)

Маж.₆
III₆ (T₆) | D₆ |

Мин.₆
(S₆⁶) | T₄⁶ | VI₄⁶

Маж.₃
T₃⁵

Задание:

- строить аккорды по устному заданию преподавателя (минорное трезвучие от ре, мажорный секстаккорд от ля и т. д.);
- записать полученную последовательность;
- проанализировать все возможные функциональные соотношения аккордов;
- спеть последовательность, поочередно выбирая то или иное функциональное соотношение (обозначения без скобок, в круглых или квадратных скобках);
- сыграть последовательность на инструменте, вслушиваясь в звучание.

Упражнения могут быть предназначены как для сольного исполнения (вариант построения вертикали в восходящем и нисходящем движении), так и для ансамблевого, что способствует формированию навыков восприятия голосоведения и улучшает качество гармонического строя, необходимого при исполнении ансамбля.

6

T₃⁵
Маж.₃

I₂
Б.маж.₂

S₆
Маж.₆

II₃⁴
М.мин.₃

II₃^r
М.ум.₃

D₇
М.маж.₇

VI₃⁵
Мин.₃

Задание:

- каждый студент поет последовательность в разных тональностях по «цифровке»;
- спеть последовательность квартетом, сначала по нотам, затем в других тональностях по «цифровке»;
- проанализировать последовательность на слух, назвать все аккорды и их функции.

7

Т₇ II₇ III₇ S₇ D₇ VI₇ VII₇ Т₇
 Б.маж.₇ М.мин.₇ М.мин.₇ Б.маж.₇ М.маж.₇ М.мин.₇ М.ум.₇ Б.маж.₇

Задание:

- спеть гамму Соль мажор от I, III, V и VII ступеней;
- спеть гамму Соль мажор от любой из этих четырех ступеней, одновременно играя гамму от любой из трех остальных ступеней;
- спеть упражнение смешанным квартетом, акцентируя внимание сначала на ладовой структуре звукорядов, затем на возникающих септаккордах;
- проанализировать все септаккорды с точки зрения их структуры и функциональной принадлежности;
- придумать собственный пример последовательности с использованием обращений септаккордов.

Подобные упражнения обычно лучше выполнять на групповых занятиях. Пение ансамблем различных аккордовых последовательностей вызывает живой интерес, а образующиеся аккорды лучше воспринимаются и запоминаются в тембровом звучании голосов. Интонационные неточности, особенно в средних голосах, при исполнении ансамблем осознаются студентами яснее, а значит, внимание к интонационной корректировке возрастает.

Слуховой анализ

Вокально-слуховое освоение мелодики и аккордики классического мажора и минора оставляет совсем немного времени для работы непосредственно над слуховым анализом и диктантом как отдельной областью подготовки. Конечно, уже изученные мелодические модели и аккорды могут и должны использоваться в слуховом анализе для усиления эффекта «узнаваемости». Этот эффект играет положительную роль в формировании психологической установки на восприятие и понимание звучания.

Самый простой способ — проигрывание преподавателем на фортепиано только что спетой студентами последовательности аккордов с обязательным определением элементарной музыкальной формы (период повторного или неповторного строения, каденции и т. д.), точным произнесением названий всех аккордов, их функцио-

нальной принадлежности в тональности. Однако следует подчеркнуть, что прикладное значение предмета «сольфеджио» как инструмента в освоении элементов музыкального языка все же остается на первом плане.

Чтобы научить студента, с одной стороны, пользоваться полученными слуховыми навыками на занятиях по вокалу и с, другой стороны, поставить вокальные навыки на службу слуховому развитию, преподаватель может в каждом конкретном случае предлагать студентам специальные виды работы.

Например, после слухового анализа определенной последовательности найти похожие образцы в их собственном вокальном репертуаре. Обратный вариант такой работы — предложить проанализировать гармоническую структуру аккомпанемента (например, в вокализе или простом романсе из вокального репертуара) сначала по нотному тексту, визуально, а затем как гармоническую последовательность на слух. Определенные вокальные ассоциации, связанные с исполнением, разучиванием произведения, какие-либо образные замечания педагога по вокалу, сделанные в процессе работы над ним, в совокупности с музыкально-теоретическим анализом дают гораздо больший эффект запоминания и последующего узнавания. Здесь опять приходится учитывать тот немаловажный факт, что для вокалиста пропевание, даже однократное, но «в полный голос», гораздо эффективнее для запоминания и усвоения, чем десятикратное прослушивание. В момент пропевания упражнения с аккомпанементом или *a cappella* в процесс запоминания включаются непосредственно мышечные ощущения, а они, в свою очередь, активизируют и образно-эмоциональное мышление студента-вокалиста.

Именно образно-эмоциональное мышление может быть положено в основу, например, слухового анализа септаккордов. Замечательную по своей поэтичности метафору нашли для определения малого с уменьшенной квинтой септаккорда студенты первого курса: «Колокольный звон сквозь туман» (с аллюзией на стихотворение М. И. Цветаевой «Над синевою подмосковных рощ накрапывает колокольный дождь...») Ошибки при определении этого септаккорда практически свелись к нулю. А большому мажорному септаккорду студенты дали кличку «Умка» в честь персонажа известного мультфильма, живущего на Северном полюсе (после того как охарактеризовали аккорд «холодным, сверкающим, как лед, веселым»). Определять его в последовательности стали бойко и с удовольствием.

Диктант

Принцип пропевания может быть использован и в работе над диктантом. Так называемые устные диктанты, различной протяженности и сложности, вводятся как постоянный элемент работы. Они могут предварять непосредственно запись диктанта или же использоваться как самостоятельный вид работы. Практика показала, что так называемое «стенографирование» диктанта во время проигрывания дает гораздо худший результат по правильности написания. Это связано с тем, что в группе не было студентов с абсолютным слухом, необходимым для «стенографической» записи диктанта.

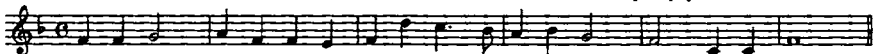
В качестве специального использовался такой опыт работы. Диктант после предварительного разбора проигрывался 7—9 раз. Разрешалось лишь записывать ритмический рисунок над нотной записью. Только после 9-го раза студенты пропевали весь диктант на слог «та» и начинали запись нот. Результаты были лучше, чем при записи во время проигрывания или между каждым проигрыванием. Этот эксперимент свидетельствовал о повышении качества концентрации внимания именно к мелодической структуре в целом. С тех пор мы предлагаем данное упражнение как специальное для развития «мелодической» памяти.

Таким образом, основной акцент при работе над диктантом уделяется формированию навыков слуховой и зрительной памяти: пропевание, игра на фортепиано и запись по памяти диктанта, написанного неделю или две назад, проигрывание на фортепиано и запись номера, выученного на уроке или дома; пропевание с названием нот или запись в разных тональностях знакомой мелодии (важным условием является недоступность ее нотной записи для студентов в процессе работы, а также невозможность подбора на инструменте).

Предварительный анализ мелодии предлагаемого диктанта несомненно является одним из важнейших элементов обучения, но не менее интересна и полезна последующая работа, которую можно проделать с уже написанным диктантом.

8

М. Преториус. Бесконечный канон



Задание:

- а) записать мелодию как одноголосный диктант;
- б) исполнить на шесть голосов как бесконечный канон (вступление голосов по тактам);

в) исполнять наизусть, играть (одной или двумя руками) и петь как двух- или трехголосный канон.

Такие виды работы значительно улучшают координацию, а также формируют навыки многоголосного пения, необходимые при разучивании ансамблей различного состава.

Освоение навыка подбора аккомпанемента к мелодии — процесс для вокалистов сложный, но увлекательный. Его можно начинать и до изучения курса гармонии. Работа над развитием интуиции в нахождении верного гармонического сопровождения иногда дает весьма неожиданные и интересные результаты — например, предложение нового гармонического решения для привычной мелодии и т. д. Здесь также большую роль играет фактор времени. Подбор аккомпанемента должен быть осуществлен как можно быстрее (например, к только что записанному диктанту или выученному номеру).

Выбор стиля сопровождения в зависимости от стиля мелодии помогает формированию инициативного музыкально-логического мышления, чувства стиля, способствует проявлению творческой активности. Этот вид работы особенно интересен при использовании в классе, так как одновременно могут быть представлены различные стилевые варианты сопровождения, которые можно сразу же обсудить.

Чтение с листа

Этот навык непосредственно связан с навыком записи диктанта. Студенты-вокалисты часто просят педагога по сольфеджио помочь им научиться читать с листа. Многие из них искренне полагают, что это и есть основная задача, которую должен решать курс сольфеджио для вокалистов в вузе. Как правило, навык свободного чтения нотного текста действительно является одним из самых необходимых для вокалистов. Однако его приобретение невозможно без детальной проработки в подготовительных упражнениях всех интонационных, ладо-функциональных, ритмических, темповых компонентов.

Выработка прочной связи между слуховыми представлениями и их фиксацией в нотной записи позволяет музыканту мысленно «слышать» нотную запись при ее прочтении и наоборот — представлять услышанное зрительно, в виде нотной записи.

Для выработки навыка быстрого чтения с листа можно предложить, например, тест на быстрый анализ интервальной структуры мелодии: за определенное фиксированное время (от 5 минут на начальном этапе до 1–1,5 минут в продвинутых группах) студенты в нотном тексте записывают карандашом обозначения всех встречающихся

интервалов больше секунды. Восходящей или нисходящей линией (в зависимости от направления) отмечают поступенное движение мелодии. Таким же образом проводится тест на определение отклонений или модуляций в более сложных музыкальных примерах.

Можно предложить студентам за короткое время (1–1,5 минуты) выписать в тетрадь все случайные знаки, встречающиеся в сложном примере с большим количеством ключевых знаков, или выписать сложные ритмические рисунки как «чистый» ритм, вне звуковысотности. После подобного анализа музыкального текста все зафиксированные аспекты прорабатываются отдельно (пропеваются интервалы, прослушиваются отклонения, простукивается или прохлопывается ритмический рисунок), а затем пример «прочитывается» с учетом проработанных моментов.

Ритмика

Освоение ритмических трудностей — особый раздел вокального сольфеджио. Именно у студентов-вокалистов, по сравнению со студентами других исполнительских специальностей, ритмический слух, или чувство ритма, часто развивается в некотором отрыве от исполнительской практики. Это отчасти связано с концентрацией внимания, особенно на раннем этапе обучения, на качестве певческого звука.

Ритмическая сторона исполнения при такой фокусировке страдает в первую очередь, поскольку процесс поиска правильного резонаторного звучания и певческой «опоры» занимает больше «ритмического времени», чем позволяет метроритмическая организация мелодии. Следующее нарушение этой же метроритмической организации происходит в момент поиска правильной интонации. Таким образом, в сознании начинающего певца ритмическая сторона исполнения отступает на второй, и даже третий план.

Подобную ситуацию преподавателю приходится брать в расчет, особенно когда выпадает труднейшая и интереснейшая задача — работать со студентами с выдающимися по красоте и силе голосами. Именно такие голоса несколько «тяжелы» в управлении и требуют индивидуального подхода к развитию ритмического слуха не только от педагога по специальности, но и от преподавателя сольфеджио.

Основной задачей в связи с этим становится формирование у студентов внутреннего метрического пульса, который удерживает их в границах заданной ритмической структуры. На первоначальном этапе большую роль в успешном выполнении этой задачи играют достаточно «щадящие» темповые условия, например, при од-

новременном простукивании ритмического рисунка с дирижированием размера. Темп проработки упражнений может быть сколь угодно медленным, главное — соблюдение точности ритмического рисунка.

Из хоровой практики, близкой родственнице практике вокальной, нами был взят один весьма полезный прием так называемого «дробления»: более крупная длительность дробится голосом на более мелкие¹:

9

Реальная мелодия

Исполнение

Фа. а. а. а. а. соль ля си до. о. о. си до. о. ре. е. до. о. ля соль фа ми фа со. о. о. о. о. оль

Примечание: После пения с дроблением, при повторе упражнения в реальном звучании, следить за тем, чтобы ритмический импульс движения восьмыми сохранялся.

При разучивании какого-либо упражнения с ритмическими трудностями, а также при отработке навыка чтения с листа большую помощь оказывает прием сольмизации (прочитывание названий нот в ритме, но без звуковысотного интонирования).

Овладеть навыком чтения различных ритмических рисунков помогут специальные упражнения. Для этой цели подойдут и фрагменты музыкальных произведений.

10 *Andante sostenuto* П. Чайковский. Симфония № 4, ч. I

Задание:

- а) проанализировать ритмическую структуру;
- б) в медленном темпе прохлопать или простучать ритмический рисунок;
- в) просольмизировать с дирижированием размера;
- г) пропеть так, как написано в нотах.

¹ Прием, использовавшийся в работе А. В. Свешникова.

Хотелось бы отметить, что в работе со студентами-вокалистами предпочтительнее использовать мелодизированные ритмические упражнения. Причем мелодия эта может быть достаточно простой, чтобы не отвлекать учащегося от выполнения ритмической задачи.



Однако для освоения отдельных ритмических формул (синкоп, пунктирного ритма) можно использовать и немелодизированные ритмические рисунки. После анализа этих формул рекомендуем дать студентам творческое задание: сочинить мелодию на заданный ритм, подобрать словесный текст с подходящим поэтическим ритмом и тем самым создать небольшое вокальное произведение. Анализируя свои сочинения, основным стимулом для создания которых был ритмический рисунок, студенты учатся внимательнее относиться к ритмической организации произведений.

Освоение мелодических моделей музыки XX века

Постановка проблемы

Этот раздел курса сольфеджио непосредственно связан с решением задачи расширения музыкального кругозора студентов. На первых двух курсах теоретическая и практическая база создается на основе классической тональной музыки. Лишь на третьем курсе, когда объем учебных часов сокращается до двух в неделю, можно приступить к слуховому освоению современной музыки¹.

В связи с этим возникает весьма непростой вопрос: если большинству студентов-вокалистов довольно сложно ориентироваться в музыке классического периода, то можно ли и каким образом создать у них достаточно серьезную базу для изучения музыки современной?

¹ Под современной музыкой в данной статье подразумевается музыка конца XIX века, всего XX и начала XXI, то есть учитывается огромный исторический отрезок, на протяжении которого и формировались все те ладовые, мелодические, гармонические, ритмические принципы, совокупность которых и называется современным музыкальным языком.

Разрабатывая методический план занятий, преподаватель может постепенно менять количественное соотношение примеров из классической и современной музыки. Пошаговое введение элементов современного музыкального языка не нарушает логическую последовательность занятий и закономерно вытекает из возрастающего объема знаний по другим предметам — гармонии, анализу музыкальных форм, истории музыки.

Чем больше студенты узнают о современной музыке, тем важнее становится полученный на занятиях сольфеджио необходимый объем практических знаний о закономерностях современного музыкального языка.

Для этой цели в рамках учебной программы должен быть разработан соответствующий курс.

Построение программы такого курса может осуществляться в двух направлениях:

1. Введение элементов современного музыкального языка непосредственно в базовые занятия, что позволяет проводить постепенную подготовку слуха и голоса к восприятию и исполнению современной музыки; использование наряду с традиционными упражнениями на интонирование ладов мажора и минора (в натуральном, гармоническом и мелодическом видах) хроматических гамм, ладов народной музыки (дорийского, фригийского, лидийского, миксолидийского, пентатоники), симметричных ладов (лад тон-полутон, целотоновый лад), мелодических оборотов хроматической тональности.

2. Введение на третьем году обучения курса «Современное сольфеджио», в котором большинство упражнений основано на современной музыке (с использованием учебников Н. Качалиной, М. Карасевой).

Современная ладотональность. Мелодика

При введении элементов современного музыкального языка в программу по сольфеджио преподавателю не стоит забывать об опоре на три уровня ладового восприятия, которые были представлены в предыдущем разделе статьи.

С опорой на звуковысотный и функционально-динамический уровни следует осваивать хроматическую гамму, симметричные, гемиольные (с увеличенной секундой) лады. Два направления работы — практическое (пропевание, построение) и слуховое (определение на слух, анализ примеров) — позволяют добиться оптимальных результатов¹.

¹ Примеры строения ладов приводятся по учебнику: *Карасева М. В.* Современное сольфеджио: Учебник: в 3 ч. Ч. I. М., 1996. С. 18, 40.

12а
Гемидольный минор

12б
Гемидольный мажор

12в
Лад тон-полутон

С опорой на интонационный уровень, на основе упражнения, предложенного С. Максимовым, советуем вводить элементы хроматической тональности (например, звук ля энгармонически принимается за си-дубль-бемоль в гармоническом Ре-бемоль мажоре и т. д.):

13

Петь

VI \flat (Des-dur) III \sharp (Fis-dur) II \flat (gis-moll)

Играть

Задание:

- петь звуки с поддержкой фортепиано, осуществляя энгармоническую замену и разрешая каждый раз в новую тонику;
- петь упражнение без аккомпанемента от различных звуков.

При мысленном переинтонировании звука желательно использовать сочетания ступеней, вызывающие его активную энгармоническую замену (V – VI г. и т. д.).

Особенности рисунка хроматической мелодики в музыке XX века могут быть представлены в виде трех наиболее характерных типов мелодических «формул»:

- новоаккордовая мелодика;
- ломаный хроматизм;
- широкоинтервальная мелодика¹.

Систематизация мелодики по контурам нетерцовых аккордов на новоаккордовую (со скачками от терции до сексты) и широкоинтер-

¹ Подробное описание типов мелодических «формул» и упражнений на их освоение даны в учебнике М. Карасевой «Современное сольфеджио».

вальную (со скачками шире сексты) позволяет разграничить степени возникающих интонационных трудностей.

В новоаккордовой мелодике при собирании звуков в «вертикаль» может быть отчетливо слышен аккорд с терцовой, квартовой, квинтовой основой. В широкоинтервальной мелодике такая аккордовость слышна хуже:

1. Новоаккордовая мелодика. Квартаккорды в мелодической линии¹:



2. Упражнение на освоение широкоинтервальной мелодики²:



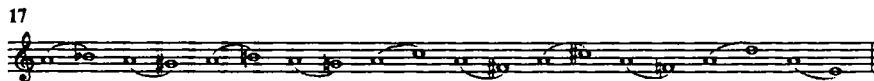
Данную звуковую последовательность можно исполнять:

- а) целиком;
- б) с пропусками тонов октавного повторения, мысленно интонируя их высоту.

3. Распространенные мелодические фигуры ломаного хроматизма³:



Для освоения определенных мелодических оборотов будут использоваться приемы мелодической настройки: пение по тритоновым ходам, целотоновой гамме, хроматической гамме, упражнение «веер»:



Задание:

Петь от разных звуков в пределах двух октав.

¹ Карасева М. В. Современное сольфеджио. Ч. I. С. 47.

² Там же. С. 50.

³ Там же. С. 48.

Следующий пример, сочетающий три типа мелодических формул, предлагался студентам для прочтения и проработки трижды. В первый раз — на первом курсе, в качестве эксперимента, показавшего практически нулевой результат. Второй раз — в начале третьего курса, с предварительной проработкой всех элементов в подготовительных упражнениях. Результат был более стабильным, однако выразительность музыки, ее художественные качества остались за рамками восприятия студентов. В третий раз пример был предложен студентам в конце третьего курса вместе с прослушиванием звукозаписи исполнения произведения. Только после этого пример исполнялся и анализировался с достаточной осмысленностью и профессиональной зрелостью.

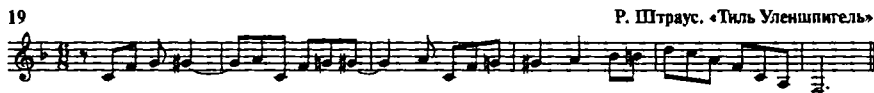
И. Стравинский. «Заупокойные песнопения»
Lacrimosa, соло контральто



Ритмика

Освоение ритмических трудностей современной музыки — особая задача курса сольфеджио для вокалистов. Ко всем специфическим проблемам, о которых была речь, прибавляются интонационные.

Помогут опять же специальные упражнения. Материал для них можно черпать непосредственно из произведений композиторов XX века:

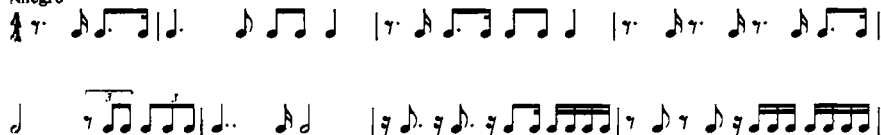


Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что в работе со студентами-вокалистами предпочтительнее использовать мелодизированные ритмические упражнения.

Однако иногда бывает полезно осваивать и «чистый» ритм, особенно при работе с нерегулярно-акцентными ритмическими рисунками. В этом случае поможет использование различных слогов (та, па и т. п.)

20

Allegro



Конечно, объем данной статьи не позволяет всесторонне осветить все проблемы, связанные с изучением вокалистами мелодических и ритмических моделей современной музыки. Однако тема эта представляется весьма актуальной, поскольку речь идет о воспитании профессионального музыкального мышления и сознания. Это нечто большее, чем хрестоматийный набор знаний, умений и навыков, которые студенты получают в процессе обучения и которые необходимы им для успешной карьеры.

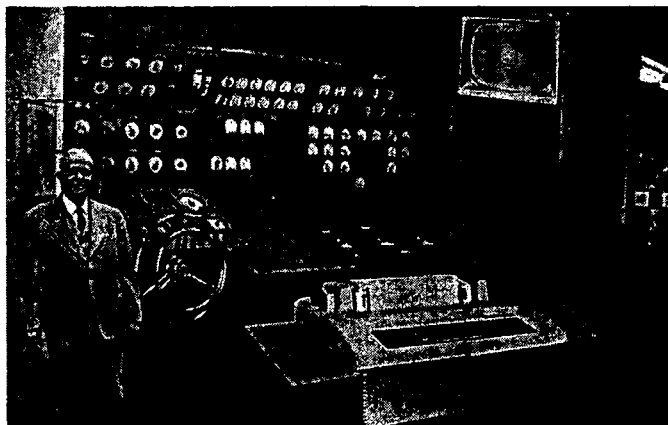
Развитие базовых слуховых навыков актуально и для массового музыкального образования. Пение — самое естественное из всех музыкальных проявлений, и подход к развитию музыкального слуха через координацию слуховых и вокальных навыков представляется нам наиболее целесообразным.

СОЛЬФЕДЖИО И НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Галина Тараева Компьютер в тестировании и тренировке музыкального слуха

Вместо введения

Людам свойственно представлять прогресс медленным и неуклюжим. На фото ниже изображено «предсказание»: в 1954 году ученые так видели персональный компьютер через 50 лет. Прочитайте надпись под фото и соразмерьте с тем, как в действительности выглядит и что может наш ПК.



Ученые корпорации «Ранд» создали эту модель, чтобы показать, как может выглядеть «домашний компьютер» в 2004 году. Однако необходимая аппаратура вряд ли поместится в среднестатистическом доме. Впрочем, специалисты охотно допускают, что этот компьютер потребует еще не изобретенной аппаратуры, но за 50 лет научный прогресс обещает справиться с этой задачей. С интерфейсом тейплайна и языком ФОРТРАН компьютер будет удобен в употреблении.

Время использовать компьютер в обучении в ДМШ пришло. Дети с самого раннего возраста знакомы с ним по увлекательным и развивающим играм. Сегодня широко доступны обучающие и игровые компьютерные программы по предметам общеобразовательной школы. Персональный компьютер уже может и должен стоять и в классах музыкальной школы. Особенно там, где проходят занятия по музыкально-теоретическим дисциплинам.

Естественно, что все более актуальным становится вопрос о готовности преподавателей создавать электронные методические пособия для освоения этих дисциплин. Между тем разработка электронных методических ресурсов требует определенной компьютерной компетентности. А это означает не просто пользовательский уровень знакомства, но и понимание того, какой должна быть музыкальная методика, опирающаяся на возможности компьютера, какие новые идеи и приемы он в состоянии помочь осуществить.

В статье рассматривается методика конструирования упражнений для слухового контроля в виде тестов. «Изобретая» варианты проверочных упражнений, преподаватель сможет использовать компьютер как в упрощенных формах, не требующих сложного программирования, так и в формах более сложных, позволяющих вплотную подойти к написанию квалифицированного сценария для компьютерной адаптации программистом авторской методической разработки.

Компьютерные программы для проверки и тренировки слуха сегодня существуют. И в немалом количестве. Их методическую основу составляют слуховые идентификации преимущественно элементов музыки (звуков, интервалов, ладов, аккордов). Однако развитие музыкального слуха с самых ранних шагов должно быть направлено на его «музыкальность», музыкально-речевое мышление. Актуальная задача слухового воспитания: формировать способность точно и тонко слышать музыкальный текст, различать единицы, из которых он состоит. И предлагаемые в статье тесты направлены на такой слух.

Тестирование музыкального слуха как проблема диагностики

Целей, которые преследует любая слуховая проверка, две: аттестация и диагностика.

Как известно, аттестация необходима в конкурсах или олимпиадах, на вступительных и текущих проверках. Роль диагностики иная:

она нужна для того, чтобы определить состояние слуха ученика, способность слуха полноценно функционировать.

Специальный комплекс упражнений-тестов должен не только обеспечить надежный «замер» слуха, но и оценить степень понимания ученика текущей работы над тем или иным конкретным навыком, а также проверить целесообразность развития слуха теми или иными приемами.

Если комплекс проверочных заданий и упражнений нацеливать на диагностику состояния системы слуха, то надо предельно четко сформулировать параметры этой системы.

Мы исходим из того, что слух должен в первую очередь обеспечивать практическую деятельность музыканта, его пение и игру. Слух нужен не для аттестаций по сольфеджио, а для уверенного чтения нот, разучивания текста для исполнения; для развития памяти, способности имитировать текст (в случае «сбоя» памяти); для импровизации; для формирования умения петь и играть по слуху, подбирать аккомпанемент, аранжировать мелодию, сочинять музыку, в конце концов.

Над таким слухом и надо работать в процессе обучения по всем музыкальным дисциплинам. И, разумеется, на сольфеджио.

Одно примечание: хороший слух у человека, много и с эмоциональной отдачей играющего и поющего, всегда «завязан» на контекстные ассоциации: любой элемент воспринимается как неотчетливо всплывающие в памяти фрагменты «играного» и «петого» текста. Чем больше эмоций с этими актами закреплено, тем скорее происходит идентификация нового и его «размещение» в слуховой багаж. Эти неуправляемые, подсознательные контекстные подсказки-намеки мы, как правило, учитываем мало и стихийно. Хотя и зря. В монографии М. В. Карасевой очень серьезно поднимаются вопросы управления этой стихией, потому книга и называется «Психотехника развития музыкального слуха»¹.

Для тестов, о которых идет речь в данной статье, существенно и иное. Необходимо определить, какими должны быть «факты», формирующие слух и способствующие развитию навыков слуховой идентификации музыкальных текстов. Это сложная методологическая проблема.

Попытаемся ее обсудить.

Сольфеджийная методика обучения в ДМШ опирается сегодня на интервалы и аккорды, локализованные в системе лада (ладотональности) и некой весьма странной реальности, называемой «вне лада». Совершенно оче-

¹ Карасева М. В. Психотехника развития музыкального слуха. М., 2002.

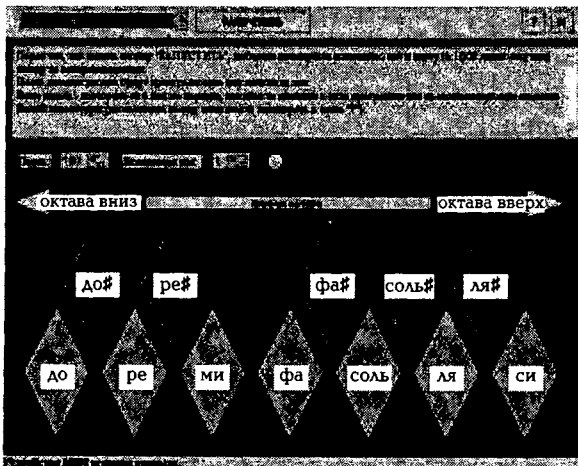
видно, что это нерядоположенные объекты. Ладотональность — факт текста. Определение на слух ступеней лада, интервалов и аккордов «в ладу» приближает мышление к текстовым структурам — мелодическим мотивам и гармоническим оборотам. Если это делать на фрагментах музыкального текста, слух правильно фокусируется в своей аналитической установке.

Однако методика ухитряется превратить ладотональность в абстракцию, в лучшем случае в некий потенциальный текстовый алгоритм, предлагая для анализа «инструктивные» фрагменты, на музыку мало или совсем непохожие.

И эта грустная картина отражена во множестве электронных тренажеров: для опознания звучат цепи несвязанных между собой звуков и аккордов.

В качестве примера можно привести Music trainer 1.0 В. А. Боброва, который выпущен в виде диска в 2005 году¹. Небольшая таблица интерфейса имитирует клавиатуру типа фортепианной, но в ромбовидной форме — 12 символов белого и черного цвета. Регистр можно изменить нажатием стрелок «октава вниз» и «октава вверх».

Октава активна — при нажатии любой «клавиши» раздается звук фортепианного тембра, и можно нажатием мыши «подбирать» и озвучивать мелодии. Но они, конечно, неприятны и неестественны, так как длинный период звучания электронно генерированных звуков не дает возможности ритмиче-



ски нормально связать их в осмысленное целое текста. По замыслу автора, клавиатура нужна для идентификации звуков по горизонтали. Щелкнув курсором по кнопке «запустить», можно услышать от одного до десяти звуков в последовательности (количество звуков и пауза между ними регулируются также кнопками). Правильный ответ — нажатие соответствующих клавиш в той же последовательности.

Какую практическую пользу принесет такое тестирование (и одновременно тренировка)? Клавиши названы по хроматической гамме: *do, do#, re,*

¹ ООО «ИДК ГРУПП», 2005.

ре#, mi и т. д. И если звучит большая терция от *go#*, то нажимается клавиша *fa* — логический вывод об ум.3 будет сильно мешать и путать традиционные теоретические и слуховые настройки. Можно, конечно, не обращать внимания на обозначения.

Но есть и другая существенная проблема в каждом подобном тренажере, где идентификация звучания выполняется звучанием. Здесь обязательно опосредование слухового впечатления моторикой — движением руки с мышью, которое для музыканта не только не актуально, но и не безвредно. При длительном использовании тренажера возникнут моторные рефлексии руки, которые могут пригодиться исключительно для игры с этой «игрушкой».

Что можно тренировать таким образом? Память на абсолютную высоту звука? Многие тренажеры нацелены на это — идентификацию высоты. Их и не стоит использовать ни для тренировки музыкального слуха (на то он и «музыкальный», а не высотно-точечный), ни вообще для чего-либо, кроме по-своему азартной манипулятивной деятельности.

Тогда уже стоит предложить детям действительно веселую игру — «Щелкунчик» на диске «П. И. Чайковский. Жизнь и творчество¹».

Очень симпатичная «картинка» экрана — нарядная елка, на которой висят семь нот (на нотоносце с ключом), гора подарков и часы с боем. Щелкая курсором по коробкам, можно «доставать» из них звуки и «развешивать» на елку, совмещая изображения. Шесть уровней (восхождение сложности) экспонируют нотную запись, звук и его обозначение в разных комбинациях, то есть голосом пропеваются ноты с названием и без названия, нотная запись появляется или отсутствует. Таким образом, ребенок может усваивать названия звуков по их нотному символу и идентифицировать звук с нотной записью. На шестом уровне звучание без названия и нотного обозначения надо правильно «повесить» на елку.

Игра веселая и красочная: часы с боем устанавливают скорость выполнения задания — если не успеть нарядить всю елку, приходит Мышиный Король со свитой, и они съедают оставшиеся подарки. Из каждой красочной коробки при правильном ответе выпрыгивает персонаж из балета, и звучит оркестровый фрагмент. За пройденный уровень — награда-анимация: появляется Щелкунчик, поражает шпагой Мышиного Короля и превращается в прекрасного Принца.

В самой игре нет языковых деталей — это всего лишь письменные символы звуков для запоминания на самом раннем этапе занятий нотной грамотой. Но игра происходит в реальном контексте музыки балета; в навигации имеется символ для прочтения либретто и переход к другим замечательным файлам этого диска².

¹ New Media Generation. 1997. Изготовлен в Великобритании.

² Можно почитать о Чайковском и его произведениях, посетить «экскурсии» с читаемым текстом, послушать отрывки из 150 сочинений, поиграть в викторину и мн. др. Прекрасный диск для любой аудитории: от детей до взыскательных профессионалов, которые могут прочесть статьи о Чайковском и воспоминания его современников, посмотреть документы, фотографии. Обучающий потенциал такого продукта очень привлекателен.

На уроках должен господствовать только текст музыкальных произведений во всей выразительности оригинального звучания. Эмоционально и содержательно страшно бедны те уроки, на которых не звучит ничего, кроме фортепиано и голосов учащихся, даже с голосом преподавателя. В век беспроблемной доставки любой звучащей информации к человеку (с плеером на шее и ноутбуком) реальная музыка должна «звенеть в воздухе» на любом фрагменте занятия, будь это самая «теоретическая» теория или самая прагматическая тренировка навыка.

Предлагаю в качестве экспериментального поиска отказаться от инструктивного материала в любых упражнениях. Пусть все будет сфокусировано на музыке, которая (что очень важно!) должна быть «актуальной». Еще великий Карл Черни предостерегал: не учи утром ребенка тому, что ему вечером не понадобится. Это было сказано о репертуаре и упражнениях на фортепиано. Но и теория должна учить только так.

Конечно, опора в музыкальном обучении детей на существующие музыкальные тексты — известная педагогическая идея. Любимые и популярные песни несут эмоциональный заряд, вызывают яркие образные ассоциации, способны и оживить занятия игрой, и усилить требуемый педагогический эффект. Но дело не в «инкрустации» песни в урок, а в формировании на материале песни слуха ученика.

Валерий Брайнин — замечательный педагог, получивший образование в России, уже много лет работающий в Ганновере в своей частной музыкальной школе, является автором концепции и методики развития музыкального мышления у детей. Его установка: «пропеть всю музыку». «Игре на инструменте, — отмечает педагог, — я придаю меньшее значение. Люди играют зачастую вполне спортивно — ручками, а не связками. А интонация — она в связках... <...>. Скажем, в программе городского концерта Четвертая симфония Чайковского и Скрипичный концерт Брамса. Значит, поем до запоминания наизусть все основные темы. Нотами или ступенями, с кем как. Потом идем в концерт. Кто хочет — с партитурой, а кто не хочет — и так»¹.

Не очень принято у нас, не правда ли?

Наши методики сольфеджио освящены крепкой отечественной традицией, однако за последние десятилетия резко изменилась картина музыкальной культуры общества. В эфире господствует музыка

¹ Цит. по частной электронной переписке — октябрь 2005 года. С публикациями В. Брайнина можно познакомиться на сайте: <http://www.brainin.org>

популярных массовых жанров и направлений, и пополнение слухового запаса, слухового багажа учеников музыкой академической совершается исключительно в стенах самой музыкальной школы. За ее пределами музыкальная жизнь, особенно в провинции, сводится порой едва ли не к нулю.

В такой ситуации слуховой запас — полное, глубокое знание текстов классических произведений — становится и духовной, и дидактической проблемой. Активное его пополнение в теоретических дисциплинах составляет главную задачу. В противном случае слуховое воспитание грозит повиснуть в воздухе.

Каким должен быть слуховой багаж? Стандартным или мобильным? Строиться по жесткому перечню или быть привязанным к концертам и музыкальным событиям? Надо обсуждать, определять, пробовать варианты, но очевидно, что в перечне должна быть музыка из репертуара по специальности и определенного «набора» симфонических, вокальных, хоровых жанров, знание которого обязательно для образованного музыканта. Сольфеджио может и должно «взвалить» на себя не совсем привычную задачу знакомства с музыкальными произведениями. Изучение текстов означает здесь слуховой анализ, навыки слуховой идентификации различных по масштабам текстовых единиц в единстве грамматики и семантики стиля. Только обширный слуховой тезаурус, хранение в активной памяти значительного количества текстов могут обеспечить оперативное распознавание любых деталей, любых объектов в музыкальном произведении.

Из чего же «делается» музыкальный текст?

Текст — это движение мелодических мотивов, образованных интервалами, ладовыми ступенями, ритмическими рисунками и аккордовыми тяготениями. Текст как процесс образуется гармоническим синтаксисом — блоками функционально соподчиненных аккордов, то есть гармонических оборотов. Их расположение в пространстве музыкальной ткани образует мотив. И все это — мотив, гармонический оборот, фактурная «формула», метр, ритмический рисунок — обладает семантикой (значением), несет смысл. Но если слух анализирует текстовые единицы вне их значения, его трудно назвать музыкальным.

Вывод напрашивается сам собой: надо отнестись к слуху как к составляющей музыкального мышления. Сольфеджио должно быть нацелено на текст музыкального произведения: исполненный и исполняемый, услышанный и слышимый — именно в этом неразрывном единстве.

Общие принципы конструирования слуховых тестов

Письменные слуховые тесты можно условно разделить на два типа:

- 1) проверка слуха как средства рационально-логической обработки звучащего и/или записанного нотами текста;
- 2) проверка навыков слухового анализа нотной записи и звучания музыкального текста.

В текстах первого типа можно конструировать блоки разнообразных вопросов на правильное определение фактов, дефиницию элементов текста. Это задания, близкие тестам на проверку знания. Их специфика — в самом материале для вопросов. В общей теории тестирования такой материал называется «стимулирующим», но в тестировании слуха без него вопрос просто не может быть поставлен.

В текстах второго типа дефиниции и правила отступают на второй план (присутствуют в подобного рода тестах, но не являются целью проверки). Задания направлены на «реконструкцию» текста (определение ошибок, заполнение пропусков, нахождение соответствий и порядка в разрозненных структурах и т. п.).

Например, мы хотим проверить умение анализировать текст мелодии с точки зрения составляющих его мотивов. Вопросы на знание теории можно поставить так: определить *мотивы* в данном отрывке, указать *точные повторы* и *варианты*, назвать логические синтаксические *функции мотивов* (начальные, развивающие, кадансовые). Преподаватель, работающий с ребенком, может предложить понятные ребенку определения. Так, для младшего возраста возможны метафорические понятия: «кирпичики», или «плиточки», или «петельки», из которых «построена», «выложена», «сплетена» мелодия¹.

Такой тест с компьютерными манипуляциями — щелчками по дизайнерски оформленным «кирпичам» или другим красочным визуальным символам — способен превратить тестирование в увлекательную игру. И это очень желательно сегодня. Но... требует специального программирования. Однако разрабатывать, экспериментировать можно и нужно «на столе». Компьютер пригодится и здесь: для методического накопления всех типов файлов (лингвистических материалов, звуковых образцов, нотных фрагментов) и репродуцирования. Идеально

¹ Для функциональных значений мотивов можно выбрать цвет: начальные — желтые, развивающие — красные и т. п. Также цветом можно пометать варианты мотивы. Это уже, правда, не словесные, а символические обозначения, но тождественные словесным и относимые к проверке знания.

собирать материалы в базы, но пока материала не очень много, его можно просто хранить в обозначенных папках. Компьютер облегчит копирование, распечатку, запись на учебные диски и т. п.

Подготовка тестового задания — это составление бланков с вопросами, а также заготовка звуковых иллюстраций и карточек с нотной записью. Задание на проверку теоретического знания, теоретической оснащенности слуха преимущественно формулируется в вопросах, требующих словесной или символической (особыми значками) дефиниции.

Несколько вариантов, демонстрирующих технику конструирования письменного теста на знание понятий.

Задание. Прослушать мелодию припева песни В. Шаинского «Чунга-Чанга», следя по нотной карточке за ее записью, в которой ноты размечены скобками по группам. Как называются эти группы? Выбрать верный ответ и подчеркнуть нужные слова.

группы интервалов звуковые группы песенные обороты мелодические мотивы



Задание. Прослушать мелодию знаменитой рождественской песни «Jingle bells», следя по нотной карточке за ее записью. Есть ли в ней мотив, который точно повторяется? Отметить крестиком такт с этим мотивом и такт с его точным повторением.



Задание. Прослушать мелодию колыбельной песни В. А. Моцарта, следя по нотной карточке за ее записью. Есть ли в ней мотив, который повторяется видоизмененно? Найти и отметить этот мотив скобкой над нотами черным карандашом. Сколько раз он повторяется? Написать число. Отметить все видоизмененные мотивы скобками над нотами красным карандашом¹.



¹ Определение «видоизмененный» адресовано, естественно, самому младшему возрасту. Позднее это может быть термин «транспонированный» мотив.



В этих примерах пока не комментируется тип теста, его техника — этому будет уделено внимание дальше. Здесь важно другое: показать ориентир слуховой проверки на текст и его единицы — мотивы. Этот текст — художественный образец, яркая и знакомая песня. Необходимо учесть: педагогу не следует наигрывать песню на фортепиано. Она должна звучать в полноценном варианте, исполненная голосом с инструментальным сопровождением, для чего можно успешно использовать диски-караоке.

Слуховые тесты могут помочь проверить не только знание терминов, определений, но и специальных символов: ритмических рисунков, буквенных обозначений интервалов и аккордов.

Задание. Прослушать Песенку Чебурашки В. Шаинского, следя по нотной карточке за ее нотной записью. Определить, какие интервалы использованы в ее мотивах. Подчеркнуть их в ряду буквенно-цифровых обозначений. Проставить на линии под обозначением интервала число: сколько раз он встречается в мотивах песни.

4



м.2↑ 6.2↑ м.3↑ 6.3↑ ч.4.↑ ч.5.↑ ч.8↑

— — — — — — —

м.2↓ 6.2↓ м.3↓ 6.3↓ ч.4↓ ч.5↓ ч.8↓

— — — — — — —

Раньше детей учили интонировать интервалы (и определять на слух) по системе «подстановки» под интервал начального мотива известной песни (потом эта системы была почему-то отвергнута). Большая секста пелась как первый мотив песенки «В лесу родилась елочка», кварта — по Гимну Советского Союза или «Широка страна моя родная» (последняя — прима плюс кварта). Что в этой системе было плохого или неверного? Ведь малышам показывают именно таким способом буквы в азбуке: а — арбуз, м — мама, л — папа, ю — юла и т. д.

Конкретный музыкальный текст (в данном случае, песня) служит ярким эмоционально-психологическим контекстом для закладывания в память эталона. Только, естественно, время требует модификаций: «арбузы» и «мамы» остаются, а модные песни меняются.

В тестах на проверку теоретического знания можно не требовать словесного ответа. Ведь это тест на диагностику умения слухом идентифицировать освоенное теоретическое понятие.

Задание. Прослушать три песни (Б. Савельев, «Если добрый ты»; М. Крацев, «Елочка»; В. Шаинский, Песенка Крокодила Гены), следя по карточкам за их нотными записями¹.

Определить и указать:

- в какой песне встречается мелодический мотив с интервалом тритона;
- кадансовый мотив в виде поступенного нисходящего (гаммообразного) движения;
- мотивы, образованные ритмической фигурой ♩|♩



Таким же тестом на знание-навык является проверка умения расчленять мелодии на мотивы.

Можно предложить по нотной записи расчленить на мотивы Песню Атаманши и разбойников из мультфильма «Бременские музыканты» (музыка Г. Гладкова), а потом ее выразительно спеть.

¹ В бланковом тестировании все карточки выдаются сразу, и надо находить, какая песня звучит в данный момент. В тесте на компьютере нотные тексты предъявляются на экране линейным рядом, но в ином порядке по отношению к звучанию. Для усложнения можно предложить и нотные записи песен, которые не звучат, и оговорить, надо ли и в них отыскивать заданные структуры (на основе анализа внутренним слухом).

То, что мы в своих тестах опираемся только на песни, — факт, заслуживающий специального внимания. Песни — идеальный материал для вычленения мотивов, позволяющий тренировать этот навык. Ведь основанием для образования мотива в песне является слово¹. Потому выделение мотива в песне удобно демонстрировать на вариантах текста при повторении куплетов. В задании возможны разные формулировки: определить количество мотивов, найти все мотивы из трех (двух, четырех, пяти) звуков, разделить мелодию на мотивы, поставив скобки и т. п.

Пять примеров заданий-тестов как будто выбраны свободно, датчиком «случайных чисел». И это отчасти так. Но вместе с тем они показывают, как постепенно (и поступенно!) тренируется слуховой навык анализа мелодии. Сначала нужно разбить мелодию на мотивы, затем услышать только кадансовые мелодические фигуры (обороты), оценить приемы развития — точное повторение, варианты мотива в развитии, связь членения со словом.

Если такие упражнения проделывать многократно, на каждое теоретическое задание, то можно весь приведенный комплект предложить для текущей диагностики слуха. Выполнение упражнения сразу позволит преподавателю обозначить «прорехи», а ученику самому сообразить, где он чувствует себя уверенно, а где начинается «неведомое».

Ну, и главное. Чтобы подобные упражнения не стали очередной версией «непафосной» муштры! Опора на известные песни отчасти уже служит страховкой. Но, сказав «а», нельзя не продолжить. Тщательно отобранные мотивы, характеризующие стиль современной детской песни, формируют жанрово-стилевые стереотипы. Значит, можно предложить быстро прочесть с листа песню, быстро заучить ее на память, выразительно (осмысленно) проинтонировать. Это уже не тесты в узком смысле слова, а музицирование. Творческим письменным заданием-тестом, предваряющим исполнение, может служить игра-мозаика — сборка текста, разрезанного на мотивы, с одновременным опознанием (знакомой песни)².

¹ Более масштабные единицы членения (музыкальные фразы, периоды и пр.) образуются синтагмами — предложениями. В данной статье мы ограничимся мотивами.

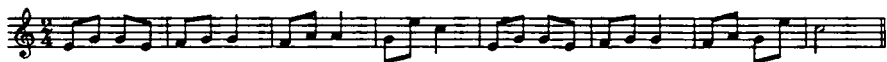
² На компьютере мозаика — замечательно увлекательное упражнение. Фрагменты перетаскиваются мышкой. Сегодня можно познакомиться с мозаикой на диске «Музыкальный класс». Два репродуктора на экране позволяют послушать образец мелодии и собранный учеником вариант, что дает возможность обнаружить ошибки. Техника мозаики тоже заслуживает внимания: нотный текст при первом прослушивании приведен целиком, а потом несколько тактов «выпадают». Их и надо поставить на места.

Можно усложнить мозаику, предложив фрагменты незнакомого текста, который надо проанализировать внутренним слухом. Если ребенок справится с определением функций мотивов и типа структуры (квадратный период повторного строения или с секвентным расширением, например), то он сложит куплет песни. Раздавая всем разные комплекты, можно устроить потом публичное исполнение «сложенных» песен.

В дальнейшем тестировать слух на способность к синтезу советуем так: раздать слова песен и попросить определить, какие слова к какой песне подходят. Это же задание можно давать, если все собирают одну песню на скорость, а вариантов слов несколько. Надо и песню собрать, и слова подобрать.

Задание. В конверте (или под скрепкой) находятся фрагменты куплета песни. Их надо пропеть и определить, какой мотив здесь начальный, какой кансовый, какие развивающие и как вообще строится структура. Сложить песню целиком.

6



Возникает вопрос, как найти методически подходящую песенку, неизвестную детям? Это можно делать в играх-викторинах на опознание знакомых мелодий, на угадывание их с трех, четырех или пяти звуков (как в знаменитой телевизионной игре). Преподаватель должен определить в начале занятий, какие песни детям хорошо знакомы, чтобы формировать свой песенный арсенал для тренировки слуха.

Если выбранная песня действительно незнакома, то на ней можно проверить умение петь с листа по «сборке», можно проверить темп заучивания на память.

И еще одно замечание. Не стоит в задании подобного рода добиваться полной точности «сборки». Во многих песнях мотивы настолько клишированы, а функции их настолько многозначны, что позволяют переставлять интонации. Так что если ребенок сложит логично звучащий текст, ничего плохого в этом нет. Кстати, он начнет «догадываться» о механизмах компьютерного сочинения песен. Разумеется, стоит об этом рассказать и показать. В качестве образца можно рекомендовать Виртуальный урок по компьютерной музыке «Стань ди-джеем», расположенный на сайте «Пермский виртуальный Интернет-педсовет»¹. Там же можно скачать маленькую программку ACID.pro для работы с заданием урока.

¹ Адрес этого сайта: <http://pedsouvet.perm.ru/lessons>

В учебно-методический арсенал обязательно должно войти исполнение «собранной» песни. Прекрасно, если это будет видеофрагмент из мультфильма или игрового фильма. Для этого опять-таки легко использовать готовые диски-караоке. На некоторых из них есть опции прослушивания песни в оригинале, а можно включить минусовую фонограмму. Кстати, в таком виде удобнее и веселее «тестировать» умение запомнить текст по слуху и/или по собранной нотной записи.

В приведенных образцах заданий (кроме мозаики) ориентиром для проверки аналитического слуха являются теоретические факты. Фигурирует понятие «расчленение текста на мотивы», функциональные термины («начальные», «развивающие», «кадансовые»), названия приемов мотивного развития («точное» или «видоизмененное» повторение). Разумеется, что к таким тестам надо приложить соответствующую теорию, перестраивающую слуховое воспитание на текстовые структуры. Но это тема другой статьи. Да и не статьи, а целого пособия. И писать его можно и стоит тогда, когда идея апробирована. В этом закономерность инновационной технологии: она выдвигает новую цель.

Если приводимые задания покажутся убедительными, пригодными для занятий, то преподаватель начнет предметно думать о том, что создание электронных материалов для сольфеджио — не просто перенос существующих пособий и методик в электронный вид.

Хотя можно и так, что происходит сегодня с интерактивными программами для тренировки слуха.

Образцом такой программы служит довольно известный Vocal Jam или Караоке сольфеджио С. В. Данилова, выпущенной на диске¹. О ней можно подробно почитать на сайте www.vocaljam.narod.ru и там же скачать демонстрационную версию. В тезаурусе 580 образцов для сольфеджирования по нотам и по слуху в обычной технике караоке (с бегущими строками текста и цветными пометками звучащих слогов). Большинство примеров, конечно, песни, но есть гаммы и номера из пособия по сольфеджио В. Драгомирова с параллельным озвучиванием. Правда, песенный репертуар приблизительно 50-х годов вряд ли окажется убедительным для сегодняшних детей и молодежи. Есть эмоциональная «поддержка» — иллюстрации видео: растения, птицы и животные, пейзажи. В программе предусмотрена оценка исполнения при пении через микрофон в режиме реального времени. Удобно ли использовать эту программу в музыкальной школе, надо решать, но знакомиться сегодня имеет смысл со всем, что есть.

¹ Vocal Jam 2001 – 2004. Права на издание и распространение ЗАО «Новый Диск».

Пение «под минус», вместе с профессиональными певцами, пение после прослушанного образца и другие вариации тренировки с реально звучащей музыкой и видеорядом — полезная вещь. Строй и экспрессия, способы правильной артикуляции текста и тембровые краски голоса поддерживаются звучащим образцом — все здесь отвечает генезису человеческой способности петь по слуху и исторической традиции устного обучения. Только после создания уверенных навыков пения-имитации можно переходить к сольфеджированию или пению по нотам.

Затронув вопрос о караоке, пении под минусовые фонограммы и вообще пении с листа и по памяти, хочется еще раз подчеркнуть необходимость сочетания письменных форм контроля с устными. Устные тоже можно конструировать в виде тестов и тестовых комплектов, о чем мы поговорим в другой работе.

Возвращаясь к ним, рассмотрим второй тип заданий. Это задания, в которых теоретическая терминология фактически не употребляется, а конструируются самые различные манипуляции с нотным текстом. Они управляются специально сориентированным в обучении слухом, и эти навыки диагностируются проверочными заданиями.

Мы имеем в виду тесты на *идентификацию* текстовых структур:

- нахождение эквивалента (соответствия) нотной записи звучанию;
- определение порядка звучания и порядка расположения нотного текста;
- обнаружение ошибок в записи звучащего текста;
- атрибуция пропущенного фрагмента.

Последовательность заданий носит условный характер: это не тестовый комплект, в котором степень сложности обязательно должна быть линейной. В зависимости от назначения проверки (вступительной, текущей, итоговой) можно чередовать упрощенные и сложные задания в разных методических пропорциях. Да и вообще, сложность теста определяется не столько техникой выполнения, сколько содержанием материала. Однако приведенный порядок можно счесть и восхождением от элементарных заданий к требующим более основательных слуховых навыков.

Прокомментируем названные тесты примерами.

Самой простой формой можно считать слуховой тест на *определение соответствия нотной записи и звучащего объекта*. Такие тесты советуем проводить тремя способами:

- идентификация письменного объекта со звуковым — выбор одной из нескольких записей;

- идентификация звучащего фрагмента нотной записи — выбор одного фрагмента из нескольких звучащих;
- верное соотнесение нескольких звучащих отрывков с несколькими нотными фрагментами.

В последнем случае для контроля объема оперативной памяти можно количество нотных фрагментов сделать неравным количеству звучащих (то есть большим).

Очень важно обратить внимание на точность формулировки задания.

Задание. Прослушать запись куплета песни «Веселые путешественники». Определить, в каком нотном отрывке записано окончание фразы этой песни и пометить флажком квадрат рядом с этим отрывком.

7

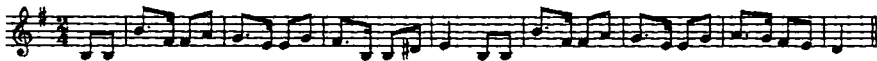


Задача такого задания: оперативно и точно различать сходные текстовые единицы. В данном примере — это типичные для стиля детских песен кадансовые мелодические мотивы. Аналогично можно построить задание на вариантах инициальных или срединных мотивных формул.

Вариантом данного типа теста может быть «инверсированное» задание на соответствие нотной записи звучанию, где предъявляется от двух до четырех фрагментов звуковых и один нотный. Здесь «замеряется» оперативность охвата слухом музыкальных фрагментов и способность запомнить звучащие отрывки для анализа, сопоставления их с нотной записью.

Задание. Просольфеджировать (или пропеть про себя) записанное нотами начало песни. Прослушать два (три, четыре) фрагмента песен и определить, какому из них соответствует нотная запись. Вписать порядковый номер звучащего отрывка в квадрат слева от нотного стана.

8



Звучит, например, кроме приведенной в карте песни Г. Гладкова «Если был бы я девчонкой», и песня Е. Крылатова «Кабы не было зимы» из м/ф «Зима в Простоквашино» с очень сходным начальным мотивом. По тестовой квалификации эти задания можно отнести к виду на поиск соответствия.

Следующий вид теста — на соответствие звучания и нотного текста (или соотнесение нескольких звучащих отрывков с несколькими нотными фрагментами).

Задание. На карте записаны два (три, четыре) отрывка из песен. Прослушать песни и определить, где их записи. В квадрате слева проставить порядковый номер.

Такой тест понятен без приведения нотной записи. Его можно считать усложненной разновидностью предыдущего, если подобраны песни, например, со сходными ритмическими рисунками мотивов. Одновременно он может быть предельно упрощен, если песни будут настолько различными, что спутать нотные записи трудно.

На электронной странице можно использовать другое оформление задания: перетащить курсором фрагменты нотного текста под соответствующие номера, что приближит это задание к типу *тестов на определение порядка*. В лингвистических тестах и в играх, хорошо знакомых детям (например, по журналу «Познай историю с Волли»), он встречается в виде набора слов, из которых надо составить фразу. Или набора букв, которые надо переставить, чтобы получилось слово, например: *озаситняпцир* или *кярритнипцас*.

Специфическим музыкальным тестом этого типа является «Мозаика» или «Музыкальный пазл», проиллюстрированный выше.

Еще один вид идентификационного теста — задание на определение ошибок в нотной записи.

В принципе это достаточно известное упражнение, довольно часто применяемое, особенно в ДМШ, как игровое. Оно может варьироваться и по степени сложности (количеству ошибок), и по характеру музыкального материала.

В одноголосии можно размещать звуки, неверные по высоте и ритмическому значению, в двухголосии — комбинировать ошибки в обоих голосах. Этот тест выявляет и цепкость слуха, и концентрацию внимания, и аналитическую оперативность. Разумеется, ошибки надо продумывать, исходя из текстовых закономерностей: в точно повторенных мотивах изменять ритм или высоту звуков, и наоборот — менять интонации в кадансах, вплоть до невозможных по гармоническому содержанию и т. п.

Задание. Прослушать Песню Атаманши и разбойников Г. Гладкова из м/ф «Бременские музыканты», сверяя звучание с приведенной нотной записью. Определить ошибки в мелодии — неверно записанные ноты по высоте и ритмическому значению (их всего 8). Обвести эти ноты кружком. (В примере для наглядности обведены возможные ошибки, но, естественно, ошибки могут быть и другими.)



Вариантом такого теста на бланках может быть задание не только обвести ошибочно записанные звуки, но исправить ошибки: поставить штрихом верный ритм над нотой или буквой над нотой обозначить правильно высоту.

Если делать специальные звукозаписи, то данный тест тоже можно «инверсировать»: правильной нотной записи предъявить звучание с ошибками и предложить их просто отметить или обозначить над нотами графическими и буквенными символами.

Конечно, подготовка специальной звукозаписи с ошибками — дело громоздкое. Упростить данный тест можно проигрыванием с ошибками на фортепиано, живым исполнением голосом или на инструменте с фортепиано (с привлечением «иллюстраторов» из самих учеников данной специальности). Но не надо упускать из виду, что конечной целью описываемых тестов является создание электронного пособия. Следовательно, трудовые затраты оправданы широким адресом и числом пользователей.

И еще один вид письменного теста — атрибуция пропущенного фрагмента.

Специфика этого теста заключается в том, что нужна тщательная предварительная работа. И это — самая привлекательная сторона данного теста: сочинение требует точности стилизации. Среди «придуманных» фрагментов один может быть максимально близок верному, другой — принципиально неверный, третий — ближе к нему.

Самый простой путь для мелодического теста — изменение ритмического рисунка, неприметное или существенное. Возможно изменение рисунка мотива при сохранении ладо-тонального смысла или с нарушением гармонического значения.

Задание. Прослушать мелодию песни П. Чайковского «Мой Лизочек» — в ней пропущен один мелодический оборот (такт). Вместо него стоит красный знак вопроса (пример 10а). Внизу (пример 10б) выписаны четыре варианта — один из них верный. Найти его и поставить флажок в квадрате слева

10а

10б

Можно придумывать самые разнообразные варианты заданий. Опытный педагог без труда сможет «инвенцировать» идею подобных форм слухового контроля.

Подготовка сценария электронного пособия

Конечной целью предложенной разработки является создание интерактивных электронных пособий для тестирования слуха. Какую-то дополнительную информацию к примерам в статье, которые не экспонируют звучание, можно получить, посмотрев демоверсию на сайте www.tagaeva.ru по ссылке Тест 3.

Все, что было описано, — это инновационная дидактическая концепция, над которой надо работать дальше, превращать в сценарии для программирования. Продемонстрированные типы заданий нужно складывать в комплекты разного назначения: для вступительной диагностики, для отработки отдельных тем и разделов учебной программы, для итоговых аттестаций. Их можно разрабатывать на различном музыкальном материале.

Главной идеей данной статьи было предложить открытый проект. Чтобы каждый мог, оценив его, попробовать силы в подготовке к оснащению компьютером учебной дисциплины сольфеджио. Не обязательно ведь создавать буквально такие задания. Хочется надеяться, что кто-то заинтересуется одним, кто-то другим: это путь к самостоятельному методическому оснащению учебного процесса. Сложностей в программировании подобных тестов быть не может, справится любой специалист. А над сценарием надо работать преподавателю-теоретику.

Поэтому — несколько соображений о подготовительной работе.

Первое, что надо сделать, — создать на бумаге проект по двум направлениям: скомплектовать тестовые задания и набрать музыкальный материал. Понятно, что для начала работы удобно ограничиться одним-двумя типами тестов. Например, выбрать мозаики, или определение ошибок, или заполнение пропусков, или соответствие звучащих фрагментов и нотной записи. Что больше увлечет и покажется целесообразным с точки зрения психологии учеников и собственного интереса. (Попутно отмечу, это чрезвычайно увлекательная работа и в одиночестве, и в коллективе соратников, и, особенно, с учениками. Стоит только втянуться, не заботясь об уровне собственной компьютерной компетентности.)

Умение ограничивается набором в текстовом редакторе?

Прекрасно, можно набирать формулировки заданий, «форматировать» бланки, составлять перечни текстов и всю другую лингвистическую информацию.

Умеете записывать музыкальные фрагменты на жесткий диск?

Еще лучше — можно набирать в своем компьютере банк данных, пополнять его и сортировать простейшим способом в разные папки. Обязательно начнет вырисовываться систематизация — можно пробовать составлять базу данных. Но и не обязательно, не бог весть какая сложность, пока сочинений пара сотен.

Если вы уже научились «нарезать» музыку в программах типа Cool Edit или Sound Forge, начните «резать» необходимые фрагменты. Это тоже просто, и всегда есть запасной вариант: попросить, чтобы объяснили три-четыре манипуляции. И так же можно записывать накопленные фрагменты на CD в программе, например, Nero.

Здесь срабатывает замечательный закон обучения: надо узнать, как делать то, что сейчас остро необходимо, и это осваивается и запоминается надолго, скорее всего, навсегда.

Учиться набирать нотные примеры в нотном редакторе (например Epcore, Finale) не очень трудно, но требует времени. Однако их можно отобрать, сделать закладки или отсканировать нужные фрагменты. И поручить этот раздел работы энтузиасту, которых сейчас много.

И все работы по записи и редактированию музыкальных текстов и набору нот можно делать с учениками старших классов, постепенно вовлекая их в дисциплину, которая нам скоро очень понадобится (вообще-то уже сегодня нужна) — педагогическую информатику. Или на «общественных началах». Или с молодыми педагогами (если вам за 35).

Самая профессиональная работа — отладка методики тестирования, и для нее вообще не нужен компьютер. Это инвентаризация мотивов в текстах заданного стиля; разработка постепенности и поступенности усложнения и самих текстовых единиц, и логики задания (количество тактов, количество пропусков, ладово-ступеневые и гармонические значения, величина мотива и т. п.). Можно пользоваться советами Л. М. Масленковой по интенсивному развитию слуха, выбирая аналоги ее инструктивным примерам из музыки¹. А еще стоит ориентироваться на своих учеников, их уровень и интересы.

Остановившись на форме теста (и придумав свои варианты), можно поступить двумя способами. Удобно наметить музыкальный

¹ Масленкова Л. Интенсивный курс сольфеджио. Методическое пособие для педагогов. СПб., 2003.

материал и начать его анализировать и группировать по типам текстовых единиц: вычленить, например, мотивные формулы кадансов, сравнить их с инициальными (сходные и разные), отобрать характерные приемы мотивного развития (повторы и вариантные повторы). Или характерные мелодические клише — сходные фигуры: движение по звукам аккордов с проходящими и без, опевания определенных ступеней, задержания приготовленные, проходящие, скачковые. Если это делать на детских песенках, придется «провернуть» несколько десятков (а их только на упомянутых в статье дисках-караоке около 200). И «отжать» — выбрать жанрово-смысловой тип (веселый-моторный-задорный, грустно-элегический, лирико-ироничный), в котором есть дежурно-обязательный набор «интонаций». Этому набору надо учить, как музыкально-речевым оборотам.

Когда выбран тип задания и отработана логика тестирования, нужно определиться с музыкальным материалом. С песнями понятно, а с классикой? И здесь надо, зажмурив глаза, спросить себя: что детей «зацепит»? А потом: чем я хочу их «завербовать»? Чем заинтриговать? Что увлечет так, что какое-то время будет не до оценки: это обучение или нет? И пойдет распрямляться пружина.

Наше направление — обучать с компьютером, а он замечателен тем, что любые манипуляции с ним подобны игре: любопытство, азарт, эмоциональный фон возникают сами собой. А если на экране изображение или анимация, сопровождаемые звуком?.. И даже соединения звучания с нотной записью (но хорошего, полноценного исполнения музыки) будет достаточно для провокации эмоционального подъема.

Задания отобраны, отточены формулировки, систематизированы текстовые единицы на музыкальном материале, подобраны аудио- или видеозаписи, нотные тексты набраны. Можно писать сценарий для программирования?

Не советую, разве для начала, для самой первой пробы посотрудничать с программистом-энтузиастом, которые сейчас в музыкальных учебных заведениях «произрастают». Это трудозатратная процедура — профессионал, работающий по договору, воплотит все, что вы придумаете. И когда вы увидите результат, вам тут же захочется что-то переделывать. Прекрасно, креативный механизм запущен, но берегите свои силы и силы инженера. Тогда выход один: мониторинг сконструированных тестов на бумажных бланках с проигрывателем и разведка, что в принципе можно получить от компьютера.

Понятно, что конструирование заданий (упражнений) и подбор музыкального материала занимают немало времени. Еще столько же,

если не больше, нужно, чтобы «нарезать» и скомплектовать все необходимые музыкальные фрагменты, оформить тестовые карты, набрав в нотном редакторе примеры. Для бланковой формы тестирования можно смонтировать ксерокопии с нотных изданий и нарезать нужным способом, наклеить на лист и еще раз ксерокопировать. Можно также сканировать нотный текст, отредактировать в Photo shop или в JrfanView для вставки в Word'овский файл бланка.

Утешением служит то, что слуховыми тестами можно уже сегодня успешно пользоваться и заодно анализировать и прогнозировать дидактический эффект будущей работы с компьютером. И хотя в описание большинства тестов были «инкрустированы» замечания по технике выполнения на компьютере, перед преподавателем стоят еще много вопросов, которые не сможет решать специалист-программист.

И как они будут выглядеть, наши электронные пособия для развития слуха музыкального, то есть продуктивного, эмоционально осмысленного, гибкого и тонкого? Пока нелегко сказать. Во всяком случае, хотелось бы сделать шаг в нужном направлении, немного в сторону от существующих в изобилии Ear Trainer'ов и Musical Tutorial'ов.

Можно пока, накапливая опыт, готовить традиционные книги или брошюры с прилагаемыми CD, комментируя принципы работы. Можно всю методическую информацию размещать на компьютерном диске, оформляя отдельными файлами ноты и звуковые материалы. Это, естественно, более удобно для современного пособия и ближе к программированию интерактивных проектов. Можно еще попробовать работать в существующих тест-мастерах (их в изобилии можно найти в Интернете), которые позволяют использовать звук.

В обоих случаях вся предварительная работа специалиста-методиста протекает в достаточно традиционных формах: продумывание учебной стратегии (разработка процедуры), конструирование упражнения, заготовка музыкального материала, текстовые комментарии.

Что-то вроде заключения

Дорогие коллеги старшего возраста, не бойтесь братья за что-то новое и непривычное. Только ваш методический опыт может помочь сохранить лучшее из отечественных образовательных традиций по дороге к внедрению ИТ и ДО (это аббревиатуры «информационных технологий» и «дистанционного обучения» на современном научном

жаргоне). Не думайте, что «ДО» в музыке невозможно — уже немало дисков и программ в Интернете для обучения игре на гитаре, фортепиано. Пока не попадалось — на скрипке, но кто знает?

Дорогие молодые коллеги, беритесь за дело и не жалейте времени на кропотливую работу. Но не забывайте, что опыт старших, даже тех, кто не умеет посылать SMS по мобильнику, нельзя вынести за скобки новой жизни с беспроводной коммуникацией и глобализацией вообще всего — и культуры, и образования, и личных обещаний.

Тестирование, «натаскивание», отстаивание консервативных взглядов или оголтелое новаторство, постепенные опыты или радикализм — можно выбрать любую позицию. Время откорректирует. Но главная мысль, изложенная в статье, следующая: сольфеджио должно быть веселым и интересным уроком, где развиваются слуховые навыки, необходимые для музицирования — пения и игры.

Хелен Хайнер Компьютерный путь к Моцарту

Размышления по поводу всеобщей музыкальной безграмотности

Общество на определенном этапе своего культурного развития остро ощутило дефицит навыков чтения и записи музыкального текста, то есть собственную музыкальную безграмотность, и, естественно, приложило немало сил к тому, чтобы исправить сложившуюся ситуацию. Однако музыкальное образование, казалось бы, нацеленное на решение данной проблемы, так и не сумело справиться с ней. Современное состояние культуры лишь усугубило положение вещей, породив иллюзию «избыточности» подобных навыков. Результат не заставил себя ждать: на авансцену XXI столетия вышло новое поколение музыкантов, не только не знакомое с элементарной музыкальной грамотой, но и не считающее такие знания нужными.

Не случайно в США сегодня популярность занятий музыкой значительно уступает популярности занятий спортом и восточными единоборствами. Профессия учителя фортепиано является одной из самых нестабильных. По отсеву учащихся с обучением игре на форте-

пиано не может сравниться ни один другой вид образовательной деятельности¹. Помимо того, начальный этап обучения игре на фортепиано, равно как и на других музыкальных инструментах, не пользуется государственной поддержкой (за редким исключением), а низкая эффективность занятий при их высокой себестоимости² ведет к дальнейшему падению популярности предмета. В школах, детских садах и яслях, как и в домах простых американцев, все реже и реже можно встретить людей, способных играть на музыкальных инструментах по нотам или без.

И в России детей, как правило, не знакомят с музыкальной грамотой на уроках музыки в общеобразовательной школе. В музыкальных же школах устаревшие формы обучения все чаще вызывают отторжение у учеников и их родителей, и в памяти детей остаются негативные воспоминания о своем музыкальном прошлом.

Таким образом, проблема выходит за пределы образовательной практики одной страны. Становится очевидно: без реформы музыкального образования, без методики обучения, которая могла бы обеспечить всеобщую музыкальную грамотность, об изменении ситуации речь вести трудно.

Между тем музыкальное искусство может поддержать и тем самым спасти от «вымирания» только армия грамотных слушателей — с развитой музыкальной памятью, музыкальным слухом и мышлением, способных читать музыкальные тексты, воспроизводить их на музыкальных инструментах и записывать.

Сольфеджио — фундамент музыкальной грамотности

Музыкальным слухом наделен каждый, кто наделен слухом вообще.

Нам могут возразить: если музыкальный слух «от Бога», откуда тогда появляются «гудошники»?

Известно, что большинство языков народов мира основаны на так называемом «темброво-артикуляционном» восприятии речи, то есть на распознавании гласных и согласных. Исключение составляют несколько языков Востока, таких, как вьетнамский и китайский, ориентированных в том числе и на звуковысотность.

¹ Согласно статистике, приведенной в Houston Post Л. М. Бойдом, соотношение проданных учебных пособий по фортепиано следующее: 100 для первого класса, 10 для второго, 1 для третьего.

² Цена индивидуальных музыкальных занятий колеблется от 30 до 75 долларов в час, и, соответственно, средний американец способен оплачивать не более двух часов таких занятий в месяц.

Соответственно, у людей, говорящих на языках первой группы, достаточно часто восприятие музыки происходит на «темброво-артикуляционном» уровне. Они «говорят» музыку так, как привыкли проговаривать фразы. Между тем у тех, кто с рождения привык распознавать не только гласные и согласные звуки, но и высоту тона, звуковысотный слух значительно тоньше, а их музыкальность практически всеобща.

Известный российский психолог А. Леонтьев предположил, что речевой слух «забывает» развитие звуковысотного, поскольку косвенным образом легко компенсирует его (может помочь в распознавании мелодии и даже воспроизведении ее, правда очень несовершенном). Вместе с группой ученых исследователь провел эксперимент: отобрав самых «глухих» к музыкальным звукам людей, он путем вокальных упражнений заставил испытуемых подстраивать свой голос под задаваемую высоту. Результаты показали: через непродолжительное время чувствительность к звукам стала стремительно повышаться, то есть звуковысотный слух становился все тоньше и тоньше¹. Вывод очевиден: голос человека является необходимым инструментом для развития музыкального слуха. Развивая голос, мы одновременно можем совершенствовать способность распознавать абсолютную высоту звуков, а также их ладовые соотношения.

Однако исследования современных психологов показывают, что формирование навыка слышания звуков как элементов музыкальной речи невозможно без занятий пением, причем с названием нот² и с раннего детства. Пение сольфеджио помогает не только «поднять» целый пласт музыкальной информации, но и перейти от речевого воспроизведения звуков (сольмизации) к их вокальному воспроизведению, а значит — к пониманию звуковысотных соотношений и ладовых закономерностей музыки.

Поэтому именно сольфеджио является тем фундаментом музыкальной грамотности, без которого невозможно музыкальное развитие человека.

И что же такое сольфеджио?

Подавляющее большинство жителей США не знает, что такое сольфеджио. Даже представления о написании этого слова весьма туманны: в современных англо-американских словарях оно пишется то

¹ Леонтьев А. Н. Лекции по всеобщей психологии. М., 2000. Лекция № 25: Звуковысотный слух.

² Пение со словами не способствует закреплению за звуками постоянных «имен», равно как и установлению прочной связи между слышимым звуком и письменным знаком.

с одной буквой *g*, то с двумя, — а в среде учителей идут давние споры: говорить «сольфеджио» или «сольфедж» (*solfege*).

Этот предмет не является обязательным в американских музыкальных студиях и школах. Сольфеджирование, как правило, не используют на занятиях частные преподаватели музыки. Официально курс сольфеджио есть только в музыкальных колледжах и университетах США, где студентов музыкальных факультетов начинают обучать некоторым навыкам пения с листа и записи музыкального диктанта. Однако профессиональный уровень таких занятий оставляет желать лучшего¹.

Сольфеджио в России — важная составная часть работы с учеником, направленная не только на развитие его слуха и совершенствование чистоты интонирования, но и на приобретение навыков записи музыкального текста и чтения нот с листа. Между тем в США под сольфеджио чаще всего подразумевается релятивная система 3. Кодаи, которая не опирается на нотное письмо — ограничивается формированием у учащихся навыков пения в хоре.

Так, в начальных классах общеобразовательных школ США детей порой учат пению простых мелодий с названием нот. При этом *do* может называться первая ступень любой тональности. Применение так называемого «перемещаемого до» (*movable do*) стало в общеобразовательных школах Америки альфой и омегой сольфеджирования. Считается, что релятивное употребление домажорного лада применительно ко всем другим мажорным тональностям способствует развитию ладогармонического слуха. Но при этом музыкальный слух никак «не контактирует» с неисчерпаемым источником информации — музыкальной письменностью. Вот почему певческий репертуар учащихся ограничивается тем, что разучен с голоса учителя или по ручным знакам, а их музыкальное мышление не получает должного развития без сформированной способности прочитывать вслух или про себя новый музыкальный текст.

Широко распространенное буквенное обозначение нот неизбежно выделило в американском музыкальном образовании две практические области: «пение» и «игру на инструменте». Как правило, в инструментальном классе чтение музыкального текста происходит на основе *визуально-логического заучивания* нот с помощью мнемонических приемов.

¹ Часто приходится слышать жалобы студентов из бывшего СНГ, приехавших в США по обмену, на неудовлетворительное преподавание сольфеджио в университетах. Если на индивидуальных занятиях по специальности преподаватель подбирает репертуар, исходя из профессионального уровня каждого студента, то на групповых занятиях по сольфеджио учащиеся вынуждены писать диктанты, соответствующие по сложности программе 3–4 классов музыкальной школы.

Так, например, для запоминания в скрипичном ключе нот, расположенных на линейках, применяется формула «Every Good Boy Does Fine», для запоминания нот между линейками — аббревиатура «FACE». В басовом ключе соответственно: для нот на линейках — «Goofy Babies Do Funny Acts», для нот между линейками — «All Cows Eat Grass». Многие американские учителя создают все новые и новые сказки-учебники, стараясь перещегоолять друг друга в изобретении историй, которые помогли бы провести прямую параллель между миром нот и миром букв.

Однако пытаюсь подменить язык музыки вербальным языком, музыкальная педагогика загоняет саму себя в тупик. При всей кажущейся привлекательности и простоте мнемонических приемов, при всем удобстве запоминания отдельных нот на нотеносце этот подход является одной из ключевых причин неэффективности обучения чтению музыкального текста и, следовательно, тормозит музыкальное развитие детей.

Проанализируем причины.

1. Буквенное обозначение нот делает невозможным обучение музыкальной грамоте детей младшего дошкольного возраста. Необходимым условием для начала занятий считается способность детей распознавать буквы и читать книги, то есть абстрактно мыслить. Получается, что не музыка подготавливает мозг ребенка к успешному овладению другими науками, а наоборот.

2. Буквы английского алфавита — «Эй, Би, Си, Ди, И, Эф, Джи» — очень неудобны для пропевания, неудобны для голоса и мало способствуют развитию связи: пою — слышу — запоминаю.

Лингвисты считают гласные «А», «О», «Е», «И» основными, опорными для речевого аппарата человека и главными во всех языках, в то время как «Э» считается второстепенным гласным. Использование гласного «Э» в слогах «Эй» и «Эф» неудобно для пропевания: во-первых, потому, что произношение звука «Э» требует «зажатой» работы голосовых связок при наполовину раскрытой челюсти, во-вторых, потому, что сам слог «рубится» окончанием на «И» или «Ф». Все остальные слоги в буквенной системе опираются на гласную «И», которая хоть и считается опорным тоном речи, но является одной из самых напряженных. При произношении «И» поющий использует всего 15% челюстного раскрытия. Между тем размер челюстного раскрытия чрезвычайно важен при выработке чистого интонирования, развития не только голоса, но и музыкального слуха. Голос не может «отдохнуть» ни на одном из слогов: пять из них — с «И», два — с «Э». Неудивительно, что преподаватели-инструменталисты из тех стран, где в обучении музыке используется буквенная система, прибегают к пропеванию музыкального текста только в самых крайних случаях, предпочитая немое его восприятие. Сольфеджийные названия более удобны для голосового аппарата. Они содержат различные опорные гласные:

«О» (50% челюстного раскрытия), «Е» (50% челюстного раскрытия), «А» (100%). Гласные чередуются между собой и дают связкам прочную фонетическую основу. Кроме того, в их пропевании задействованы различные мышцы гортани. Это наделяет каждое «имя» звука уникальностью произношения и помогает запоминанию высоты звука не только на слуховом, тембровом, артикуляционном уровнях, но и на более индивидуализированном мышечном уровне.

3. Изучение музыкального языка по буквенной системе ведется без учета интонационной, вокальной природы музыкальных феноменов. Такое восприятие музыки является неполным.

4. Буквенная система в силу ее «невокальности» не содействует развитию музыкального мышления и музыкальной памяти человека. Звук не коррелируется со знаком из-за «трудностей перевода»: знак воспринимается органами зрения, а звук — слухом и гортанью.

5. Речевая память человека значительно более развита, чем логическая. Каждый ребенок с первых месяцев своей жизни начинает осваивать и запоминать речь. Свободное владение языком сольфеджио на речевом уровне — сольмизация — позволяет начинающему свободно считывать нотные тексты, в то время как «привязанность» нот к искусственно придуманным словам и фразам ограничивает развитие музыкального мышления.

Таким образом, даже если допустить невозможное и вообразить, что ценой невероятных финансовых затрат уроки сольфеджио повсеместно введут в программу общеобразовательной школы, это вряд ли что-либо изменит к лучшему. Нынешняя методика не способствует эффективному обучению начинающих.

Почему так происходит?

Необходима «точка опоры»

Как говорила известная московская учительница начальных классов Софья Николаевна Лысенкова, «человек не просто любит учиться, человек любит *хорошо* учиться». Методики всех успешных учителей мира объединяет принцип уважения к незнанию: «точкой опоры» в обучении любому виду деятельности является возможность обучающегося проверить себя, разобраться в собственных ошибках.

Такая «точка опоры» — это «нулевая» стадия обучения. Именно в ней содержится импульс к первому шагу в познании предмета. Без нее не может быть и первого шага. Без первого шага не будет и пути. «Точка опоры» дает ученику уверенность в себе и желание ставить перед собой все более сложные задачи. Если помощи нет и ждать ее

неоткуда, растерянность и неумение найти решение рождают чувства разочарования, неуверенности в своих силах, низкую самооценку и нежелание учиться дальше.

Приведем пример. Возьмем кубики для изучения букв. Выберем кубик с картинкой яблока. Возле яблока изображен абстрактный значок, и ребенок знает, что это — какая-то буква. Он также знает, как выглядит яблоко и как произносится слово «яблоко», в большинстве случаев он знает также, что в алфавите есть буква «Я». Чтобы «поднять» новую информацию — узнать, как соотносится абстрактная буква с рисунком яблока, необходимо сделать только один шаг. Рисунок яблока в данном контексте является «точкой опоры» между изображением буквы и звучанием слова, начинающегося с этой буквы. В результате сознание ребенка «осиливает» неизвестное — название буквы — и делает эту информацию «своей», «проговаривая» новое слово.

Если новой информации значительно больше, чем возможностей ее освоить, однако возникает необходимость запоминания нового материала, то привлекается «аварийный» резерв сил, в котором используется в качестве «точки опоры» все, что «попадает под руку». Одним из таких резервов является зазубривание или форсированная попытка освоения новой информации, но уже с помощью искусственно найденной «точки опоры».

К сожалению, мировая музыкальная педагогика так и не выработала системы обучения, в которой присутствовала бы естественная «точка опоры» для развития музыкальной грамотности. Достигая школьного возраста, многие дети уже знают несколько десятков букв алфавита, а некоторые умеют бегло читать. Однако мы не знаем ни одного случая, когда ребенок, поступивший в музыкальную школу, был бы способен бегло читать с листа музыкальные произведения, научившись этому по детским нотным сборникам. Это свидетельствует о том, что «точка опоры» в музыкальном чтении еще не найдена.

Возможно ли создание такой «точки опоры» в деле освоения музыкальной грамоты? Можно ли с помощью учебного материала объяснить неподготовленному человеку правила языка музыки, научить различать высоту и ладовую организацию звуков, их соотношения во времени и пространстве? Можно ли вообще научиться азам чтения музыки и письма вне школы и до нее? В общеобразовательной школе? Как рано дети способны научиться читать и исполнять музыку?

Эти вопросы стали темой наших исследований на протяжении более чем 25-летней работы в области музыкальной педагогики на Украине и в США. Результатом явилось создание новой программы обучения музыке, получившей в 2002 году название «Soft Way to Mozart»

(«Компьютерный путь к Моцарту»). На сегодняшний день по этой программе занимаются уже несколько десятков государственных и частных школ, а также музыкальных студий в США, Канаде, Коста-Рике, Испании, России. Интерес к программе «Soft Way to Mozart» растет достаточно быстро, а результаты радуют своей эффективностью.

Разрабатывая программу, мы пытались создать систему эффективного группового обучения; сделать курс доступным для детей младшего дошкольного возраста, развить зрительное восприятие музыкальной графики в совокупности с сольфеджированием и способностью записывать музыку по слуху, а также развить двигательную координацию и мелкую моторику, необходимые для совершенствования фортепианной техники.

При поверхностном взгляде «Soft Way to Mozart» может показаться коммерческой игрушкой, очередной забавой для детей и взрослых. Но это не так. Это хорошо продуманная и тщательно систематизированная «программа по борьбе с музыкальной безграмотностью».

Роль фортепиано

Одно из ключевых положений программы — определение роли фортепиано в развитии навыка чтения нот, в формировании музыкального слуха и мышления, поскольку именно фортепиано в совокупности с голосом, а не голос сам по себе, является, как нам представляется, оптимальным средством практической реализации музыкального языка — то есть музыкальной речи¹. При этом под «фортепиано» мы подразумеваем все новое поколение цифровых клавишных инструментов — от пятиоктавных кейбордов до роля.

Неоднократно приходилось читать, что данный инструмент не в состоянии полноценно передать все оттенки ладовых тяготений, что скрипка, к примеру, значительно лучше развивает слух человека... Однако мы рассматриваем фортепиано как «точку опоры» потому, что игра на этом инструменте не предполагает ярко выраженных музыкальных способностей у обучающегося, а извлечение звука на нем — физических усилий или специальной подготовки. Для неподготовленного слуха тонкости ладовых тяготений не столь существенны. Зато

¹ То, что человек сам «проговаривает», становится частью его сознания. До сих пор было принято считать, что «проговаривания» (пропевания) мелодии голосом достаточно для развития музыкального мышления. Однако это не так. Мы, во-первых, пренебрегаем многоголосной природой музыки, во-вторых, изначально оставляем за бортом людей, не способных чисто интонировать.

очень важно всегда иметь под рукой инструмент, который издает точно определенные звуки, позволяет развивать голос и слух самостоятельно.

Фортепиано — единственный общедоступный инструмент, дающий неограниченные возможности для развития мелодического и гармонического слуха, чувства метра и ритма.

Электронные фортепиано различаются по размерам, цене, уровню звуковых характеристик. Некоторые инструменты по качеству звучания, пожалуй, не уступают акустическим. Принципиальная новизна электронного инструмента — в возможности подсоединить его к компьютеру. Это позволяет вводить в программы элементы интерактивности и тем самым сделать решающий шаг в изменении принципов обучения музыке.

Компьютер и обучающие программы

Идея соединить компьютер с музыкальным инструментом и создать интерактивную программу обучения появилась еще в 80-х годах XX века. Более десятка лет производители выпускали электронные музыкальные инструменты с устройством для подсоединения к компьютеру. За это же время был выпущен ряд обучающих музыке компьютерных программ. Однако используемый в них компьютер превращался, главным образом, в «толкователя» музыкальной теории, а сами программы оказывались ничем иным, как электронными самоучителями музыки.

Нашей целью стало создание обучающей программы для формирования у ребенка базовых навыков владения инструментом и голосом прежде всего на интуитивном уровне его сознания. Потому от использования компьютера-«толкователя» изначально пришлось отказаться. В нашей программе компьютер стал участником сложного ансамбля с человеком. Для того, чтобы достичь этого, мы опирались:

- 1) на возможности речевой памяти человека;
- 2) способность человека различать цвета и рисунки;
- 3) на то, что человек в состоянии нажимать клавиши фортепиано и контролировать движения каждого пальца обеих рук¹.

Основой обучающей программы стал классический принцип дидактики: от простого — к сложному, от конкретного — к абстрактному.

¹ Такой способностью обладает любой ребенок, начиная с двух лет.

Извлечение звуков на фортепиано помогло связать в один узел зрительные, мышечные и речевые навыки и подготовить фундамент для развития у ребенка голоса, слуха и музыкального мышления.

Знаете ли вы музыкальный алфавит?

Мы полагаем, что обучение музыкальному алфавиту является одним из основополагающих моментов в музыкальном образовании. Между тем мировая музыкальная педагогика до сих пор не утвердилась в едином мнении, какие символы (знаки) должны его составлять. Часто по аналогии с вербальным алфавитом считают, что это семь основных нот, выстроенных по порядку в До мажоре: До — Ре — Ми — Фа — Соль — Ля — Си.

Однако музыкальный язык имеет собственную логику, отличную от логики вербального языка: в нем нет *одного* направления движения нот. Следовательно, музыкальный алфавит — это скорее такой ряд: До — Ре — Ми — Фа — Соль — Ля — Си — До — Си — Ля — Соль — Фа — Ми — Ре — До.

В музыкальном языке нет и единой «точки отсчета». Перечислим, что из этого следует.

Музыкальный язык состоит из семи ладов. Семь ступеней этих ладов составляют семь звуковых (нотных) систем. Следовательно, знание всех этих семи основополагающих систем с прочтением их в прямом и обратном направлении является необходимым фундаментом для обучения музыкальной грамоте.

Практика показала, что уже в дошкольном возрасте можно и полезно учить детей читать алфавит:

До — Ре — Ми — Фа — Соль — Ля — Си — До — Си — Ля — Соль — Фа — Ми — Ре — До;
 Ре — Ми — Фа — Соль — Ля — Си — До — Ре — До — Си — Ля — Соль — Фа — Ми — Ре;
 Ми — Фа — Соль — Ля — Си — До — Ре — Ми — Ре — До — Си — Ля — Соль — Фа — Ми
 и т. д. (см. рис. 2).

Ноты (буквы музыкального алфавита) могут располагаться на каждой ступени лада, через ступень, через две, три, четыре ступени и т. д. Чтение нот в любом порядке, в прямом и обратном направлении от любого из семи звуков лада является таким же важным умением, как, например, чтение по слогам. При этом оказывается задействованной речевая память дошкольника.

До — Ми — Соль — Си — Ре — Фа — Ля — До — Ля — Фа — Ре — Си — Соль — Ми — До.

Или:

До — Фа — Си — Ми — Ля — Ре — Соль — До — Соль — Ре — Ля — Ми —
Си — Фа — До.

Музыкальный текст, выученный на уровне проговаривания, — это первый шаг к развитию музыкального слуха и голоса, «точка опоры» в понимании музыкальной организации звуков. По нашему многолетнему опыту, учащиеся, разучивая наизусть сольфеджийный номер или инструментальную пьесу, прибегают к помощи артикуляции, пропевая (проговаривая) мелодию. При этом они могут путаться в клавишах и не всегда чисто интонировать разучиваемое.

В этой связи проанализируем популярный в США мнемонический прием запоминания нот на нотоносце. Используется словосочетание *Every Good Boy Does Fine*, служащее остроумной подсказкой для распознавания пяти нот на линейках в скрипичном ключе, но только в таком, неизменном сочетании. Поскольку направление движения в музыке может быть любым, попытки ассоциативно привязать логику последования нот к логике однонаправленного расположения букв скорее всего затормозит скорость чтения. Таким образом, вербальная фраза становится «коротким поводком» для свободного считывания музыкального текста.

Запоминание музыкального алфавита должно базироваться на проговаривании звукорядов и заучивании последовательностей нот как стихов, вне каких бы то ни было смысловых ассоциаций (подобным же образом заучиваются названия цветов радуги, месяцев года, цифры, буквы и т. д.) Для этого не требуется явно выраженных музыкальных способностей и специального музыкального образования.

Следующим важнейшим базовым этапом начального обучения музыке является развитие «музыкального» зрения. Под «музыкальным» зрением мы подразумеваем способность обучающихся визуально воспринимать нотное письмо как систему, не «вырывая» каждую ноту из контекста. С этой целью мы разработали так называемую «азбучную» презентацию нотоносца. При этом постарались учесть основные проблемы, которые возникают у начинающих в процессе визуального восприятия нотного текста.

Традиционные ноты — это «Война и мир» для первоклассника

Принято считать, что к чтению нот дети способны приступать после того, как они уже выучили буквы и приобрели первые навыки чтения словесного текста, то есть в самом раннем возрасте. Однако мето-

дик обучения младших дошкольников игре по нотам не так уж много¹. Их, как правило, этому не учат.

Такая ситуация сложилась потому, что традиционный нотный стан (как и традиционное нотное письмо в целом) практически не пригоден для обучения музыкальной грамоте маленьких детей. Он является носителем «чистой» музыкальной информации, а мог бы стать увлекательным дидактическим пособием, где есть и разные цвета, и образные рисунки. В результате сформировавшийся зрительный опыт (способность различать цвета и образы), а также слуховой (умение воспринимать музыкальные звуки) помогли бы в освоении нового пласта неизвестной информации — музыкальной письменности.

Так где же «подводные камни», из-за которых «тонут корабли» музыкальной грамотности? Что необходимо изменить в методике обучения и как это сделать?

Тот, кто начинает учить ноты, первым делом ищет аналоги в своем жизненном опыте. К примеру, в чтении книг. Большинство начинающих думают, что ноты — это та же «книга» для звуков, и запись в них подчиняется тем же графическим правилам. Но, как известно, это не так.

Каждая буква алфавита графически индивидуальна, поэтому ее запоминание происходит путем сравнения с другими буквами. Нотные же знаки представляют собой одинаковые кружки и похожи друг на друга, как близнецы. Их легче всего запоминать в системе.

Строчки книг располагаются параллельно одна другой, как и линейки нотноносца. Однако книжное междустрочие — это пустое пространство для зрительного разделения строчек, тогда как в нотной записи — это такая же строчка, только белого цвета, подобная светлой клеточке на шахматной доске.

При чтении словесного текста внимание концентрируется на одной строчке с перемещением фокуса зрения от буквы к букве, по прямой. При чтении нотной записи внимание рассеивается на несколько десятков черных и белых дорожек одновременно. Зрение любого новичка не подготовлено к такой операции и нуждается в специальной тренировке.

¹ Самую известную из них разработал знаменитый японский преподаватель Судзюки Синити. Эта методика опирается, прежде всего, на слуховую и двигательную память обучающихся. Задания, рассчитанные на зрительное восприятие нотного текста, вводятся сравнительно поздно.

Наконец, графика ритма в нотной записи является более яркой и запоминающейся, чем графика высоты звучания. Но для начинающего осваивать инструмент первостепенная задача — найти клавишу, соответствующую ноте, ритмическое оформление нотного письма на первых порах для него не актуально.

Для того, чтобы помочь начинающему справиться с этими «зрительными» трудностями, мы решили прибегнуть к вспомогательной графике.

Звук и цвет.

Стоит ли искать прямые аналогии?

Сколько цветов и каких следовало бы использовать для оптимальной дидактической раскодировки нотного стана? Это вопрос принципиальный, поскольку, по нашему замыслу, именно цвет должен предупреждать учащегося о новой для него информации. Многие преподаватели-новаторы пытались с помощью цвета отразить разновысотное положение музыкальных звуков. Однако нам такой подход представляется нерациональным, и вот почему.

Физиологически мы воспринимаем звук и цвет различными органами чувств. Попытка найти аналогии в восприятии звука и цвета лишает «точки опоры», ибо в повседневной жизни не приходится воспринимать звуки органами зрения, а краски — органами слуха. Поэтому предлагаем придерживаться такого правила: если мы используем на уроках музыки цвет, он должен помогать именно зрению воспринимать нотное письмо. Для того, чтобы развивать музыкальный слух, музыкальную память и музыкальное мышление, существуют звук и голос, которые помогут фонетически раскодировать имя звука. До тех пор, пока все необходимые для музыкального развития органы чувств не сольются в единую систему, в которой зрение, слух, координация движений и мышление работают сообща, чрезвычайно важно опираться на уже сформировавшиеся навыки, не смешивая между собой сферы их применения. В этом дидактическом контексте всякие попытки установить прямые аналогии между звуком и цветом — это поиски черной кошки в темной комнате.

Как «декодировать» абстрактное нотное письмо?

Итак, одну из проблем зрительного прочтения музыкального текста создает графическая идентичность нотных знаков. Для того, чтобы

начинающему было легко понять логику их организации, мы решили систематизировать нотные кружки исходя из их расположения на линейках и между линейками

Опираясь на образную ассоциацию: линейки — «твердь», промежутки между ними — «воздух», мы выбрали два контрастных цвета: красный для нот на линейках и голубой для нот между линейками. Учитывая то, что начиная с 2–3-х лет дети уже осознают разницу между мальчиками и девочками, мы назвали красные ноты «девочками», а голубые — «мальчиками».

Равнозначность дорожек нотного письма, не нашедшую отражения в традиционной нотописи из-за того, что линейки являются тонкими, а пространства между ними — широкими, мы тоже решили подчеркнуть с помощью вспомогательной графики, а именно: расширили черное поле до ширины белого. Это сразу помогло начинающим понять, что белая полоса — это не промежуток между строчками, а равноценная дорожка для записи музыки.

С целью разделить область скрипичного и басового ключей визуально мы раскрасили расширенные линейки в контрастные цвета. Выбор этих цветов — коричневого для басового и зеленого для скрипичного ключей — тоже не случаен, опирается на зрительный опыт учащегося.

Сочетание зеленого и коричневого цветов стало графической «точкой опоры» для понимания самой природы музыкального письма. Ассоциативно возникающий образ дерева помогает уловить принцип распределения звуков по регистрам. Звуки самого нижнего регистра записываются в басовом ключе на добавочных линейках, что можно сравнить с корнями дерева. Нижний регистр характеризуется глубиной и богатством звучания обертонов — ствол дерева. Средний регистр как бы постепенно наполняется «воздухом» — крона дерева, верхний регистр — макушка дерева, выше которой только птицы — верхние добавочные линейки.

Цветовая кодировка скрипичного и басового ключей помогла графически разделить две различные системы и подготовить зрение ученика к дифференциации их при считывании на подсознательном уровне.

Поскольку одновременное считывание более двух десятков дорожек является невыполнимой задачей для зрения неподготовленного человека, мы поставили «опознавательные знаки» — номера линеек. В отличие от общепринятой нумерации линеек басового ключа снизу вверх, мы предложили обратную: сверху вниз, обозначив

дополнительную линейку ноты *do* первой октавы цифрой 0 и раскрасив ее наполовину в коричневый цвет, наполовину в зеленый. Нотный стан стал выглядеть как система координат.

Так как эта система представляет собой симметрию по принципу зеркального отражения (рис. 1), а ноты *do* второй и малой октав находятся между 3-й и 4-й линейками, мы оттенили эти пространства более интенсивным голубовато-серым цветом. Это помогло зрительно разделить общее поле нотоносца на четыре части и облегчило начинающему задачу находить «точки опоры» в каждой из частей.

Музыкальное мышление ребенка развивается в тесной связи с речью. По аналогии с кубиками, помогающими выучить буквы, мы ввели картинки, которые облегчат детям запоминание нот. Название предмета, изображенного на картинке, фонетически переключается с названием ноты. Так, нота *do* представлена изображением двери («door»), *re* — дождика («rain»), *mi* — зеркала («mirror»), *fa* — фермы («farm»), *sol* — солонки («salt»), *la* — лестницы («ladder») и *si* = *ti* — чашки чая («tea») (рис. 3).

В обучении музыке картинка может быть не только посредником между нотным знаком и его названием, но также «соединительным мостиком» между речевым произнесением и пропеванием звука в его абсолютной высоте. Так, если картинку поместить на клавишу фортепиано, то звучание инструмента поможет голосу найти высоту ноты, а если поместить ее у ноты, то графика станет связующим звеном между голосом, нотным знаком и точной высотой звука. Вот почему картинка с изображением ноты может стать «точкой опоры» в прочтении нотного текста.

В результате всех преобразований нотоносец-абстрактная система стал обучающим. В нем нашла свое место вся необходимая информация для игры по нотам и сольфеджирования.

С целью объединения нотной записи и клавишного пространства фортепиано в одну визуальную систему мы придумали цветные (зеленые и коричневые) наклейки (стикеры) на клавиши фортепиано, пронумеровали их и поместили каждую картинку с названием на соответствующую клавишу инструмента (рис. 2).

О пользе некоторых «поворотов»

При чтении с листа на уроках фортепиано возникает проблема координации направлений: вправо/влево и вверх/вниз.

Несколько предварительных соображений.

Прежде чем приступить к проигрыванию нотного текста, начинающий должен пройти следующие подготовительные этапы:

1. Разучить расположение нот на нотном стане — «вижу».
2. Разучить расположение клавиш на фортепиано — «нахожу».
3. Установить соотношение каждой ноты и каждой клавиши (установить связь между тем, что «вижу», и тем, что «нахожу»).

Если на начальном этапе обучения повернуть нотный стан на 90° ключами вверх так, чтобы пять зеленых линеек (скрипичный ключ) находились справа, а пять коричневых линеек (басовый ключ) — слева, клавиши станут как бы визуальным продолжением нотного стана, и движение вверх-вниз будет ассоциироваться с движением вправо-влево.

Такая азбучная презентация нотного стана помогает начинать обучение музыкальной грамоте прямо с третьего этапа: «вижу — нахожу». Преимущества этого трудно переоценить. Графика нотного стана ассоциирована с визуальным образом клавишного инструмента. Следовательно, есть все предпосылки, чтобы визуальное, мускульное, и аудио- восприятия объединились в одном процессе с первых же шагов обучения музыкальной грамоте.

Особенно существенно, что поворот нотного стана на 90° и его азбучная презентация способствуют развитию «музыкального зрения». Скорость, которая достигается при чтении, позволяет слуху слышать музыкальную мысль, не увязая в расшифровке нотного текста. Голос, в свою очередь, находит «точку опоры» в звуках фортепиано, на которые ориентируется, воссоздавая высотный уровень звучания.

Все это превращает органы восприятия человека в «коллектив», работающий совместно для достижения одной главной цели — развития музыкального мышления на основе музыкальной грамотности.

Азбучная презентация нотоносца помогает также избавиться от одной из самых болезненных проблем в обучении игре на фортепиано — зажатости игрового аппарата, позволяет начинающему исполнителю сконцентрироваться на развитии координации движений, не забывая о расшифровке нотных знаков.

От азбучного нотоносца к традиционному

Переход от азбучного нотоносца к традиционному мы постарались сделать как можно более последовательным и понятным для учащихся. При этом старались придерживаться золотого правила обучения:

в задаче должно быть только одно неизвестное. Так возникло 6 вариантов презентации нотоносца:

Вариант 1. Вертикальный нотоносец, красно-синие ноты, зеленые и коричневые линейки одинаковой ширины и картинки, ассоциируемые с названиями нот. Неизвестное: нахождение клавиш, соответствующих нотам (рис. 4).

Вариант 2. То же самое, но без картинок. Неизвестное: названия клавиш (рис. 5).

Вариант 3. То же самое, правда, нотоносец занимает привычное горизонтальное положение. Картинки, ассоциируемые с названиями нот, возвращаются на клавиши, чтобы помочь учащемуся свыкнуться с поворотом нотоносца. Неизвестное: нотный стан не находится на одной линии с клавишами. Требуется пространственная корреляция (рис. 6).

Вариант 4. То же самое, но опять без картинок, как в варианте 2. Неизвестное: названия нот (рис. 7).

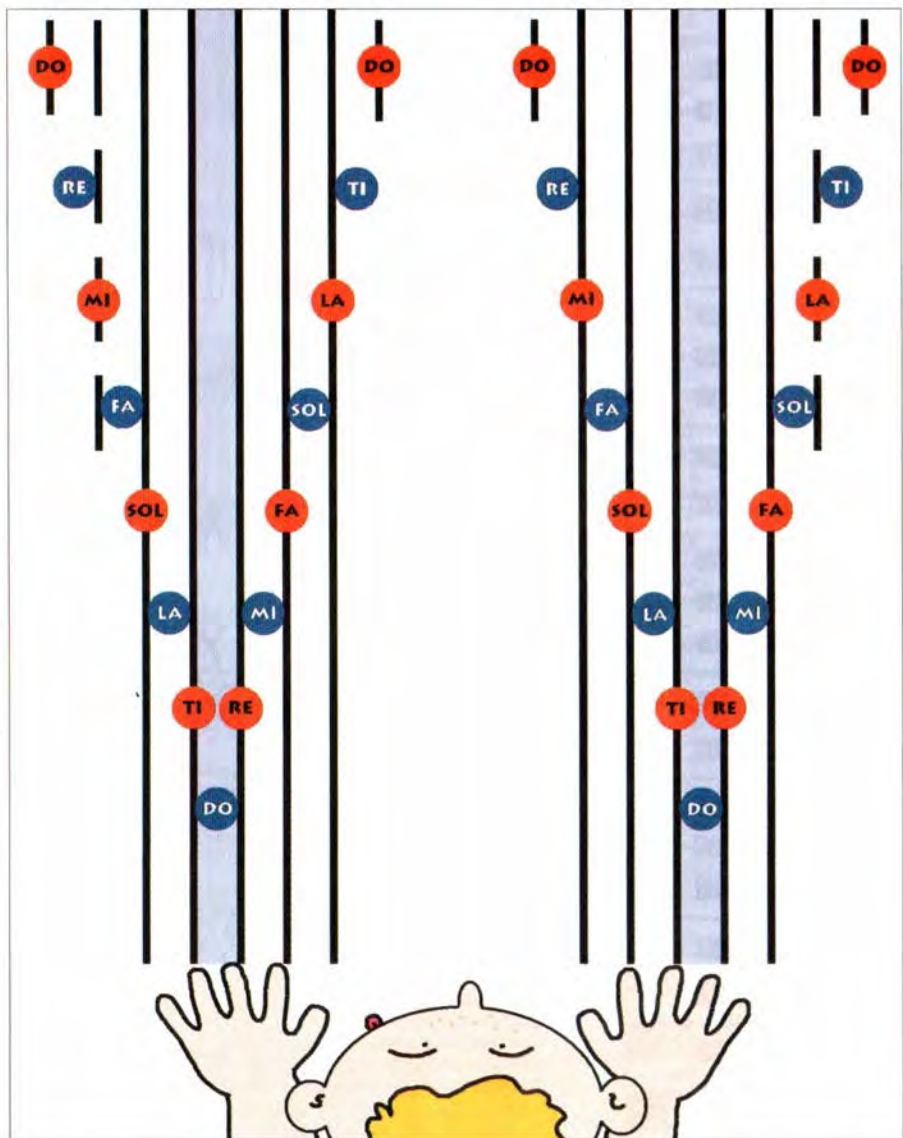
Вариант 5. Черно-белый нотоносец, тонкие линейки, но с крупными нотными значками и облегченной ритмической графикой (без тактовых черт, пауз). Неизвестное: длительности (рис. 8).

Вариант 6. Традиционный черно-белый нотоносец. Неизвестное: метрическое оформление и паузы (рис. 9).

Переход от цветовой кодировки клавиш к традиционной клавиатуре осуществляется поэтапно:

1. Период изучения клавишного пространства и формирование навыка координации. Стикеры, несущие информацию об азбучном нотном стане, наклеиваются непосредственно на клавиши (рис. 11).
2. Клавишное пространство почти освоено и координация более уверенная. Стикеры заменяются специальными закладками-подсказками за клавишами (рис. 12).
3. Игра на фортепиано без зрительных «подсказок».

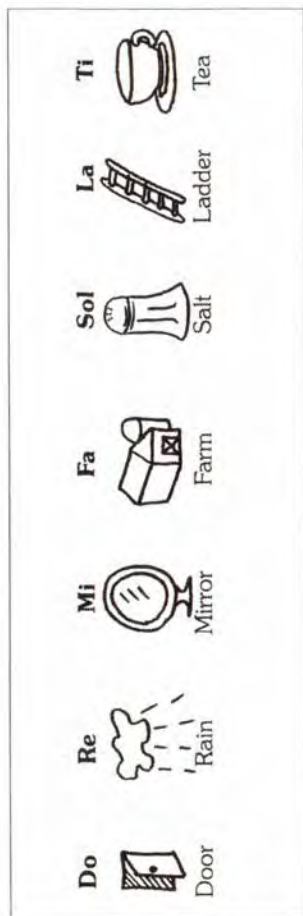
Эта методика способствовала эффективному обучению учащихся всех возрастов на уроках и дома, в присутствии учителя и без него. Однако по-настоящему эффективно она заработала только тогда, когда была переведена на язык компьютерной графики. Интерактивность и графические возможности компьютера вписались в программу так гармонично и естественно, что теперь трудно себе представить, как можно было учить музыку как-то иначе.

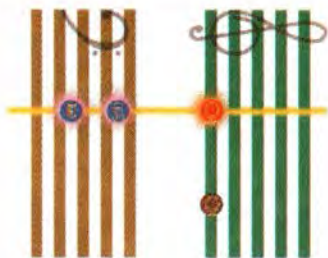


Puc. 2

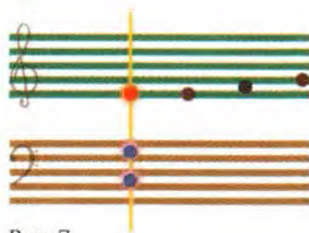


Puc. 3

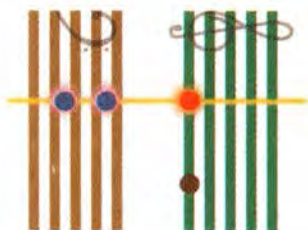




Puc. 4



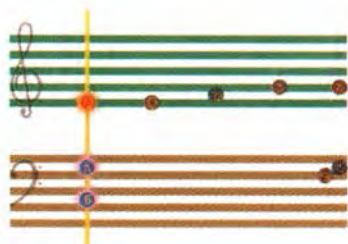
Puc. 7



Puc. 5



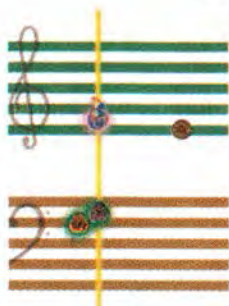
Puc. 8



Puc. 6



Puc. 9



Puc. 10



Puc. 11

Puc. 12



Программа «Soft Way to Mozart»

Координация движений

Разработанная нами методика обучения направлена на развитие мелкой моторики, благодаря постоянному взаимодействию пальцев рук учащихся с клавишами музыкального инструмента (в теоретических играх — с клавиатурой компьютера). Учащийся сам организует процесс обучения: получает визуальные и аудиозффекты, нажимая клавиши вслед за визуальным сигналом на мониторе. Эти эфффекты развивают его способность распознавать ноты, читать их и сольфеджировать, позволяют «отрезать» сложные фрагменты пьес для отдельного разучивания, совершенствовать технику игры и координацию рук, работать над ритмом, быстрее учить произведение наизусть и т. д.

Даже чисто теоретические игры развивают координацию рук и пальцев. При этом может быть задействована одна клавиша или несколько. Так, в обучении чтению ритма (на основе распознавания длительностей нот) используется только одна клавиша клавиатуры компьютера. Это позволяет учащемуся сосредоточиться на считывании и запоминании визуальной информации (длительностей нот). Работа над расширением теоретических знаний требует несложной координации кистей обеих рук, в то время как внимание учащегося концентрируется на запоминании материала.

Однако самая эфффективная компьютерная программа для развития координации движений — «Gentle Piano», обучающая игре конкретных музыкальных произведений. В ее основе — варианты азбучной презентации ноты.

Компьютерные технологии помогли сделать эту программу анимационной и интерактивной. Так, ноты на нотном стане изображены в виде бутонов цветов. Если нажимается правильная клавиша, соответствующая ноте на экране, бутон распускается (быстрее или медленнее, в зависимости от длительности ноты, которую этот цветок представляет). Если клавиша отпускается преждевременно, цветок перестает распускаться, и из него выглядывает недовольный гном.

С помощью этих эфффектов дети учатся использовать вес руки при проигрывании мелодий, выдерживать длительности. Когда нота перестает звучать, на экране появляется бабочка, машущая крыльями. (рис. 13). Бабочка показывает, где находится нажимающий клавишу палец и помогает определить направление движения мелодии, так как следующая нота появляется справа, слева или непосредственно под

бабочкой. Одновременно можно работать над игрой легато («не теряя бабочек из поля зрения»), предвидеть направление движения мелодии и читать ноты в комплексе, а не по одной. «Паучки» появляются на экране там, где нажата не та клавиша. Они помогают учащимся определить местоположение пальцев на клавиатуре (нотоносце).

С помощью визуальных символов компьютер контролирует координацию рук. Например, в правой руке мелодия идет четвертями, а в левой руке — трезвучие целыми нотами. На экране этот аккорд будет представлен тремя распускающимися бутонами, и клавиши нельзя будет отпускать до тех пор, пока цветы полностью не распустятся. В правой руке цветы распускаются вчетверо быстрее, и на экране появляются бабочки — значит, нужно нажимать другую клавишу (рис. 10).

Кроме того, программа помогает разучивать произведение каждой рукой отдельно. Когда играет одна рука, партия второй звучит автоматически, что позволяет не только совершенствовать технику игры, но и, работая над частным, не терять из виду картину целого.

Музыкальное время

Особое внимание в нашей программе уделяется музыкальному времени. Все входящие в нее игры строятся на движении звучащих объектов, являющихся по сути различными презентациями музыкальных звуков (объекты с названиями нот, фрукты, бутоны цветов, нотные символы). Выполняя различные задания на выбор звуков (по их высоте, графическим признакам, тождеству или различию и т. д.), учащийся приобретает необходимые навыки перевода звучащей информации в фонетические слоги, а затем в ноты, стараясь укладываться в определенные временные рамки каждого упражнения.

Время в программе измеряется с математической точностью и является одним из важнейших «действующих лиц» в отработке навыков. Так, в теоретических играх скорость рассчитана на пять уровней. Только при достижении самой быстрой скорости учащийся заканчивает игру и становится «мастером».

При разучивании музыкальных произведений используется «шахматное» время. Реальное время в программе изображено в виде луча света. Когда нота попадает в этот луч, требуется немедленная и адекватная мускульная реакция. Любое отступление от точного ритма и темпа пьесы отображается в виде числа на табло, показывающего, насколько исполнение далеко от совершенства.

Еще о графических приемах

Программа предусматривает постепенную замену цветного изображения, исполняющего роль «подсказок», черно-белым. Замена цветов или их оттенков несет дополнительную информацию, позволяющую развивать те или иные навыки без помощи громоздких объяснений. Это в значительной степени упрощает процесс обучения, переводя центр тяжести на решение конкретных задач.

Трудно переоценить роль графических приемов в таком виде работы, как запоминание музыкального текста. Если при традиционном обучении процесс запоминания музыки порой мучителен из-за невозможности самоконтроля ученика и его зависимости от профессионального взгляда «со стороны», то пользователь нашей программы с помощью графики в состоянии выучить пьесу с идеальной точностью и в тиши собственного дома. Для этого партия той или иной руки (или обеих рук) убирается из поля зрения и появляется только в случае правильного проигрывания, а также в виде подсказки при неправильно взятой ноте.

Роль сольфеджио

Как уже отмечалось, интонационная природа музыки помогла сделать выбор в пользу сольмизационной системы чтения нотного текста. Вот почему мы ввели сольфеджирование во все виды музыкальной деятельности — от теоретических упражнений до разучивания фортепианного репертуара. Присутствие нотных символов в 1-м и 3-м вариантах презентации нотноносца позволяет начинающим сольфеджировать вместе с игрой, используя фортепиано как звуковой ориентир. Пропевание мелодий сольфеджио чрезвычайно улучшает качество игры на инструменте и ускоряет запоминание музыкального текста. Звучание других голосов или аккомпанемента при сольфеджировании развивает гармонический слух и способствует совершенствованию музыкальной памяти.

Любое задание нашей программы так или иначе ориентировано на развитие музыкального слуха обучающегося. Однако в некоторых видах работы слуховой тренинг выходит на первый план. Так, к примеру, в курсе сольфеджио надо пропеть ряд мелодий, запомнить их и записать, а затем подобрать по слуху подходящее аккордовое сопровождение. Компьютерная графика помогает учащемуся проверить правильность выполнения задания.

На пороге всеобщей музыкальной грамотности

Создание азбучного нотносца, на наш взгляд, является прорывом в музыкальном образовании. С его помощью начинающие любого возраста с легкостью могут овладеть музыкальной грамотой. Ноты с таким нотносцем и наклейками на клавиши фортепиано желательно использовать уже в яслях и детских садах. Там же следовало бы ввести игры, направленные на разучивание музыкального алфавита. Азбучный нотносец может найти применение и в школах, как музыкальных, так и общеобразовательных. Тогда музыкальная грамотность войдет в каждый дом и станет достоянием каждого человека.

Вместо заключения

Возможность перенести методику обучения на язык компьютерных игр перевернула все наши представления о природе музыкальных способностей человека. Оказалось, что научить пятилетнего ребенка играть простую пьесу двумя руками — дело не пары месяцев, а 15 минут, что трех-четырёхлетние дети могут свободно читать ноты, сольфеджировать, играть наизусть менуэты Баха до того, как они научатся читать и писать. Достаточно только сесть за электронные фортепиано, подключенные к компьютерам, и тридцать учащихся общеобразовательной школы в течение 45 минут урока успевают выучить несколько пьес — столько, сколько учащиеся музыкальной школы разучивают порой за несколько месяцев.

Мечта многих выдающихся педагогов-просветителей о широком музыкальном образовании может скоро осуществиться. Интерактивность компьютера, его «беспристрастность» и неограниченные возможности в работе со звуком и графикой помогают решить множество проблем, связанных с развитием слуха и координацией движений, чтением нот и развитием памяти.

В нашей программе «Soft Way to Mozart» музыкальное обучение не разделено на «Специальность», «Сольфеджио», «Теорию музыки», «Ритмику» и «Музыкальную литературу». Все эти дисциплины тесно связаны и составляют единую универсальную систему.

Программа создавалась в США, но основана на достижениях мировой педагогической мысли. В ней нашли отражение знания автора, почерпнутые за годы учебы в Житомирском музыкальном училище и Харьковском институте искусств, опыт работы в классах сольфед-

жио, теории музыки и фортепиано в Украине и США. Уверенность в том, что такая программа остро необходима, с годами окрепла.

Хочется надеяться, что «Soft Way to Mozart» поможет новым поколениям преподавателей найти оптимальные методы работы с учениками, добиваясь того, чтобы язык музыки стал общепонятным и помогал развиваться, совершенствоваться и процветать музыкальному искусству.

РАЗВИТИЕ ИНТОНАЦИОННОГО И РИТМИЧЕСКОГО СЛУХА

Валентин Середа
Формирование основ
музыкального мышления

Освоение мелодики, гармонии и фактуры на занятиях в ДМШ

Общие размышления

Курс сольфеджио в ДМШ может иметь различные варианты построения, определяемые индивидуальностью педагога, уровнем подготовки учащихся, имеющимися в распоряжении пособиями, но всегда должен быть направлен на развитие творческого мышления юных музыкантов. И каждый раз, рассуждая о целях, задачах и методах преподавания сольфеджио в ДМШ, необходимо соотносить их с реальностью данного времени. Не секрет, что сложившееся в обществе отношение к музыкальному и вообще к художественному образованию детей заметно отличается от того, которое мы наблюдали, например, в 1960–1970-х годах. Приток одаренных детей в школы создавал тогда высокие конкурсы, способствовал отбору наиболее ярких и перспективных кандидатов для профессионального обучения. Энтузиазм, с которым школьники осваивали творческие профессии, позволял педагогам добиваться высоких результатов без особых «мудрствований». Программы по сольфеджио, действовавшие в те годы, конечно, упрощали музыкальную логику, но не искажали ее и, главное, были рассчитаны на слуховую активность учеников, для которых главным источником теоретических знаний и базой практических слуховых навыков была «живая» музыка. Опираясь на свои музыкальные впечатления, дети, в большинстве своем, легко усваивали немногочисленные правила и ограничения, уточняли их на основе музыкальных впечатлений и могли домысливать то, о чем на уроках не говорилось.

Методические принципы, на которых основаны программы по сольфеджио тех лет, сохраняются и доныне. Однако в настоящее время их эффективность заметно снизилась. Дело, прежде всего, в том, что сегодня далеко не каждый ученик способен легко «включаться» в музыку. Изменилось музыкальное сознание приходящих в музыкальные школы детей. Среди них слишком много тех, чей слух и вкус развиваются в условиях пассивного восприятия музыки, воспроизводимой с помощью магнитофонов, плееров, компьютеров, кто в музыке ценит лишь возможность «поймать кайф», не воспринимая и не осознавая ни ее языка, ни ее содержания. Снижается и общекультурный уровень учеников.

Понятно, что не каждый педагог найдет в себе силы противостоять инертности сознания детей, достаточно часто возникает желание упростить знания — дать школьникам запомнить только тот минимум, который спрашивают на экзамене. Определенную роль в укреплении такой практики играют требования по сольфеджио на вступительных экзаменах в музыкальные училища. Их направленность во многом определяет содержание работы педагогов ДМШ, поощряя «натаскивание» учеников на обязательный минимум формальных знаний в ущерб развитию их мышления. Многое зависит и от содержания материалов разнообразных олимпиад по сольфеджио. Нередко случается, что на уроках сольфеджио прорабатываются не вопросы музыкальной логики, а материалы предстоящего конкурса или олимпиады.

Наконец, изменился и сам объект изучения в курсе сольфеджио. Возник и постоянно увеличивается разрыв между теорией, которую постигают ученики, и принципами, лежащими в основе языка современной академической музыки, которую ученики (а иногда и их педагоги) в большинстве своем знают (мягко говоря) недостаточно.

Очевидно, что названные обстоятельства указывают на необходимость серьезных изменений в методике преподавания сольфеджио в ДМШ.

Как известно, для формирования музыкального сознания учеников решающее значение имеет понятийный аппарат, который позволяет адекватно воспринимать и оценивать содержание музыки, а также самостоятельно выбирать исполнительские средства для его раскрытия. Практика показывает, что к 14–15 годам (возрасту выпускников ДМШ) ученики способны при активной помощи педагога осваивать очень сложный в техническом и драматургическом отношении музыкальный материал. Однако в понимании сути музыкального искусства большинство из них проявляют наивность и беспомощность.

Музыка, в частности ее содержательная сторона, для таких детей никаким образом не связана с их жизненным опытом и предстает сферой деятельности, построенной на законах, понятных далеко не каждому, и требующей простого запоминания неких правил, известных только педагогам. Это проявляется и в сольфеджийной подготовке учащихся. Осваиваемый учениками ДМШ теоретический аппарат не может служить ни ключом к пониманию содержания музыки, ни руководством к самостоятельной работе ученика с произведением, так как не рассчитан на развитие мышления.

Недостатки музыкально-теоретической подготовки выпускников ДМШ, с которыми сталкивается каждый педагог-теоретик в любом музыкальном училище, коренятся в особенностях действующих программ по сольфеджио. Как известно, в них делается упор на то, что составляет, так сказать, «мертвую» часть музыкального языка. Ученики изучают на уроках сольфеджио не мелодику, гармонию, лад и фактуру, а звуки, интервалы, аккорды и гаммы, оторванные от живого и всегда изменчивого контекста, в котором они существуют в музыкальных произведениях. А все то, что способно одухотворить «мертвые» ступени звукоряда, интервалы и аккорды, наделить их конкретным и разнообразным музыкальным смыслом, практически не отражено в программах и мало освоено методически.

Общей основой, позволяющей устранить указанные недостатки профессиональной подготовки, является развитие интонационного слуха учащихся. Музыкальный слух проявляется не в умении различать высоту звуков и узнавать разные по окраске изолированные созвучия, а в способности человека воспринимать и оценивать смысловые отношения элементов музыкального языка. Его основой является интонация¹ — сопряжение звуков, созвучий, голосов музыкальной ткани, а также любых временных ее единиц — долей такта, мотивов и фраз. Это сопряжение бывает весьма разнообразным в условиях разных стилей и жанров. Его сила различна в ядре темы, ее развитии и завершении, в ведущем голосе или сопровождении. Она неодинакова в музыке вокальной или фортепианной. Ее характер в музыке европейской заметно отличается, например, от классической индийской и т. д. Задача педагога состоит в том, чтобы развить у ученика

¹ Корень слова «интонация» — тон (*греч.* — «тонос», *лат.* — «тонус»). Это не звук (как иногда пишут) и не расстояние в два полутона, а натяжение. Вместе с приставкой «ин», известной во всех европейских языках и означающей в русском языке предлог «в», слову «интонация» ближе всего по значению «сопряжение».

способность воспринимать и оценивать характер этого сопряжения, научить практически управлять его «силой», используя для этого доступные ему средства.

Следует особо подчеркнуть, что установка на развитие интонационного слуха несовместима с достаточно распространенной методикой, в основе которой лежит воспитание «условного рефлекса» на определенную звучность (например, квинта ассоциируется с медузой, секста — с короной, и т. д.). Этот способ позволяет ученику легко различать изолированные созвучия, но совершенно лишает его возможности воспринимать их изменчивый музыкальный смысл.

Освоение мелодики — основа интонационного слуха

Работа с мелодикой — основа курса сольфеджио, так как в мелодике фокусируется действие всех элементов музыкального языка. С ней неразрывно связано формирование представлений о реальном проявлении логики в музыке, ладе, о специфике различных гармонических функций; без анализа мелодики затруднительно понять и объяснить ученикам метр и ритм. Между тем именно отсутствие навыков смыслового анализа мелодики — весьма типичный недостаток подготовки выпускников ДМШ.

Воспитание интонационного слуха на уроках сольфеджио начинается с выработки его основы — навыка связного и осмысленного пения мелодии¹. Овладение этим навыком поможет ученику различать, осознавать и передавать в своем исполнении различные оттенки движения и покоя, заключенные в мелодии. Их различный характер в мелодиях разной жанровой природы и образного строя позволяет вести с учениками разговор об этих важных сторонах музыкального содержания. Но для этого необходимо ясное понимание смысловой структуры мелодии, ее синтаксиса. Поэтому уже на достаточно раннем этапе обучения следует познакомить ученика с такими основополагающими понятиями, как цезура² и синтаксическая структура.

Цезуру лучше определять как границу между построениями (мотивами, фразами, предложениями, периодами и т. д.) В ряде популярных учебников излагаются несколько признаков цезуры. В их числе обычно

¹ Для так называемых «гудошников» заменой связного пения является сольмизация, позволяющая почувствовать деление мелодии на фразы и интонационное сопряжение звуков внутри каждой фразы при условии точного воспроизведения ритма.

² Нередко на вопрос о том, знают ли ученики, что такое «цезура», приходилось слышать ответ: «Конечно, знаем. Только не цезура, а цензура!»

указываются «пауза», «долгий звук», «устойчивая ступень лада». Довольно часто отмечают, что момент цезуры требует взятия дыхания. Однако нетрудно убедиться, что каждый из этих признаков может присутствовать, а может и отсутствовать в момент цезуры, что они все вместе и каждый в отдельности не создают цезуру, а лишь сопутствуют ей. И не всякая цезура должна сопровождаться сменой дыхания — важно лишь дать слушателю почувствовать момент членения.

На самом деле условия создания цезуры выясняются только при анализе смысловых отношений в мелодии и, прежде всего, ее интонационного содержания. Среди многих признаков, сопутствующих цезуре, можно выделить два, действующих всегда:

1. Повторность тематического материала или сходство интонационного содержания соседних построений. Прежде всего, это сходство или тождество мелодического рисунка и ритма, а также общность гармонической основы. Если построения сходны, цезура обязательно возникает.

2. «Точка покоя». Этим понятием мы обозначаем звук, аккорд или долю такта, к которой направлено движение внутри данного построения. Каждое построение — фраза или мотив — содержит одну точку покоя. Иногда (но далеко не всегда) эта точка покоя совпадает с последней нотой фразы.

Среди многих средств, участвующих в создании точки покоя, главную роль играет гармония: в каждой фразе этот момент приходится всегда на начало последней гармонической функции. Если фраза содержит несколько гармоний, точка покоя придется на начало последней из них, а если одну — на ее начало, то есть на первую ноту. Определить местоположение и силу точки покоя достаточно легко, если прислушаться к скрытому гармоническому пульсу мелодии и определить количество гармоний в каждом построении.

Проиллюстрируем эти положения на конкретных примерах¹.

Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио

¹ В примерах 1–4 пунктиром обозначены фразировочные лиги, знаком ■ — точка покоя.

Начало мелодии содержит секвенцию из двух фраз, каждая из которых опирается на ясно очерченные трезвучия I и IV ступеней. Эти фразы отделяются друг от друга цезурами, и точка покоя в каждой из них падает на первую ноту. Суммирующая фраза первого предложения тоже содержит секвенцию, но ее звенья невозможно разделить цезурами, так как их опорные точки складываются в нисходящую гамму. Точка покоя в этой фразе приходится на седьмой такт, поскольку в нем возникает доминантовая функция (кадансовый квартсекстаккорд). Те же цезуры и точки покоя повторяются и во втором предложении. Точка покоя возникает здесь также в седьмом такте, где ощущается необходимость в тонической функции.



Мелодия примера 2, инструментальная по природе, образует ясную, однозначную синтаксическую структуру: 1 + 1 + 2 (суммирование). Цезуры в мелодии видны невооруженным взглядом, масштабы фраз постоянно увеличиваются, и вместе с ними увеличивается «вес» каждой фразы и, соответственно, «вес» замыкающей ее гармонии. Самая легкая фраза — первая, в ней всего одна гармония, один удар пульса. Вторая фраза, тоже однократная, заметно тяжелее первой, так как в ней две гармонии — тонике предшествует доминанта. Третья, суммирующая фраза содержит наиболее активное движение, и замыкающая ее гармония особенно весома. Ту же структуру, то же соотношение движения и покоя мы наблюдаем во втором предложении.

Фразы, составляющие мелодию, могут быть более или менее весомыми, разным весом обладают и такты внутри фраз. «Легкие» такты содержат больше движения, в них активнее ритм и гармоническая пульсация. В «тяжелых» тактах движение как бы приостанавливается, замедляются ритм и пульс. Иногда тяжелыми становятся четные такты, иногда — нечетные. Можно сравнить распределение тяжелых и легких тактов в двух приведенных примерах и заметить их различие. Представление о различной интонационной весомости соседних тактов и фраз позволяет более полно выявить выразительность мелодии, ее содержание.

Важно, чтобы музыкальный материал, предлагаемый для любых форм работы на уроках сольфеджио, будь то сольфеджирование, музыкальный диктант, упражнения по игре на фортепиано или слуховой анализ, всегда основывался на осмысленной синтаксической структуре и был построен в соответствии с законами интонационной логики, а не носил характер хаотического нагромождения стандартных

трудностей (триоль, синкопа, несложные виды хроматизма, отклонения в родственные тональности и т. д.). Уже само присутствие логически выстроенной интонации в каждом упражнении дает ученику представление о норме, о естественном контексте, в котором звуки, созвучия, мелодические обороты приобретают реальный музыкально-выразительный смысл. Анализируя синтаксис и интонационную логику музыкальных примеров, мы вовлекаем учеников в восприятие самой сущности музыки — в переживание ее процесса.

К сожалению, далеко не все существующие пособия по сольфеджио дают педагогу и ученику верные ориентиры в анализе синтаксиса. Так, в ряде пособий указанные в примерах цезуры либо обозначены неверно, либо отмечают наряду с цезурами и моменты возможных смен дыхания, не делая различий между цезурами логическими и случайными. Встречается и такое: в примере для сольфеджирования, заимствованном из музыкального произведения, представлены не фразировочные лиги, а сохранены скрипичные смычки (что, конечно, не одно и то же). Подобные примеры есть даже в прекрасном во всех отношениях пособии А. Островского, С. Соловьева и В. Шокина¹.

3 *Allegro* А. Глазунов. «Барышня-служанка»

По-видимому, в таких случаях авторам следовало бы обозначить фразировку дополнительными лигами (как это пришлось сделать нам в приведенном примере) либо специально оговорить способ работы. Формируя задание по сольфеджированию, педагог должен внимательно проверить нотный текст примеров и обсудить с учениками возможные варианты членения мелодии.

Понимание синтаксической структуры дает возможность проследить более важный момент музыкального содержания, его сущность — смысловые отношения различных построений, то, что можно назвать интонационной логикой. Любая осмысленная мелодия всегда логична по структуре, и логика эта иногда очень простая, иногда довольно сложная, и проследить ее можно, только отметив цезуры и обозначив

¹ Островский А., Соловьев С., Шокин В. Сольфеджио. М.: Классика-XXI, 2006.

границы построений. Обычный способ выявления интонационной логики состоит в буквенном обозначении различных элементов. При этом одинаковые по тематическому материалу построения обозначаются одинаковыми буквами, сходные — также одинаковыми, но с дополнительными обозначениями, а разные — разными.

Так, в примере 4 легко отличить два сменяющих друг друга тематических элемента. Начальный двутакт (нисходящий трихорда) — элемент **A**, следующий двутакт — его обращенный вариант **A₁**, суммирующий четырехтакт — контрастный элемент **B**. Важно отметить, что элемент **B** содержит мелодический материал элементов **A** и **A₁** в ритмическом уменьшении, а завершающий его каденционный оборот построен на ритме начальной фразы.



Такой анализ интонационного материала мелодии позволяет использовать ее для построения тематического сценария. Эта форма работы показала свою высокую результативность в практике работы многих педагогов ДМШ, знакомых с ней.

Суть ее легко показать на примере приведенной выше мелодии. Очевидно, что мелодия имеет вокально-хоровую жанровую основу, и логичным будет исполнить фразы **A** и **A₁** двумя разными группами хора, а фразу **B**, структурно суммирующую первые две фразы, — хором *tutti*. Построение такого сценария возможно уже в младших классах. Оно дает ученикам наглядное представление об интонационной природе музыки, о связи масштабов построений с их «весом»¹. Конечно, разные мелодии имеют разную интонационную драматургию, и нужно строить сценарий каждой раз в расчете на особенности синтаксиса. В работе педагога с группой есть достаточные возможности для выявления синтаксиса, передачи различного характера движения в разных фразах. Можно использовать сопоставление соло и хора, диалоги солистов и дуэты. Важно только не навязывать ученикам раз и навсегда построенный сценарий, а включить их в поиски варианта, наиболее полно передающего смысл мелодии. Следует заметить, что такая работа идет тем успешнее, чем лучше ученики выучили сам текст мелодий.

¹ Способы построения тематических сценариев изложены в учебном пособии: *Серда В. П. Музыкальная грамота. Сольфеджио. VI класс. М.: Классика-XXI, 2003.*

Не менее важное свойство мелодики — заложенная в ней интонационная логика, проявляющаяся в смысловой связи интонаций, в том, как интонационный материал одной фразы готовит другую, как возникает их смысловой контраст, как в одном построении объединяются интонации, звучавшие до того отдельно. В «живой» музыке проявления такой логики необычайно разнообразны, но увидеть ее без анализа музыкального синтаксиса просто невозможно. Поэтому следует всячески приветствовать применение в учебном процессе музыкального материала, заимствованного из музыки разных стилей и жанров.

Как создать ансамбль мелодий?

Наиболее точно выявить и оценить «вес» разных тактов и музыкальных фраз, а также их смысловую зависимость помогает выполнение творческих заданий, например двухголосных обработок мелодий (сочинение баса или второго голоса для равноправного дуэта голосов). В этих заданиях необходимо обратить внимание учеников на несколько разных обстоятельств, предполагающих ясное понимание синтаксической структуры мелодии и заложенной в ней интонационной логики.

Первое из них связано с определением гармонического пульса — частоты смены функций. В легких тактах функции меняются чаще, в тяжелых — реже.

Второе, столь же важное обстоятельство — сбережение каденционных гармоний и гармоний, находящихся в точках покоя.

Такие нормы целесообразно не навязывать ученикам в качестве «правил», а вывести их в совместном анализе гармонии в произведениях из учебных программ по специальности. Столь же наглядное представление о природе многоголосия ученики могут получить из анализа ритма и синтаксиса одновременно звучащих голосов. Синхронность ритма и синтаксического членения всех голосов в многоголосии — сравнительная редкость в музыке. Нормой здесь является комплементарная (дополнительная) ритмика.

Наконец, создавая двух- или многоголосие, следует обратить внимание учеников на интонационную связь одновременно звучащих голосов. Любая гармония (а двухголосие уже содержит в себе ясную гармонию) всегда является не только последовательностью созвучий, но также ансамблем мелодий, связанных на интонационном уровне.

Нижеследующий пример двухголосной обработки — один из удачных вариантов, выполненных учениками:

5 Н. Ладухин. Одноголосное сольфеджио

Взаимоотношение голосов основано на отражении интонаций ведущего голоса в сопровождении, в основном в виде имитаций. В результате голоса здесь вступают в достаточно ясный диалог. Ощущение движения создается и поддерживается комплементарной ритмикой, благодаря которой заполняются остановки в ведущем голосе. Гармонический план двухголосия также поддерживает движение, поскольку рассчитан на сбережение гармоний, находящихся в точках покоя и в каденциях. Примененные при этом средства использованы достаточно экономно.

Педагогу, стремящемуся включить учеников в процесс творчества, перечисленные критерии могут помочь. Их необходимо учитывать при анализе выполненных работ. Желательно показать ученику все привлекательные свойства созданного текста и лишь затем переходить к анализу недостатков. Конечно, такой анализ имеет смысл лишь тогда, когда ученик не только написал текст, но и хорошо его выгучил и исполнил (осмыслил и выстроил его интонацию) — в этом случае ему легко понять замечания педагога и сделать из них правильные выводы.

В заданиях на построение двухголосия и подбор аккомпанемента к мелодии всегда актуален вопрос о выборе гармонических функций и ритме их смены (гармонической пульсации). Ощущение движения и покоя в музыке создается в значительной мере разницей в пульсации — более частой в легких тактах и замедляющейся в тяжелых. На уроках сольфеджио очень полезно проводить анализ гармонической пульсации и ее изменений в разных тактах на материале произведений, хорошо знакомых ученикам, в том числе прорабатываемых в классе по специальности.

Весьма полезной формой работы является анализ синтаксиса и гармонического содержания диктантов. Запись диктанта можно считать выполненной, когда зафиксированы не только ноты, но также расставлены фразировочные лиги, отмечены точки покоя и обозначены гармонические функции (как это требуют в некоторых ДМШ). Анализ синтаксиса и интонационного содержания, сделанный во время записи диктанта, облегчает запоминание мелодии, а понимание ее гармонической основы позволяет быстро ориентироваться в размере и ритме. Известно, что сильная доля отличается от слабой вовсе не тем, что она звучит громче, а тем, что в этот момент происходит смена гармонической функции.

Недостаточно теоретически усвоить наличие связи между гармоническим содержанием мелодии, с одной стороны, и размером и синтаксическим членением, с другой. Для этого необходимы задания, позволяющие ученикам практически освоить эту связь. К сожалению, в программах и учебниках по сольфеджио такие упражнения либо отсутствуют вовсе, либо представлены фрагментарно и непоследовательно. Подобные практические задания должны предлагаться ученикам достаточно регулярно и систематически.

Можно предложить несколько видов таких упражнений.

Расшифровка мелодии. Ученикам предлагаются мелодии известных произведений, записанные без ключевых знаков и тактовых черт. Учащиеся должны определить тональность (и возможные ее смены), размер, исправить группировку там, где она нарушена, а также обозначить лигами границы фраз (читатели статьи легко с этим справятся, поэтому решение не приводится). Выполняя такую работу, учащиеся сталкиваются с хорошо знакомой для многих из них ситуацией, когда мелодия диктанта застенографирована, но ни ее синтаксис, ни гармоническая основа не понята, и приходится расшифровывать собственную запись, прибегая к анализу.

6



Для того, чтобы выполнить такое упражнение, ученику достаточно даже не спеть, а лишь просольфизировать каждый пример, но обязательно сделать это «в реальном музыкальном времени», с соблюдением точных ритмических соотношений и в достаточно подвижном темпе. Это позволит сравнить вес разных долей метра и синтаксических единиц и включиться в интонационный

процесс. Для уточнения представлений о гармоническом содержании мелодий можно предложить ученикам после произведенной расшифровки приписать к каждому примеру упрощенный бас, основанный на последовательности главных ступеней, и спеть полученное таким образом двухголосие.

Расшифровка двухголосия. Это вид заданий, сходный по существу с первым. В качестве материала для упражнений здесь могут быть использованы примеры, как сочиненные педагогом, так и заимствованные из музыки. Важно, чтобы и те и другие содержали не только «набор трудностей», но основывались на ясной логической связи интонаций. Как и в предыдущем виде заданий, здесь предлагается расшифровать и правильно записать примеры с использованием ключевых и случайных знаков, правил группировки, с обозначением гармонических функций, фразировки и точек покоя.



Синтаксическое и метроритмическое оформление примера. В этом виде упражнений учащиеся должны проявить фантазию и изобретательность. Им предлагается не только определить тональность в двухголосном примере, записанном условными длительностями и без ключевых знаков, но также предложить ритмическое, метрическое и синтаксическое оформление интервальных последовательностей.

Выполнять задание целесообразно поэтапно:

- определить тональность, ориентируясь по опорным звукам и интервалам;
- обозначить гармонические функции каждого интервала;
- расставить тактовые черты, ориентируясь на смену гармонических функций;
- выбрать размер и соответствующий ритм, обеспечивающий интонационную связь тактов;
- дать несколько вариантов расшифровки каждого примера, различающихся размером, ритмическим рисунком и фразировкой, можно использовать паузы.



Приведем несколько вариантов расшифровки первого примера:





Задания подобного рода можно предлагать ученикам, уже имеющим навыки сольфеджирования и записи диктантов. Трудность упражнений рекомендуется варьировать в зависимости от класса и уровня учебной группы.

Развитие гармонического слуха

Одной из основных задач курса сольфеджио является воспитание полноценного гармонического слуха. Ученик, освоивший курс сольфеджио, должен не только различать окраску сравнительно небольшого числа созвучий, взятых изолированно и в тесном расположении, как это нередко происходит на практике. Настоящий музыкальный слух, разумеется, интонационный по природе и способен воспринимать любое созвучие в разном контексте, оценивать различную интонационную напряженность гармонических функций. Слова «тоника», «доминанта», «субдоминанта», как и соответствующие им гармонические функции, должны обозначать для учеников вполне конкретные состояния в музыке: тоника — состояние покоя, доминанта — движение к тонике, субдоминанта — движение от тоники. При этом покой, создаваемый появлением тоники, имеет множество оттенков: от ощущения полной неподвижности — до «полетности», открытости тоники к дальнейшему движению. Важно, чтобы ученики не только усвоили это из слов преподавателя, но и научились «переживать» эти состояния, оценивать их в нотном тексте и воссоздавать в своих творческих работах.

Задания на гармонизацию мелодии лучше всего начинать с контурного двухголосия — построения баса к данной мелодии. Выполнение таких заданий представляет известную трудность для ученика и может потребовать достаточно больших усилий от педагога. Но их совместная работа плодотворно скажется на развитии музыкальности ученика. Работа с контурным двухголосием приучит учащихся сознательно выбирать гармоническую пульсацию и определять порядок гармонических функций в соответствии с необходимым в каждом конкретном случае характером движения. Попутно упражнения на

гармонизацию расширяют круг гармонических средств, доступных ученикам: вводят в практику отклонения, позволяют уточнить представления учеников о функциональной принадлежности аккордов побочных ступеней, приучают пользоваться не только основными видами аккордов, но также их обращениями.

Выполняя задания на гармонизацию мелодии, необходимо учитывать ряд конкретных свойств каждой мелодии, которые определяют разницу в музыкальном содержании конечного результата. Жанровые особенности мелодии влияют на фактуру и ритм сопровождающих голосов: гармонизация мелодии сольной романсовой природы, конечно, будет отличаться и от гармонизации мелодии хоровой по складу, и танцевальной. Поэтому очень важен самый первый этап работы с мелодией, на котором ученики должны определить не только ее синтаксическое строение, но и жанровый тип и выбрать наиболее подходящий темп, характер движения, артикуляцию. Конечно, разные ученики одну и ту же мелодию могут услышать по-разному, и каждый из них может оказаться прав, так как содержание любой мелодии всегда неоднозначно и предполагает разное прочтение. Здесь важно осознанно относиться к выбору характера движения и уметь его обосновать, а не стремиться угадать некий правильный ответ. Поэтому творческие задания эффективны только тогда, когда свою работу выполняет сам ученик, добываясь при этом необходимой выразительности и цельности.

Рассмотрим эти тезисы на примере анализа синтаксиса мелодии и ее гармонической основы в примере 10а. Форма мелодии — простая трехчастная с репризой *Da capo*. Крайние части в основной тональности — Фа мажор, середина в тональности доминанты — До мажор.

10а А. Рубен. Одноголосное сольфеджио

Fine

Da capo al Fine

Определяя характер движения и обозначая точки покоя, приходится учитывать, что в первом периоде мелодия вокальная (сольная, романсовая) по природе, опирающаяся на неторопливую гармоническую пульсацию — в каждом такте одна гармония. Неаккордовые звуки (в примере 10б они отмечены звездочками) легко выявляются по их «поведению» — на протяжении звучания одной функции они обязательно переходят в аккордовые. Тяжелые такты четные, легкие — нечетные.

Вторая часть заметно оживляется. В начальном построении учащается пульсация: в первых двух тактах по две гармонии в такте, в третьем даже больше, поэтому точка покоя смещается на вторую половину такта. В каденционных тактах пульсация замедляется до одной гармонии в такте, что увеличивает разницу между легкими и тяжелыми тактами и способствует созданию более активного, решительного характера движения. Подчеркнуть эту разницу движения можно сменой фактуры, введением аккордовой (хорального типа) фактуры и хоровым исполнением мелодии. Реприза возвращает сольную мелодию с сопровождением романсового типа.

Главный этап работы ученика — построение контурного двухголосия. Здесь не годится довольно распространенный среди учеников способ подбора аккорда к каждой ноте.

А. Рубен. Одноголосное сольфеджио

106

Fine

Da capo al Fine

Структура первой части — суммирование (2 + 2 + 4). Этот четырехтакт содержит максимум движения и требует сбережения тоники. Выбирая порядок функций в первой фразе, следует учесть, что второй такт тяжелее первого. Следовательно, движение направлено от тоники, и гармония второго такта должна содержать одну из субдоминант. Наиболее убедительно здесь прозвучит секстаккорд II ступени. В начале второго предложения движение от тоники может быть усилено побочной доминантой к субдоминанте, переходящей в диссонирующую гармонию двойной доминанты и, далее, в каденционное завершение. Движение во второй части, также построенной на суммировании, более активно по характеру, что достигается учащением пульсации и сменой фактуры.

Хорошо развивают гармоническое мышление упражнения на фортепиано — разрешения аккордов, различных секвенций, а также расщипывание и исполнение гармонических последовательностей, записанных цифровкой. Каждое из этих упражнений может служить моделью определенной музыкальной ситуации, содержать типичные гармонические обороты в естественных условиях метра, ритма и синтаксиса.

В старших классах наряду с расшифровкой аккордовых цепочек можно предлагать детям следующее задание: найти наилучший вариант мелодического заполнения аккордовой цепочки, применяя простейшие фигуры из проходящих и вспомогательных звуков.

Предлагаем для примера два задания такого рода:

11а) — в мажорных тональностях:

T₄[♯] • T₄[♯] II₆ D₂ • D₂ T₆

11б) — в минорных тональностях:

t D₆ • D₆ D₇ VI II₆ III • D₃[♯] t

Такие задания целесообразно использовать и для тренировки внутреннего слуха, и для развития воображения учащихся: прежде чем исполнить цепочку, ученику предлагается прочитать каждый аккорд снизу вверх (желательно целую фразу на одном дыхании), затем просольмизировать с дирижированием верхний и нижний голоса, после чего исполнить последовательность целиком. Возможная форма выполнения — пение мелодии с одновременным исполнением нижних голосов на фортепиано и пение баса с одновременным исполнением верхних голосов.

Подводя итог сказанному, следует подчеркнуть некоторые соображения принципиального характера, возникающие в работе с многоголосием:

- внимание учеников должно направляться на строение фактуры упражнений, прежде всего на различные формы взаимодействия голосов — параллельное или противоположное движение, выдержанные звуки, на фоне которых рельефно выделяются движущиеся линии;
- рельефность одновременно звучащих голосов обеспечивается комплементарностью их ритмического рисунка;
- наиболее гармоничным воспринимается многоголосие, основанное на интонационном взаимодействии голосов, самой простой формой которого являются разные способы и виды имитации.

Учет этих соображений позволит сформировать в сознании учеников представление о том, что любое созвучие, любой интервал или аккорд приобретает музыкальный смысл только в условиях ансамбля мелодий, составляющих музыкальную ткань, и приучит их строить

даже простые последовательности аккордов с учетом мелодического содержания линий. Такая работа будет служить хорошей основой для воспитания интонационного слуха.

Лариса Бражник
**Об интонировании
 бесполутоновой мелодики**
 К вопросу о ладовом сольфеджио

За почти 1000-летний период своего существования европейское сольфеджио претерпело значительные изменения, в той или иной степени связанные с развитием европейских музыкальных эпох. В XX веке значительно расширилась музыкально-содержательная часть дисциплины. Наряду с европейской и русской музыкальной классикой, основанной на закономерностях тональной организации, на уроках сольфеджио стали осваиваться музыкальные образцы, имеющие ладоинтонационную природу, отличную от мажоро-минорной тональности. Возникло так называемое *ладовое сольфеджио*, нацеливающее на слуховое певческое освоение ладового многообразия мелодики разных народов¹. Расширение традиционных курсов сольфеджио за счет нового интонационно-ладового материала обусловила, соответственно, и поиск новых методов его освоения.

Прежде чем приступить к рассмотрению заявленного в заглавии статьи вопроса, необходимо дать краткую справку о явлении бесполутоновых ладов.

К бесполутоновым ладам относятся прежде всего лады *пентатоники* разной структуры, между ступенями которых существуют тоновые (b_2) и полуторатоновые (m_3) соотношения². К ладам мажорного наклонения условно можно отнести лады со структурой $b_2 - b_2 - m_3 - b_2$ (*го - ре - ми - соль - ля*)

¹ В нашей стране одним из первых сборников, куда вошли пентатонные и диатонические мелодии, стало «Сольфеджио (одноголосие): на материале мелодий народов СССР» / Сост. В. Хвостенко. (М., 1964. Вып. 3.)

В 80-е годы в республиках бывшего СССР было выпущено много учебных пособий по сольфеджио, включающих национальную мелодику. Например, задаче воспитания музыкального слуха на основе ладово окрашенной мелодики посвящено «Ладовое сольфеджио» В. Блока (М., 1987).

² В этом легко убедиться, взглянув на черные клавиши фортепиано.

и $\flat_2 - \flat_3 - \flat_2 - \flat_2$ (*го - ре - фа - соль - ля*). Две другие разновидности относятся к ладам минорного наклонения: структуры $\flat_3 - \flat_2 - \flat_2 - \flat_3$ (*го - ми-бемоль - фа - соль - си-бемоль*) и $\flat_2 - \flat_3 - \flat_2 - \flat_3$ (*го - ре - фа - соль - си-бемоль*). Пятый лад ($\flat_3 - \flat_2 - \flat_3 - \flat_2$) в музыкальной практике почти не встречается. Ступени пентатонных ладов следует называть по их интервальным соотношениям с устоем. Например, в пентатонике *го - ре - фа - соль - ля* — это прима, секундовая (большесекундовая) ступень, квартовая, квинтовая, секстовая (большесекстовая)¹.

В каждом из ладов пентатоники можно вычленить разные по структуре ладовые ячейки — *дихорды, трихорды, тетрахорды*:



Интонационные варианты этих ладовых ячеек образуются путем перемещения звуков, обращений интервалов. Например, трихорд $\flat_2 - \flat_3$ может быть преобразован в следующие разновидности, в том числе с широкими интервалами.



Кроме ладов пентатоники существуют также бесполутоновые лады как меньшего, чем пять, так и большего ступенного состава. Бесполутоновые лады в совокупности образуют систему *ангемитоники* (термин заимствован из греческого языка; как и пентатоника, означает *бесполутоновость*)². Если ступени шести- и семиступенных ладов, относящихся к системе ангемитоники, расположить в порядке высоты, то в таких звукорядах образуются один или два полутона, что не соответствует интонационному развитию в ангемитонной

¹ Благодаря таким обозначениям ступеней преодолевается путаница, неизбежно возникающая при использовании числительных — вторая, третья ступени и т. п.

² К ангемитонике относятся также целотонные лады (четырёх- и шестиступенные), но в данной статье мелодика на целотонной основе не рассматривается.

мелодике с тем же количеством ладовых ступеней. Важно указать, что увеличение числа ступеней не меняет интонационную природу такой мелодики, в связи с чем звукоряды шести- и семиступенных бесполутоновых ладов следует выстраивать в «ломаном виде», избегая непосредственных полутоновых соотношений ступеней.

3



В данных схемах приведены звуковые ряды (звуковой состав) шести- и семиступенных ангемитонных ладов, которые можно (по аналогии с пентатоникой) называть *гексатоникой* и *гептатоникой*¹. В схемах этих ладов также нетрудно обнаружить характерные трихордные и тетрахордные ячейки.

Схемы примера 3 выявляют принципиальную разницу между ладовыми системами — диатонической и ангемитонной. Если первая характеризуется наличием интонационных оборотов с *полутоновыми* и *вводнотоновыми* сопряжениями ступеней, то во второй они отсутствуют, а если и ощущаются, то весьма опосредованно, сглажено. В этом заключается главное отличие диатонической мелодии от ангемитонной.

Главенствующими в системе бесполутоновых ладов являются лады пентатоники, характерные для музыкальных культур многих народов мира. Карта распространения пентатоники, составленная венгерским фольклористом Б. Сабольчи, свидетельствует о наличии пентатоники на всех континентах Земли². В музыковедении существуют определения *пентатонные зоны*, *пентатонные музыкальные культуры* (последнее принадлежит Д. Шостаковичу). Крупнейшей пентатонной зоной мира является регион Юго-Восточной Азии, включающий музыкальные культуры Китая, Монголии, Японии, Таиланда и других стран. В нашей стране самой значительной является пентатонная зона Среднего Поволжья и Приуралья, к которой относятся музыкальные культуры татар, башкир, чувашей, мари, отчасти мордвы и удмуртов. Бесполутоновая мелодика с пентатонной и, шире, ангемитонной ладо-

¹ Эти обозначения необязательно использовать в учебном процессе, чтобы не перегружать его терминологически. Обучающимся гораздо важнее понимать сущность бесполутонового интонирования на многоступенной основе, а не запоминать новую терминологию (и путаться в ней!).

² Карта воспроизведена в сборнике «Пентатоника в контексте мировой музыкальной культуры». Казань, 1995. С. 95.

вой основой характерна также для разных традиций русского фольклора, нередко встречается в творчестве А. Бородина, М. Мусоргского, Н. Римского-Корсакова, И. Стравинского, С. Прокофьева, Н. Мяковского, Г. Свиридова, С. Слонимского и других русских композиторов. Пентатонная мелодика является компонентом ряда музыкальных культур Европы, в том числе Венгрии, Польши, Литвы, Англии (Шотландия). Интерес к выразительным свойствам бесполутонового интонирования проявили К. Дебюсси, М. Равель, Б. Барток, З. Кодай и другие европейские композиторы. Уже это, далеко неполное перечисление народов и композиторских имен свидетельствует о том, что пентатоника (ангемитоника) отнюдь не является сугубо «восточной экзотикой» (как ее воспринимают порой до наших дней), а существует в современном музыкальном мире наряду с другими звуковысотными системами. Этим обуславливается необходимость ее познания, слухового и певческого освоения.

Первыми в курсы сольфеджио бесполутоновую мелодику стали вводить немецкие музыкальные педагоги (XIX век). К этому их подтолкнули выводы ученых-психологов, которые заметили склонность детей к интонированию бесполутоновых звукорядов. В Германии были выпущены сборники детских песенок, основанных на бесполутоновом интонировании¹. Известен опыт музыкального педагога Агнессы Хундёгер, которая в конце XIX — начале XX века разработала курс сольфеджио, начинавшийся с освоения мелодического интервала *соль — ми* с дальнейшим продвижением через трихорд *ля — соль — ми* и тетрахорд *ля — соль — ми — до* к пентатонному звукоряду *ля — соль — ми — ре — до*².

Опыт освоения пентатоники на начальном этапе детского музыкального воспитания широко распространился в начале XX века и позже в известных вальдорфских школах в Германии и других странах.

Уникальным явлением в мировой музыкальной педагогике XX века стал «Schulwerk» выдающегося немецкого композитора и педагога К. Орфа, задуманный как эстетический компонент школьного обучения детей. В своей системе Орф делает акцент на музыкально-ритмическом воспитании, считая ритм важнейшим стилевым признаком музыки XX века. На первой стадии обучение основано на музыке, которую сам Орф называет «элементарной». По его словам, эту музыку

¹ См.: *Квитка К.* Избранные труды. М., 1973. С. 22.

² См.: *Сёни Э.* Некоторые стороны метода З. Кодая // Музыкальное воспитание в Венгрии. — М., 1983. С. 81.

«...нужно самому создавать, в нее нужно включаться не как слушателю, а как ее участнику»¹. Для этой цели Орф использует пентатонную мелодику: немецкие детские песенки и песни других народов Европы, вокальные и инструментальные миниатюры, сочиненные самим Орфом, образцы детского творчества. Формирование навыков интонирования бесполутоновых ладовых образований осуществляется постепенно (как у А. Хундэгер) — от двухступенных и трех-четырёхступенных — к пентатонике. Вот образцы бесполутоновых мелодий из первого тома «Schulwerk»²:

4a Allegro Рондо

4б Канон

4в Канон

В этих пьесах, как и других, фактура сопровождения состоит исключительно из звуков пентатонного лада. Вокально-инструментальные пьесы первого тома многочисленны и разнообразны по ритмической и фактурной организации. После обязательного начального годичного обучения на пентатонном материале далее идет освоение ладов диатоники и тонально-гармонических функций³.

Параллельно с системой Орфа в школьном образовании Венгрии активно внедрялись идеи выдающихся композиторов и музыкальных педагогов Б. Бартока и З. Кодая. Еще в начале XX века молодые компо-

¹ Орф К. «Шульверк»: Итоги и задачи // Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. М., 1978. С. 58.

² Опыт освоения мелодику через интонационные комплексы не остался незамеченным в европейском сольфеджио. Сходные по сути, но отличающиеся по направленности на разные музыкальные стили, методики были разработаны датским музыкальным педагогом Й. Йорсильдом (см.: Давыдова Е. Методики преподавания сольфеджио. 2-е изд. М., 1986. С. 48–49), шведским педагогом Л. Эдлундом (Edlund L. Modus novus. Lehrbuch in freitonaler Melodielesung. Stockholm, 1963).

³ Следует констатировать, что в нашей стране система Орфа стала известна в основном благодаря ритмическим упражнениям и детскому ударному инструментарию. Опыт освоения пентатонной музыки почти не был востребован в отечественной практике сольфеджио.

зиторы задумались над вопросами о судьбах венгерского профессионального музыкального искусства. Пентатоника, присущая старинным венгерским крестьянским песням, органично вошла в интонационный строй их новой музыки. Пентатонная мелодика внедрялась Бартоком и Кодаем как важнейший компонент в создаваемую ими на протяжении нескольких десятков лет систему детского и юношеского музыкального воспитания и образования¹. Кодай явился автором более 20 сборников по сольфеджио, составленных из подлинных народных песен, стилизаций в народном духе, полифонических сочинений венгерских композиторов XVI—XVII веков, собственных вокальных миниатюр, специально предназначенных для уроков сольфеджио. В большинстве сборников Кодая имеются вокальные этюды на пентатонной ладовой основе. В цикл сборников «Пентатоническая музыка»², кроме венгерских народных песен (тетрадь 1), включены также марийские и чувашские народные песни (тетради 3, 4). Народные мелодии в пентатонике вошли также почти во все тетради цикла «*Vicinia hungarica*» («Венгерское двухголосие»). В четвертой тетради это все 60 вокальных этюдов, представляющие собой двухголосные обработки марийских песен в фактуре полифонического склада. Создавая эти пособия, Кодай имел в виду также сутобо дидактическую задачу — научить детей петь интонационно чисто: «Наша цель — чистое интонирование, полутон мы откладываем до тех пор, пока интонация целого тона не будет закреплена. Счастливая ситуация! Благодаря пентатонике мы сразу можем стать и лучшими педагогами, и лучшими венграми»³. Таким образом, Кодай видел в пентатонике не только путь к освоению венгерской крестьянской песенности, но и средство выработки чистого интонационного строя.

Среди учебных пособий Кодая наибольшей последовательностью в освоении бесполутоновой мелодики выделяется «333 упражнения в чтении нот»⁴. Материал пособия делится на разделы, озаглав-

¹ Венгерская система музыкального воспитания получила у нас в стране известность в 1970-е годы под названием релятивной (относительной). Значительно меньше она осознавалась как система обучения с активными привлечением в образовательный процесс национальной музыки, в том числе пентатонных мелодий.

² В 1993 году этот цикл был издан в нашей стране. См.: *Кодай З. Учебное пособие по сольфеджио. Пентатоническая музыка.* — М., 1993. Вып. 2.

³ *Кодай З. Избранные статьи.* М., 1982. С. 261.

⁴ В Венгрии этот сборник впервые вышел в 1943 году. В нашей стране переиздан спустя 50 лет. См.: *Кодай З. Учебное пособие по сольфеджио. 333 упражнения в чтении нот (Введение в венгерскую народную музыку).* М., 1993.

ленные названиями бесполутоновых попевок из двух, трех, четырех звуков и далее из звуков пентатонных ладов¹. В первых девятнадцати упражнениях осваивается большесекундовая попевка, затем трихорда $m_3 - b_2$. Указанный интонационный комплекс дан в разных ритмических вариантах, при этом роль устоя попеременно выполняют все составляющие его ступени. Так слух приучается к важнейшему свойству ладовой (модальной) организации: возможному разновысотному положению и смене ладовых устоев внутри общего звукового состава².



Далее теми же способами прорабатываются другие трихорды, тетракорды, пентатонные лады (первым в этом пособии осваивается пентатонный лад структуры $b_2 - m_3 - b_2 - b_2$). Постепенно в упражнениях усложняется интонационное и ритмическое развитие, частыми становятся скачки на интервалы малой и большой сексты, малой септимы, октавы. Следует подчеркнуть, что Кодай советовал регулярно работать над освоением (слуховым и певческим) мелодических интервалов. Он считал наиболее сложным пение нисходящих мелодических интервалов и указывал на необходимость постоянной работы над их интонационным освоением.

Кроме названных учебных пособий по сольфеджио Кодай создал вместе с другим венгерским музыкальным педагогом, Ё. Адамом, учебник по пению для общеобразовательных школ «Соль — ми». С этой же интонации малой терции начинается курс сольфеджио ученицы Ко-

¹ Необходимо напомнить, что в венгерской практике сольфеджио на первых порах обучения применяется относительная сольмизация, в которой слоговые названия означают не фиксированную высоту звуков, а их ладовые функции. В этом сборнике имеется большое количество упражнений, где ступени зафиксированы слогами без нотного стана.

² Для наглядности сольмизационные слоги выписаны в примере 5 в виде нотных знаков на нотоносце.

дая, профессора Будапештской академии музыки Э. Сёни «Методика сольфеджио и музыкального диктанта». Сёни объясняет это тем, что «...нисходящая малая терция... может быть обнаружена почти во всех детских песнях мира, так как в них встречается древний интервал призыва (зова)»¹. Сёни считает, что путь к полному звуковому составу пентатоники идет через последовательное освоение ступеней: соль, ми, ля, до, ре. В данном случае нетрудно обнаружить полное согласие с методикой постепенного освоения пентатоники через бесполутоновые попевки, предложенной в свое время А. Хундёгер.

В практике венгерского сольфеджио, как и в Германии, бесполутоновые интонационные обороты осваиваются в детских и народных песнях, на них основанных. Извлечение мелодических оборотов из песен делается путем членения словесного текста на отдельные словосочетания или слова. Слуховое восприятие фиксирует песенные мотивы как характерные бесполутоновые интонационные комплексы.

О методе восприятия ладов через присущие им интонационные попевки пишут и другие венгерские музыкальные педагоги. Л. Добсаи отмечает ту роль, «...какую играют в закреплении лада мелодические формулы и типичные обороты. Именно благодаря им запечатлевается в нашей памяти так прочно положение и взаимосвязи отдельных звуков и их музыкальный смысл»². Таким образом, формирование ладового слуха на пентатонной основе осуществляется с помощью характерных ладовых оборотов, умения их «пред-слышать» и петь. Эту методику можно отнести к числу мотивных.

Мелодия романса С. Рахманинова «Сирень» дает возможность наглядно продемонстрировать метод вычленения мелодических попевок пентатоники с помощью отдельных слов или словосочетаний поэтического текста.

6 Allegretto *p*

По ут - ру, на за - ре. по ро - си - стой тра - ве

я пой - ду све - жим ут - ром ды - шать, и вду - ши - стую тень.

¹ Сёни Э. Некоторые стороны метода З. Кодая. С. 135.

² Добсаи Л. Метод Кодая и его музыкальные основы // Музыкальное воспитание в Венгрии. С. 45.



Начальный (многократно повторяемый) мотив — трихорд $b_2 - m_3$ (ми-бемоль — фа — ля-бемоль) легко вычленишь благодаря словам «по утру», «на заре», «по росистой траве», «я пойду». Границы следующего мотива на основе трихорда $b_2 - m_3$ (си-бемоль — до — ми-бемоль) определяются словами «свежим утром». Поэтические строки «и в душистую тень, где теснится сирень» распеты на основе дихорда b_2 (си-бемоль — до). В совокупности эти мотивы образуют пентатонный лад $b_2 - b_2 - m_3 - b_2$ (ля-бемоль — си-бемоль — до — ми-бемоль — фа). В последней строке «я пойду свое счастье искать» первой строфы поэтического текста к ранее прозвучавшему трихорду си-бемоль — до — ми-бемоль добавляется дихорд соль — фа. Ступень соль может быть трактована как большесептдовая (от примы ля-бемоль). Однако благодаря гармоническому сопровождению ясно, что в данном случае происходит модуляция в доминантовую тональность со сменой в мелодии пентатонного лада — ми-бемоль — фа — соль — си-бемоль — до. Практика соотношения музыкального и поэтического текстов, их взаимосвязанное и логичное членение на составляющие сегменты вообще очень важна в работе над навыками пения мелодии с текстом. Она вполне пригодна не только при освоении пентатоники, но и других звуковысотных систем.

В отечественной практике сольфеджио долгое время преобладал взгляд на пентатонику с позиции мажоро-минорной тональной организации, что не способствовало ее результативному освоению. Исключением в этом отношении является комплекс упражнений, подготавливающих к восприятию пентатоники, разработанный М. Карасевой¹. При этом интересно отметить, что именно с раздела «Пентатоника» в комплекте ее учебников начинается освоение стилей и направлений музыки XX века.

Изучение методики, разработанной немецкими и венгерскими музыкальными педагогами, дало возможность использовать ее при создании учебных пособий по сольфеджио, построенных на пентатонном мелосе народов Среднего Поволжья и Приуралья². Поскольку

¹ Карасева М. В. Современное сольфеджио: Учебник: В 3 ч. М., 1996.

² Бражник Л. Ангемитоника: Курс сольфеджио на основе музыки народов Среднего Поволжья. Ч. I: Вокальная мелодика композиторов Среднего Поволжья. Казань, 1996; Бражник Л. В., Блохина Т. В. Чувашская музыка на уроках сольфеджио: Учеб.-метод. пособие. Чебоксары, 1996; Бражник Л., Мирзаянова Р. Удмуртская народная песня на уроках сольфеджио: Уч. пособие. Ижевск, 1997; Бражник Л. В., Галкина И. А., Павлова-Копалева С. Н. Мордовская народная музыка на уроках сольфеджио: Учеб. пособие. Саранск, 1999; Бражник Л. В., Загидуллина Д. Р. Пять ступенек в музыку: Учебник по сольфеджио (на татарском и русском языках). Казань, 2001;

в названных пособиях представлены функционирующие национальные музыкальные языки региона, введение этой музыки в академические курсы сольфеджио связано также с выполнением важнейшей нравственно-эстетической задачи сохранения и развития национальной культуры. Следует подчеркнуть, что сольфеджио, основанное на музыке народов региона, не является альтернативным по отношению к существующей отечественной системе сольфеджио. Национальная мелодика осваивается параллельно с материалом, традиционно фигурирующим на уроках сольфеджио. Изучение бесполутоновых образцов национальной мелодики начинается с первых уроков сольфеджио и продолжается все последующие годы. Вначале осваивается мелодика на основе малоступенных ладовых образований — двух-, трех-, четырехступенных. Почти сразу же вводятся и образцы пентатонных мелодий.

Проследим возможность применения мотивного метода на примере чувашской народной песни «Через реку мостик проложил».



Ученики с помощью преподавателя выделяют из мелодии характерные интонационные обороты¹. Первый мотив — это тетракорд $b_2 - m_3 - b_2$ ($pe^1 - mi^1 - соль^1 - ля^1$), второй — $m_3 - b_2 - b_2$ ($ми^1 - соль^1 - ля^1 - си^1$). Эти тетракорды уже ранее должны быть известны детям, они пропеваются как в поступенном виде, так и ломаном (через звук). Ориентиром высотного нахождения мотивов должен быть ладовый устой, на первых порах подсказываемый педагогом. Отдельно пропеваются восходящие квартовые скачки, неоднократно встречающиеся в мелодии. Далее из двух мотивов собирается воедино

Бражник Л. В., Зинатшина Н. В. Башкирская музыка на уроках сольфеджио: мелодика башкирских композиторов: Учебник по сольфеджио. Уфа, 2002; *Бражник Л. В., Киселева Г. В., Масленникова Т. В.* Воспитание ладоинтонационного слуха на примерах чувашского музыкального фольклора: Учеб.-метод. пособие. Чебоксары, 2003; *Бражник Л. В., Киселева Г. В.* Сольфеджио на основе мелодики чувашских композиторов: Учеб. пособие. Чебоксары, 2005.

Каждое учебное пособие снабжено методическими рекомендациями, нацеливающими преподавателей на осознание характерных особенностей национального мелоса и приемов его освоения.

¹ Дети, владеющие чувашским языком, легко вычлениают мотивы еще и благодаря словесному тексту.

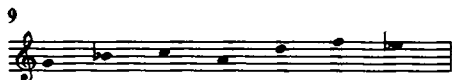
мелодическая фраза $b_2 - m_3 - b_2 - b_2$ (*pe¹ - mi¹ - соль¹ - ля¹ - си¹*), представляющая собой звукоряд пентатонного лада, характерного для песенного творчества поволжских народов. Эта предварительная подготовка дает возможность осознанного, корректируемого внутренним слухом сольфеджирования мелодии песни¹.

Для татарской мелодии весьма свойствен последовательный охват всего диапазона плавно чередующимися ангемитонными мотивами. Примером может служить мелодия «Песни сердца» классика татарской музыки Ф. Яруллина. В примере 8 скобками выделены те ладовые мотивы — трихорды, тетра хорды, которые могут предварительно пропелеться в качестве подготовительных упражнений перед сольфеджированием мелодии².



По мере освоения характерных особенностей бесполутонового интонирования часть предварительных (подготовительных) упражнений может быть сокращена. Обязательно следует оставить *пропевание перед исполнением мелодий ладовых звукорядов ангемитоники*.

Ладовая основа мелодии Арии Джалиля из одноименной оперы татарского композитора Н. Жиганова — семиступенная ангемитоника (гептатоника), схема звукового состава которой должна отражать бесполутоновый тип интонирования.



¹ Попутно следует отметить, что трудности, связанные с переменными размерами, характерными для музыкального фольклора Поволжья — Приуралья, легко преодолеваются при помощи так называемого тактирования — легкого отстукивания метрических (счетных) долей.

² При общей (в совокупности с гармонией) тональности песни Ре мажор, ладовую основу мелодии составляет пентатонный лад $b_2 - b_2 - m_3 - b_2$ (*pe - mi - фа-диез - ля - си*), в связи с чем отсутствующий в интонационном развитии звук *до-диез* взят в скобки.

Свободному сольфеджированию этой мелодии будет способствовать восприятие каждого звука с позиции его ладоступенной функции, а также хорошо отработанный навык пения широких интервалов — восходящих и нисходящих¹.

10 *Molto espressivo*

Метод интервально-ладоступенной координации² наряду с мотивным уместно применять при интонировании пентатонной мелодики с наличием большого количества скачков, а также ангемитонной мелодики с шести- и семиступенной ладовой основой.

Так, исполнение «Гостевой песни» чувашского композитора Г. Хирбю потребует от учащихся умения ориентироваться внутренним слухом на ладовый звукоряд (в данном случае пентатонику $b_2 - m_3 - b_2 - b_2$) и координации звуков мелодии как ладовых ступеней, а также свободного навыка пения восходящих и нисходящих скачков. Особое внимание следует уделить характерным для чувашских мелодий ходам по двум однонаправленным квартам (в примере 11 отмечены скобками)³.



¹ Мелодику данного уровня трудности предлагается осваивать в старших классах музыкальных школ. Мелодия Жиганова в этом примере для удобства пения перенесена на m_3 ниже оригинала.

² См.: Назайкинский Е. Взаимосвязь интервальных и ступеневых представлений в развитии музыкального слуха // Воспитание музыкального слуха. М., 1977.

³ Учащимся можно объяснить также строение этой мелодии, встречающееся в чувашских народных песнях: второй четырехтакт представляет собой транспозицию первого четырехтактного построения — внутри целостной пентатонной ладовой организации. См.: Там же.



Образцы ангемитонной мелодики многочисленны и в композиторском творчестве, и в традиционных музыкальных культурах XX века. При всем разнообразии в ней всегда можно обнаружить некую интонационно-ладовую стабильность. Умение разобраться в сущности ладовой организации и ее интонационной «реализации» в конкретных примерах ангемитонной мелодики не только отличает профессиональный подход от любительского, но и предупреждает возможные ошибки в интонировании.

В целом же, включение в орбиту мирового музыкального процесса все новых музыкальных культур, характерное для нашего времени, не вызывает сомнений в том, что разнонациональная и по-разному ладово окрашенная мелодика и далее будет предметом освоения в курсах сольфеджио.

Ольга Берак
О воспитании чувства ритма
в меняющемся мире

В отечественной музыкальной педагогике воспитанию чувства ритма отводится существенное место. Проблемы ритма так или иначе затрагиваются на всех стадиях обучения и, практически, во всех учебных дисциплинах. Для самых маленьких это, прежде всего, ритмика — предмет, который наиболее естественным образом помогает отрабатывать движения, соответствующие характеру музыки. На занятиях с более взрослыми исполнителями и, особенно, с дирижерами, удельный вес задач ритмического плана весьма значителен: от точности исполнения ритмических фигур, указанных в тексте, — до вопросов, связанных с сохранением единого темпа, убедительной и ясной фразировкой, оправданной динамикой исполнения, чувством ансамбля. Достаточно существенна данная проблема и в курсе сольфеджио — как особый раздел, связанный с отработкой специальных приемов.

Вместе с тем вопросы воспитания чувства ритма, как правило, не являются объектом специального внимания педагогов. Так сложилось

лось, вероятно, ввиду недостаточной разработанности в музыкальной педагогике вопросов, связанных с уяснением значимости воспитания чувства ритма. Наша задача — попытаться разобраться в тех аспектах, которые оказываются существенными при работе над воспитанием чувства ритма, и остановиться на некоторых способах работы над ритмом на уроках сольфеджио.

В настоящее время мы оказываемся свидетелями настоящего бума, связанного с исследованиями ритма в самых разных отраслях научного знания. Ритм изучается в антропологии, биологии, медицине, психологии, теории коммуникаций, литературоведении, семиотике, фольклористике, теории исполнительства, театроведении, киноведении... Основной вывод, к которому приходят исследователи, связан с тем, что человечество как сложное, внутренне структурированное общество может переродиться, если не признает значения воздействующих на него ритмов.

Остановимся на некоторых положениях, поясняющих это суждение.

Так, В. М. Бехтерев считал, что равновесие нервной системы человека в значительной степени можно откорректировать при помощи музыкального ритма: снизить возбуждение или растормозить заторможенных детей, урегулировать неверные и избыточные движения.

Многие авторы описывали реакцию на ритм со стороны активных слухо-моторных действий. Отмечено, что часто человек, сам того не замечая, совершает мышечные движения, соответствующие звучащему ритму. Это могут быть движения ногами, руками, кивание головой, качание телом. При этом, если ему удастся подавить движения в каком-нибудь одном мускуле, они появляются в другом. Следовательно, движения являются фактором, сопровождающим слушание, необходимым проявлением себя в ритме. С этим качеством человек рождается, оно появляется еще во внутриутробном состоянии.

Врожденным является недельный ритм. Его легко обнаружить у новорожденного ребенка, у которого недельный ритм преобладает над суточным, четко оформляющимся примерно к пяти месяцам. Некоторые психологи отмечают, что если время ребенка по желанию взрослых начинает структурироваться слишком рано, то ребенок вынужден жить в ритме, не совпадающем с его собственным. В результате он либо безропотно покоряется воле близких ему людей, либо переживает то, что специалисты характеризуют как симптом «боязни желаний»¹.

¹ Дольто Ф. На стороне ребенка. М.; СПб, 1997.

Одним из важнейших свойств ритма как процесса признается согласованность различных единичных ритмов внутри единого целого. Большинство процессов, происходящих в организме, синхронизированы с периодически повторяющимися космическими явлениями.

Например, многие биоритмы человека соотносятся с фазами Луны. Всем известно, что в период растущей Луны человек более активен, энергичен, стремителен в начинаниях. В период убывающей Луны — менее активен. Любой из нас на собственном опыте знает, насколько трудно мобилизовать себя в период полнолуния. Рост преступлений и несчастных случаев, усиление болезненного состояния психически неустойчивых людей специалисты связывают также с определенным планетарным воздействием.

Как показывают наблюдения, ритм — не просто колебательный, а самоподдерживающийся процесс. Ритм, соответствующий сердцебиению человека, способен настраивать на волну хорошего настроения, а его отсутствие или сбивчивый, «разрегулируемый» ритм может оказать сильное негативное влияние. В силу взаимодействия различных групп мышц при движениях человека чувство ритма обладает таким важным качеством, как способность к «заражению». Известно, что определенные виды музыки способны влиять не только на эмоциональную сферу человека, но и на работу его органов, нормализуя ее или способствуя разрушению.

Казалось бы, чувство ритма, изначально заложенное в человеке, должно способствовать налаживанию психологически комфортного состояния, помогать выстраивать разнообразные связи с окружающим миром. Однако это становится все более сложным для большинства людей. Современный мир, с его «сгустившимся» временем, внедрением ритмов, призванных подчинить жизнь обычного человека воле создателя, к примеру, рекламных роликов, в значительной степени разлаживает внутренние связи, заложенные природой. Человек начинает утрачивать способность не только к размеренной, упорядоченной жизни, но и обнаруживает сбои в механизмах регуляции собственного состояния. Думается, вопрос о психическом здоровье нации, столь актуальный для многих стран, не может быть успешно решен вне понимания значения проблемы, связанной с формированием чувства ритма у человека.

У каждого народа существует своя система средств, помогающая «отстроить» человека, наладить работу его «механизма» в соответствии с миропорядком. В этом смысле любая традиционная культура на протяжении многих веков отработывала и совершенствовала законы, помогающие упорядочить

жизнь человека. И по сей день в разных частях света можно обнаружить общенациональные черты, связанные с соблюдением законов, выработанных и наследуемых данной нацией.

Так в странах, где до сих пор значим закон сохранения связей между поколениями, имеет место уважение к культуре предков и желание сохранить национальную самобытность, уровень психического здоровья нации достаточно высок.

Например, в бурно развивающейся Южной Корее, которая в значительной степени ориентирована на культуру Западной Европы и Америки, невероятно сильны связи с культурой предков. Для корейской национальной музыки, звучащей повсюду, характерен неспешный темп, что настраивает слушателей на спокойствие и умиротворенность. Интересна такая ее черта, как склонность к звучанию без пауз, практически непрерывно. Другой отличительной чертой является то, что, в отличие от европейской музыки, где темп может меняться резко, в корейской национальной музыке темп набирается постепенно, ускоряясь в соответствии с особенностями развития и достигая апогея в момент полного самозабвения. Такое явление находит живой отклик в сердцах жителей этой страны. Корейцы придают большое значение дыхательным процессам, поэтому там, где европейская музыка, базирующаяся на ритме сердца, может звучать энергично, как сердцебиение, корейская национальная музыка, основанная на глубоком дыхании, остается спокойной и сбалансированной¹.

Чрезвычайно важное место отводилось музыке в культуре древнего Китая. Считалось, что музыка способна выступать в качестве мощного средства защиты от хаоса и восстановления космического порядка. Непривлекательными признавались мелодии-песни и, вероятно, соответствующие им танцевальные движения, которые не были способны умерять личные пристрастия и устремления. «Когда эти пристрастия и устремления подчинены единому — общему ритму, перестают быть частными, — музыку можно пускать в дело как практическое орудие. Использование музыки как орудия должно быть искусством, которое заключено в том, чтобы стремиться к равновесию-балансу»².

В древнем Китае считалось, что музыка есть и в гибнущем царстве, и уходящего с исторической сцены народа. Но это не музыка в полном смысле слова, а лишь игра, способная тешить чувства и щекотать нервы³. Известно и высказывание о том, что если такого рода музыка и отвечает вкусам отдельных людей, то этого недостаточно, чтобы сохранить за ней право на существование. «Музыка смутных времен... Когда барабаны и литавры гремят как гром, когда гонги и цимбалы звенят как вспышки молнии, когда лютни и свирели, пение и танцы подобны воплям — “ци” в сердце слушающего приходит в смятение, в ушах и глазах — сумятица, все тело-естество — в потрясении. Такая музыка не может приносить настоящее наслаждение, поскольку чем

¹ Чжон Сан Ил. Ритм в корейской традиционной инструментальной музыке: Лекция по курсу «Музыкальные культуры народов мира. М., 2005.

² Ткаченко Г. А. Космос, музыка, ритуал: Миф и эстетика в «Люйши Чуньюю». М., 1990. С. 65.

³ Там же. С. 61.

она более пьяняще-возбуждающая, тем в большее раздражение приходит народ, тем более смута в государстве...»¹.

На протяжении «эпох медленного времени» человечество накопило целый арсенал средств, способствующих ощущению равновесия и соразмерности. И первейшим среди этих средств стал ритм. «Когда у власти встал высокий предок Яо, он повелел Чжи создать музыку мелодии. Чжи взял для песни шум горного леса и журчание горного ручья, натянул на глиняный горшок оленью шкуру и стал отбивать такт. Потом он ударил камнем по камню так, что они зазвучали, как нефритовый петрофон самого высокого предка Шанди, и все звери заплясали в такт»².

В архаическом Китае в центре культа предков находились, быть может, самые значимые музыкальные инструменты, которые, вне всякого сомнения, являются главными источниками организации звучащей материи — бронзовые колокола и барабаны. Часто мифологическая история музыки и музыкальных инструментов — это история борьбы героев архаики с различными «энергетическими аномалиями». В этих случаях музыка способна выступать как средство защиты от хаоса и восстановления порядка.

Если признать, что движение исторического процесса в музыке происходит гораздо медленнее, чем в других видах искусства, то мы можем предположить: музыке свойственно дольше, нежели другим видам искусства, удерживать определенное состояние картины мира. И в этом немалую роль играет ритм как мера организации звучащего материала.

Удивительными возможностями обладает православный колокольный звон. Современным исследователям стало ясно, что, помимо обрядовой и сигнальной функций, звучание колоколов упорядочивало жизнь человека и способствовало не только отсчету времени, но и налаживанию, гармонизации существования человека в мире. Колокольная звонница представляет собой особого рода структуру. Как показывают исследования Московского Колокольного Центра³, использование в композиции звона преимущественно колоколов той или иной группы способно менять настроение слушающих, влиять на их эмоциональное состояние и способствовать улучшению некоторых показателей здоровья человека. Особо важными являются показатели, связанные с воздействием колокольного звона, регламентированным церковным календарем. Здесь колокола выступают как одна из составляющих замечательно продуманного и сохраненного нашими предками смысла построения всего устава церковной службы.

В современном мире появляется все больше программ, основанных на использовании средств традиционной культуры, которые способны отладить «механизм» работы человеческого организма и иногда даже вылечить его.

В этом плане чрезвычайно интересен опыт Карелии, где более 10 лет широко применяется метод кантелетерапии С. Я. Стангрита, построенный

¹ Ткаченко Г. А. Космос, музыка, ритуал. С. 67.

² Там же. С. 58.

³ Шариков И. Г. Об использовании колоколов и бил в музыкальной терапии // I Международный Конгресс «Музыкотерапия и восстановительная медицина в XXI веке». М., 2000. С. 95–98.

на использовании национального инструмента кантеле — «северных гуслей». «Во-первых, кантеле — инструмент преимущественно мелодичный, связанный с ритмом дыхания, рождающий звук непосредственно на глазах у ребенка. Во-вторых, диапазон звучания, частотные характеристики чрезвычайно благоприятны для слуха. В третьих, кантеле — это блестящая возможность применять тренирующие упражнения для коррекции тонкой моторики пальцев рук»¹. Традиционный инструмент оказывается способен, таким образом, воспитывать, развивать и корректировать состояние людей.

Близкие взгляды можно обнаружить и в работах педагогов, чутко ощущающих природу человека, внимательных к миру музыкальных звуков.

Так, например, еще в 1970-е годы музыкальный педагог Генриетта Гольденбаум (Франция) предложила свою оригинальную методику: приобщать детей к музыке, совместно создавая с ними свирель из куска бамбука. Автор подчеркивала роль и значение самостоятельно созданного инструмента и радость рождения первого звука, с которого начиналась коллективная игра: извлечение звуков коротких и длинных, громких и тихих, передача ритмического рисунка знакомых песенок, сочинение остигатного аккомпанемента и пр. Постепенно расширялся диапазон возможностей, и дети начинали открывать возможности самого инструмента, мир звуков и ритмов, особенности индивидуальной и коллективной работы. Кроме того, у них появлялся вкус к качественной работе, развивалась музыкальная восприимчивость, внимание, инициатива, воображение².

Замечательный метод первоначального музицирования был предложен на IX конгрессе ИСМЕ профессором из Швейцарии Эдгаром Виллемсом. Суть этого метода в следующем: между музыкой и космосом существует неразрывная связь. Начальный этап включения детей в музыку следует строить не на формальных аспектах, а на внутренней сути конституирующих элементов музыки. В основе первоначальных занятий — слушание музыки и развитие чувства ритма. Цель обучения заключается в том, чтобы подвести ребенка к музыке с помощью самой музыки. Звук и ритм, по мысли автора, представляют сами по себе достаточное богатство, чтобы заинтересовать ребенка³.

Более 100 лет назад Э. Жак-Далькроз обнаружил, какую огромную пользу и наслаждение приносят ученикам движения в определенном темпе и ритме. Он выявил эффекты мышечного ощущения ритма, состояние телесного слияния с музыкой, повышение настроения и работоспособности. Совместная

¹ Цегельницкий В. А. Кантелетерапия С. Стангрита с точки зрения медика. Интеграция с медициной на основе врачебных принципов // I Международный Конгресс. С. 92–94.

² Гольденбаум Г. Живой метод музыкального воспитания: изготовление свирели // Музыкальное воспитание в современном мире // Материалы IX конференции Международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). М., 1970. С. 373–375.

³ Виллемс Э. Метод первоначального музыкального воспитания // Материалы IX конференции. С. 386–388.

работа с психологами позволила выяснить и описать оздоровительную роль созданной им системы воспитания, направленной на решение принципиально важных задач: развитие чувства ритма, умение рационально использовать свои движения и энергию, развитие творческой свободы личности, а также задач психологического и физиологического здоровья учащихся. Во всем мире идеи Э. Жак-Далькроза стали активно внедряться в практику преподавания и оздоровления подрастающего поколения.

Однако в нашей стране в силу разных причин постепенно стал утрачиваться основной смысл предложенной Э. Жак-Далькрозом системы. Это тем более странно, что значительная часть учащихся практически всех уровней обучения явно испытывает потребность в упорядочивании музыкально-слуховых, образных и интеллектуальных представлений. Мы сталкиваемся с обычной для современного состояния обучения проблемой — неумением осознавать значимость всех компонентов, влияющих на развитие целостной личности, ее физических, интеллектуальных, эмоциональных и других способностей. Поэтому сегодня нам необходимо понять, что современное поколение учащихся нуждается не только в продвижении, связанном с освоением какого-либо предмета, но и в средствах, помогающих скорректировать их психологическое состояние, налаживать механизмы саморегуляции, снимать «зажимы», неуверенность в себе, затруднения в общении, в том числе и в профессиональном партнерстве.

В этом смысле у музыкальной педагогики имеется существенный резерв, позволяющий восполнить данный пробел. Значительные возможности открываются при учете тех факторов, которые связаны со становлением развитого внутреннего чувства ритма. Сегодняшним учащимся помимо упражнений на освоение предлагаемых метров и ритмических рисунков необходимы задания, направленные на оздоровление и, тем самым, способные послужить целям коррекции их состояния. В этом плане создание такого рода системы заданий для всех ступеней обучения жизненно важно.

В отечественной традиции преподавания сольфеджио сложилось много подходов, связанных с освоением метроритмических приемов. Все они так или иначе ориентированы на базовое понятие: чувство ритма. Но интерпретируется оно по-разному.

Разброс представлений о формировании чувства ритма у разных авторов весьма существенный.

В одних случаях его понимание сводится к представлениям о длительности звуков и их точном воспроизведении. При этом акцент ставится на умении «правильно» воспроизвести то, что отражено в нотном тексте или в звучащей музыке (причем, если судить о типичном варианте проведения урока, — в примерах инструктивного плана).

В других случаях отрабатываются представления о приемах выполнения. Тогда акцентируются моменты, позволяющие усвоить способы тактирования, соблюдать единый темп, выразительно и точно исполнять ритмические рисунки.

И, наконец, третий вариант можно сопоставить с выполнением ритмической строчки как текста, подлежащего интерпретации, то есть с позиций выявления его смысловых структур.

Разумеется, каждый из представленных этих и иных подходов продиктован теми целями, на которые, вне зависимости от содержания программных требований по сольфеджио, ориентирован педагог. Все последующее изложение направлено на то, чтобы показать, как на практике, независимо от стадии обучения, можно примерить, наладить и скоординировать цели разного порядка. Для этого их надо сознательно удерживать в сфере активного внимания и не упускать важнейший принцип: ритм — это сама жизнь человека.

Итак, речь идет о том, чтобы не просто научить различать и правильно выполнять все то, что относится к метроритмическому компоненту музыки, а о путях развития чувства ритма и темпа. Созданное автором настоящей статьи пособие «Школа ритма» призвано не только помочь учащимся освоить различные ритмические формулы, но и способствовать налаживанию метрической пульсации, координации различных частей тела, обнаружению смысловых конструкций¹. Школа ориентирована на работу в классе, дома и на самостоятельное освоение. Она состоит из шести частей:

1. Двудольность.
2. Трехдольность.
3. Сложные, смешанные и переменные размеры, полиметрия и полиритмия.
4. Артикуляционное сольфеджио.
5. Двухстрочное сольфеджио.
6. Мелодико-ритмические упражнения.

¹ Предлагаемая система упражнений может быть использована на любой стадии обучения и не только на занятиях по сольфеджио. В курсе сольфеджио ее целесообразность диктуется необходимостью разграничения двух крупных задач — работы над метроритмом и над интонацией. Данная школа дает возможность отработки различных ритмических формул, соблюдая педагогический принцип «от простого к сложному», причем работа начинается с того момента, когда ученик может быть еще не знаком с нотным станом. Внешне упражнения напоминают пособие для игры на малом барабане, однако в них отрабатываются не приемы игры, а способы ориентации в музыкальном тексте, располагаемом на двух строчках. Предполагается, что по мере освоения этих текстов в соответствии с заданными ориентирами будет развиваться чувство ритма, чувство темпа, а не просто умение хорошо и бегло читать незнакомый музыкальный текст.

Школа ритма создана для того, чтобы помочь учащимся:

- осваивать разнообразные ритмические рисунки, простые и сложные размеры, переменность, традиционные и нестандартные формы записи текста;
- ориентироваться на разные масштабные единицы и на сочетание различных ритмических групп, объединяемых в блок;
- определять ведущие элементы, приемы имитации, остинатности и т. п.;
- координировать линии двух строк, действия двух рук;
- научиться выбирать необходимый темп, исходя из собственных возможностей (подготовленности, темперамента, самочувствия и т. д.) и требований, диктуемых самим текстом (жанровыми и стилевыми признаками).

Помимо этого, предполагается, что выполнение заданий должно способствовать развитию самостоятельности учащихся: умению держать единый темп при исполнении серии примеров, не уставать, находить варианты исполнения.

Авторскую позицию можно обозначить следующим образом.

1. При работе с незнакомым музыкальным текстом учащиеся обращают внимание то на звуковысотный, то на метроритмический план его организации. Осуществление деятельности, в которой одновременно необходимо решение двух таких крупных задач, малопродуктивно, если ученик не готов к тому, что решение, по крайней мере, одной задачи не составляет для него особого труда. Педагогически целесообразно выделить и решить задачу, связанную с отработкой метроритмических приемов, так как их легче типизировать и свести к достаточно емкому и легко удерживаемому в сфере активного внимания набору средств.

2. Деятельность ученика любого возраста затруднена, если он психологически не готов к работе с музыкальными текстами, зрительный вид которых его пугает. Чаще всего это связано с тем, что всякое произведение, в котором встречается трудное, с точки зрения учащегося, обозначение ритмических групп, совмещающееся с проблемами иного рода, вызывает негативную реакцию, нежелание приступать даже к ознакомительному чтению и, нередко, устойчивый отказ от самостоятельного опробования незнакомых произведений. Если ученик боится нотного текста, трудно представить, что в процессе освоения нового произведения он заглянет в другие опусы композитора. Это часто приводит к неизменно «узким» местам в воспитании даже взрослых учеников, к примеру, вокалистов: сколько произведений освоено

в классе, столько и вынесено на зачет. За ними не стоит богатство всего того материала, с которым ученик может познакомиться сам, как это делают пианисты и струнники. Следовательно, необходимо сделать так, чтобы данный ракурс работы был привлекательным, понятным и технологически обеспеченным.

3. Даже в вузе часто приходится сталкиваться с тем, что многие студенты имеют весьма приблизительное представление об универсальных приемах работы в сфере метроритма. Эти приемы порой складываются стихийно (как правило, у тех, кто учился с ранних лет), но подчас они трудоемки и ненадежны. Практика показывает, что большинство учеников не владеет обобщенными способами деятельности, часто они даже не осведомлены о том, какие метроритмические приемы продуктивны и способны облегчить ориентацию в музыкальном тексте.

4. Необходимость соблюдения дирижерского жеста для многих учащихся, как это ни парадоксально, является скорее мешающим фактором. Естественный для дирижерской практики при работе с хором или оркестром, он становится неестественным, «отторгаемым», если не отражает внутреннего плана действий ученика. Часто это просто схема, а рука — своего рода придаток человека, вынужденного подчиняться сложившейся сольфеджийной практике. Целесообразно учесть рекомендации педагогов и психологов (кстати, широко распространенные во всем мире), которые советуют применять естественные для ученика жесты, помогающие ему выявить пульсацию, определить метрически значимые моменты, наладить работу собственного организма как единого целого. Это может быть легкое постукивание карандашом, кивок головой, отбивание доли ногой и другие распространенные приемы. Только хорошо налаженный, соответствующий работе всего организма ритм может продуктивно повлиять на развитие чувства темпа и ритма. Этот механизм как бы дремлет внутри человека. Если он не будет востребован на практике под руководством опытного взрослого, то весь набор приемов неизбежно будет сведен к решению чисто учебных задач, чаще всего не имеющих никакого отношения к живым ритмам, живущим внутри нас.

5. Часто забывается, что наряду с внутренним звуковысотным слухом существует внутреннее чувство ритма, не позволяющее исполнителю стихийно менять темп, терять метрическую пульсацию и т. п. Необходимо планомерно работать над воспитанием чувства ритма во всех его составляющих, ибо без этого вряд ли достижима цель, связанная с чувством стиля, поиском интерпретаций, ансамблевым исполнением.

6. Только путем развития чувства ритма можно добиться грамотной артикуляции музыкального текста — поиска смыслов, расстановки акцентов, варьирования найденных подходов. Интересно отметить, что все это становится возможным уже в раннем возрасте, буквально в первые годы обучения музыке. (То же самое мы наблюдаем и при обучении взрослых.)

Если пособие используется на занятиях под руководством педагога, то работу советуем строить совместными усилиями всей группы во главе с преподавателем. (Эта рекомендация относится ко всем звеньям обучения.) В качестве ударного инструмента можно использовать, к примеру, крышку клавиатуры рояля, по которой стучат обеими руками не слишком сильно, выделяя сильную долю и максимально облегчая движение на слабых долях. Упражнения напоминают те, которые применяются при обучении на малом барабане, однако у нас в руках, разумеется, не барабанные палочки, и мы не осваиваем барабанных штрихов.

Следует признать, что учебная деятельность становится увлекательной, доступной, желанной, если педагог показывает разные техники с тем, чтобы ученик попробовал и «примерил» те, которые подходят именно ему. Существует ряд унифицированных приемов, органичных для каждого. Добиться того, чтобы человек заработал как единый механизм — задача вполне посильная для педагога. Если к ученику приходит понимание необходимости ориентации на определенные техники, вполне ожидаемым становится ощущение «я могу даже то, что раньше казалось недоступным и трудновыполнимым».

Труднее придется тому, кто решил самостоятельно осваивать предлагаемую систему упражнений. Ему следует ориентироваться не только на соотношение длительностей, но и на необходимость соблюдения единого темпа — не слишком медленного, чтобы задания не превращались в некие формально выстроенные этюды, но и не слишком быстрого, при котором вероятность правильного исполнения весьма невелика. Рекомендуем ориентироваться на единицу, равную секунде. Для этого нужно произнести в спокойном темпе: «двадцать один, двадцать два, двадцать три» — так наладится пульсация, равная секунде (вот вам и отклик на работу сердца!).

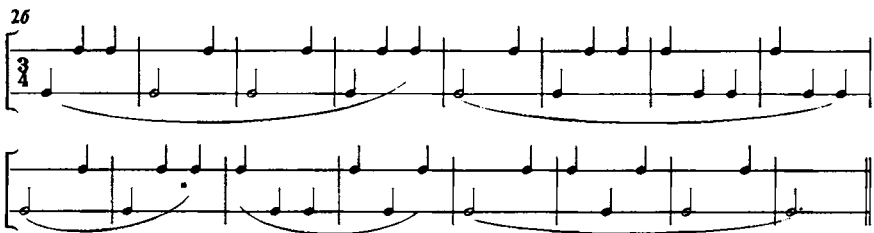
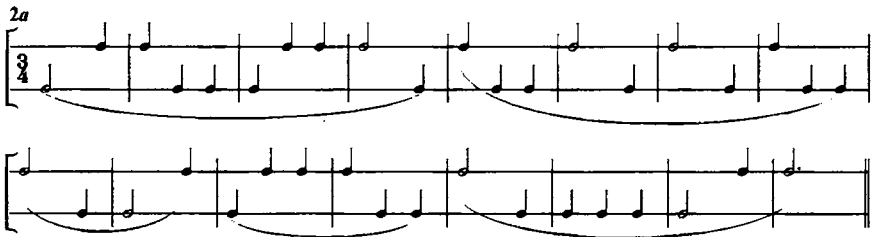
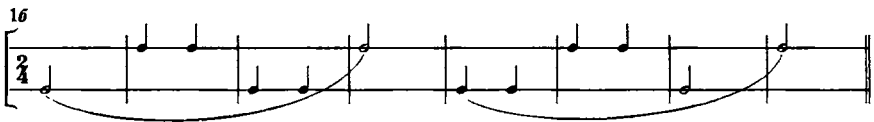
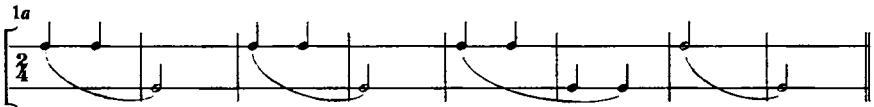
Особо следует оговорить вопросы, связанные с координацией двух линий, изложенных на разных строках. (Известно, что у многих мальчиков и даже у взрослых мужчин подобного рода координация значительно хуже, чем у девочек и женщин). Не следует пугаться, если поначалу происходит путаница между двумя строками. Этот недо-

статок устраним, если расставляются приоритеты, выбирается ведущая линия и не форсируется сложность заданий.

Попробуем проиллюстрировать отдельные моменты, связанные с освоением заданий, созданных для планомерного развития чувства ритма.

Общие рекомендации следующие: выделить и строго соблюдать метрическую единицу; выполнить пример (серию примеров) в едином темпе, желательно без остановок; не получившиеся места запомнить, выделить и разобраться в причинах; следить за тем, чтобы рука не напрягалась; стараться определять ведущие моменты; попытаться услышать переключки между головами (руками), если таковые содержатся в данном примере; находить приемы для смысловой интерпретации, не нарушая ритмического рисунка текста.

Начальные упражнения крайне просты.



Здесь требуется соотнести линии правой руки и левой руки, привыкнуть к способам написания, научиться подчеркивать сильную долю, следить за соблюдением единого темпа, слушать переключки между голосами, учиться оформлять фразы. Для этого стоит ориентировать учеников не только на простукивание, но и на интонирование, так как в младшем возрасте именно живая интонация на любой слог является наиболее действенным приемом обучения. Разумеется, количество примеров должно быть достаточным — не менее десяти на каждый уровень проблем.

По мере возрастания трудностей увеличивается и спектр возможностей для творчества учеников. Если удастся реализовать свой замысел различными вариантами интерпретаций, не бояться сложно организованных упражнений и не уставать при работе над целым разделом — задача, поставленная автором, в значительной степени окажется решенной.



При том, что темп исполнения может быть весьма умеренным, ученики способны услышать не просто переключки между голосами, но и попытаться расставить смысловые акценты. Поначалу целесообразно учить их акцентировать сильные доли, однако между самими метрически значимыми долями также образуется связь высшего порядка: выясняются семантически значимые элементы, находится ролевое подтверждение. Казалось бы, простая ритмическая линия, распределенная между двумя руками, начинает оформляться в знакомую всем музыкантам структуру: начало — середина — конец изложения. Следовательно, педагогически целесообразно ставить акцент не на чисто учебном действии по верному прочтению данной ритмической структуры, а на умении подчинить это техническое действие процессу, связанному с определенной образной сферой, что делает обучение живым, неповторимым и желанным. При этом ученики привыкают к виду ритмических групп, количество которых весьма немногочисленно.

Из следующего примера видно, что фразовое членение может быть весьма различным.





При разучивании примеров необходима ориентация на процессы, связанные с дыханием.

Поясню сказанное. Если педагог следит только за «правильным» ходом выполнения задания, то ученику ничего не остается делать, как соблюдать ритм, ориентируясь на такие его показатели, как «коротко — длинно». Однако ритм обладает не только «количественными» характеристиками, но может быть источником, а также важнейшим параметром смысловой структуры произведения. И в этом случае нам никак не обойтись без дыхания — просто брать дыхание между фразами. Эффект несомненен: ученики никогда не станут торопиться с началом следующей фразы.

Абсолютно убеждена, что если в понятие ритма включать такие его составляющие, как интонация, тембр, регистр, динамика, то и процесс обучения превращается в живое увлекательное действие, результативное как в чисто учебном, так и в личностном планах. И в этом смысле чрезвычайно важным становится путь от отработки метрически значимых акцентов к акцентам смысловым!

Не сомневаюсь, что в результате обучения, построенного таким образом, должны произойти довольно интересные психологические эффекты: исчезнет боязнь «черного» текста со сложно организованными длительностями, обнаружится способность в едином темпе выполнять достаточно протяженные тексты, координировать движения обеих рук, появится настоящая ритмическая свобода.

Как правило, все ученики, вне зависимости от возраста, пола, темперамента, подготовленности, получают от такого рода работы большое эмоциональное удовлетворение.

При выполнении следующего примера из раздела на отработку попеременного движения правой руки и левой удавалось находить немало вариантов интерпретаций.

5

The musical score for exercise 5 is written in 3/4 time and consists of four staves. The first staff begins with a treble clef and a 3/4 time signature. The music features a complex rhythmic pattern with eighth and sixteenth notes, including rests and slurs. The second and third staves continue the melodic and rhythmic development. The fourth staff concludes the exercise with a double bar line.

Часть упражнений, где одновременно действуют правая и левая рука, кажутся легко выполнимыми, зрительно оцениваются как несложные, однако для реального воплощения требуют немалых усилий. Прежде всего, это упражнения с внутри- и междутактовыми лигами. Именно здесь видно, сколь важным является умение ощущать начало доли.

6

The musical score for exercise 6 is written in 2/4 time and consists of two staves. It starts with a treble clef and a 2/4 time signature. The music is characterized by eighth-note patterns and rests, with some slurs. The second staff continues the exercise and ends with a double bar line.

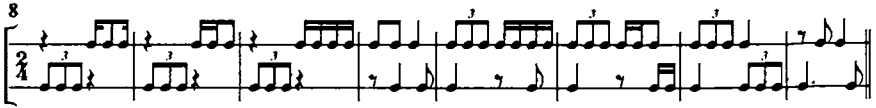
Некоторые упражнения для мальчиков более сложны, чем для девочек, и это естественно.

7

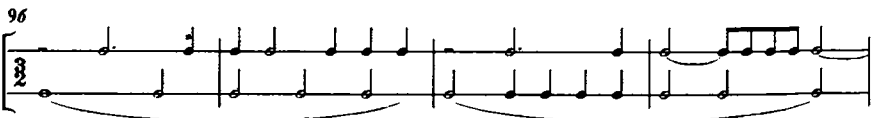
The musical score for exercise 7 is written in 3/4 time and consists of three staves. It begins with a treble clef and a 3/4 time signature. The music features eighth-note patterns and rests, with some slurs. The third staff concludes the exercise with a double bar line.

Отдельные упражнения представляются сложными, но если обратить внимание учеников на ритмическую формулу, то оказываются вполне посильными: дуоль в трехдольном такте, большая триоль, квартоль в трехдольном такте и т. п.

Особое внимание следует уделить работе над четом-нечетом. В своей практике автор опирается на представление о том, что все четные фигуры выполняются по схеме $\uparrow\downarrow$, а нечетные — по кругу. Эти действия поначалу приходится показывать рукой, иногда головой (вверх-вниз). Тогда чрезвычайно легко вписать любой ритмический рисунок либо в одну, либо в другую группу. Кроме того, если к этому добавить образное начало (чет — мужской образ, нечет — женский), то упражнения подобного типа никогда не будут казаться трудными и выполняться ритмически неопределенно.



И последняя рекомендация. Полагаю, целесообразно на достаточно ранних этапах обучения показать, что приемы, отработанные, к примеру, в размере $\frac{3}{4}$, сохраняются и в размерах $\frac{3}{8}$, $\frac{3}{16}$, $\frac{3}{2}$, $\frac{3}{1}$ и т. п. Меняется масштаб длительности, но не прием. Поэтому, думаю, стоит уделить специальное внимание не просто изучению всех вышеперечисленных размеров, а дать серию упражнений на последовательную их смену с тем, чтобы учащиеся смогли на практике быстро переключаться с одного размера на другой, не меняя темпа исполнения. Эффект будет несомненным.



The image displays a musical score for rhythmic training, organized into six systems, each consisting of two staves. The first system shows a simple melody and accompaniment. The second system continues with similar patterns. The third system is marked '9a' and '3/16', featuring more complex rhythmic patterns with eighth and sixteenth notes. The fourth system continues with similar complex patterns. The fifth system continues with similar complex patterns. The sixth system continues with similar complex patterns.

Из серии примеров можно выстроить отдельное, достаточно длинное произведение.

Чрезвычайно привлекательными являются различные формы группового исполнения. Если примеры имеют одинаковую протяженность (как в первом пособии на двудольность), их можно выполнять как оркестровое произведение: «играют» все вместе, но каждый ученик — свой пример. Не менее увлекательны и другие формы выполнения, например, в виде канона (в зависимости от числа учеников в группе сдвиг канона может быть в полтакта, целый такт, два такта). При этом интересно решать образные задачи — к примеру, представлять канон в виде поезда, который сначала приближается к станции, а потом удаляется от нее. В процессе такой работы вырабатывается умение слушать других, «вписывать» свой замысел в групповой сценарий.

Каждый педагог, разумеется, может предложить свои находки в системе подачи знаний. Задача данной статьи заключается в том, чтобы показать, насколько значимой, полезной и увлекательной как для учеников, так и для самого учителя оказывается работа над ритмическими структурами.

ПРЕПОДАВАНИЕ СОЛЬФЕДЖИО ЗА РУБЕЖОМ

Киоко Танака
Сусуми Ямасита
Киотоми Йосидзаки

Обучение сольфеджио в Японии

Введение

Сольфеджио является неотъемлемой частью обучения основам музыкального искусства. Эта дисциплина включает в себя практику чтения партитур, пение и игру с листа, умение слышать основные элементы мелодии и гармонии. Часто говорят, что у кого-то «абсолютный слух», или «он бегло читает с листа», или, наконец, «у него прекрасные способности к сольфеджио». Но что, собственно, это означает? Если сольфеджио не готовит студента к тому, чтобы чувствовать естественное движение мелодической линии или динамическое нарастание, разрешать гармонические последовательности, а затем использовать это умение в своей творческой практике, то им заниматься не имеет смысла.

В Италии XVII века словом «сольфеджио» называли исполнение песен без слов, лишь распевая гласные звуки. Целью такого сольфеджио было улучшение техники пения, особенно в части орнаментальных украшений. Во Франции в конце XVIII века сольфеджио вошло в учебный план Парижской консерватории (основана в 1795 году) и со временем развилось в хорошо продуманную систему обучения. Так появилось сольфеджио Данхаузера [Danhauser] (на базе материалов А. Данхаузера и Л. Лемуана с дополнениями А. Лавиньяка), используемое сегодня повсеместно.

В XIX веке итальянская и французская системы обучения распространились по всему миру, став основой для оригинальных сольфеджийных методик, применяемых в учебных заведениях разных стран, в том числе и в Японии.

Западноевропейская музыка проникла в Японию менее 150 лет назад. С тех пор она не только изучается японскими музыковедами, но и осваивается в педагогической практике, благодаря чему стала частью нашей культуры. Дело в том, что традиционная японская музыка очень отличается от европейской. Это касается прежде всего более сдержанных форм выражения эмоций, характерных для японской культуры.

Сольфеджио оказалось неоценимым помощником в деле подъема общего уровня музыкального образования, позволившего западноевропейской музыке занять свою нишу в японской культуре, а Японии продуцировать музыкантов международного класса.

Когда японцы начали осваивать западную музыку, стало ясно, что им почти не известны ни церковная музыкальная практика, ни ритмы бытовых европейских танцев, лежащие в основе классической музыки. Педагогам ничего не оставалось, как возлагать надежды на следующие поколения, которым будет под силу восполнить «образовательные» пробелы. Это стало стимулом к появлению множества разнообразных методик, получивших международное признание, в частности, методик раннего музыкального воспитания и обучения, начального музыкального образования.

На первом этапе обучения, перед освоением собственно «технологии» музыки, акцент делается на развитии у детей слуха и чувства ритма, то есть на развитии фундаментальных музыкальных способностей.

Раннее обучение и сольфеджио

Система Судзуки

Судзуки Синити, сын одного из первых скрипичных мастеров в Японии, учился игре на скрипке в Берлине и по возвращении на родину вместе с тремя своими братьями организовал камерный ансамбль. Из своего преподавательского опыта он понял, как важно начинать обучение музыке с раннего возраста, и стал работать над созданием своей собственной методики, центральное место в которой заняло развитие музыкальных способностей.

Судзуки Синити как-то обратил внимание на то, что почти все дети легко учат свой родной язык и довольно свободно на нем говорят. Двухлетний ребенок знает около 300 слов, пятилетний — более 2000 слов, и всеми этими словами дети свободно пользуются. Более того, если с ребенком заниматься специально, то его словарный запас мо-

жет возрасти до 4000 слов. Размышляя об этом, Судзуки понял, что нет разницы между способностями к языкам, к музыке или чему-нибудь другому — можно развить любую из них. Он говорил: «Обучать — значит учить и тренировать».

Философия Судзуки базировалась на том, что растения, получающие много солнца, растут лучше, чем растения, находящиеся в тени. Если вы хотите, чтобы у вашего соловья был прекрасный голос, то должны поместить его рядом с другим поющим соловьем. Другими словами, благоприятная атмосфера играет в обучении очень важную, ключевую роль.

Судзуки больше любил заниматься с детьми. Прежде чем начать обучение ребенка игре на скрипке, Судзуки давал инструмент его матери и учил ее играть «Twinkle, Twinkle Little Star»¹. Затем мать играла эту песню своему ребенку, что и являлось первой ступенью обучения. Также мать должна была постоянно ставить ребенку запись песни для прослушивания. Когда ребенок начинал проявлять интерес к музыке, Судзуки давал ему крошечную скрипку ($1/16$ или $1/8$ от размера обычной скрипки), которую он сконструировал сам, и учил его играть «Twinkle, Twinkle Little Star». С самого начала обучение базировалось на слушании музыки и естественном желании ребенка учиться. Оно проходило как приятная игра, велось без спешки, перерывов, с постоянным повторением пройденного, что придавало ребенку уверенность в своих силах.

Один из самых результативных компонентов этой методики — обучение музыке через развитие слуха. Начинаясь с «Twinkle, Twinkle Little Star», репертуар постепенно пополняется другими песнями, которые учащийся сначала прослушивает, а затем разучивает. В результате через некоторое время он может играть весьма сложные пьесы.

Благодаря методике Судзуки более 1000 учащихся 7—8 лет уже на самом раннем этапе обучения могли играть скрипичные концерты В. А. Моцарта и А. Вивальди. Это были самые обыкновенные дети, выросшие в обычных семьях. Они вовсе не собирались заниматься музыкой профессионально. Музыкальные способности этих детей развивались параллельно с изучением ими родного языка. Став взрослыми, они могли применить свой творческий потенциал в любой сфере деятельности.

Образовательная программа, известная как «Методика Судзуки», распространилась по всему миру. Она применяется не только

¹ Песенка на мелодию Й. Гайдна: *cc gg aa g ff ee dd c* (Примеч. сост.).

в обучении игре на скрипке, но и в обучении игре на фортепиано, флейте, виолончели.

По методике Судзуки, курс обучения состоит из десяти уровней:

1. Подготовительный к элементарному.
2. Элементарный.
3. Подготовительный к среднему.
4. Средний.
5. Подготовительный к продвинутому.
6. Продвинутый.
- 7—10. Исследовательский уровень, включающий четыре ступени.

Все эти уровни должны быть пройдены к тому времени, когда учащийся достигнет возраста 14—15 лет.

Например, в курсе обучения игре на скрипке на выпускном экзамене первой ступени Исследовательского уровня исполняется скрипичный концерт № 4 В. А. Моцарта, а на четвертой ступени того же уровня — скрипичный концерт Ф. Мендельсона.

Ежегодно студенты со всего мира, занимающиеся по этой методике, выступают с концертами в зале Будокан в Токио. Число участников каждого концерта обычно приближается к цифре 3000 человек. Только в Японии существует около 700 студий, где обучаются по методике Судзуки. Таких студий немало в других странах (особенно в США), и их число постоянно растет.

Дети, обучающиеся по методике Судзуки, прекрасно читают с листа, что позволяет им играть с исключительной выразительностью.

Система Ямаха (Ямаха Синкокай)

Всемирно известный производитель роялей Ямаха разработал свою систему обучения детей музыке, и тоже с раннего возраста. Эта система включает в свою орбиту и подготовку преподавателей. Особое внимание в ней уделяется сольфеджио.

Для начала учащийся запоминают звуки в разном порядке, так же, как он запоминает разные слова. Слуховой багаж ребенка постепенно пополняется и достигает 12 звуков. Цель этого этапа обучения — развить абсолютный слух. Однако Ямаха понимает под абсолютным слухом не совсем то, что мы: не только распознавание абсолютной высоты звуков, но и слышание функционального значения гармоний, которое предполагает некоторые отступления от точной высоты. Система Ямаха направлена на развитие музыкальных способностей ребенка с целью реализации его неограниченных творческих возможностей.

Она включает 13 уровней обучения (ступеней) с оценочными тестами-экзаменами:

13—11 уровни — начальное обучение игре на фортепиано.

10—6 уровни — продолжение обучения.

5—3 уровни — подготовка преподавателей.

2—1 уровни — исполнители.

К примеру, начинающие (13 уровень) постигают мастерство, исполняя и слушая музыку, выполняя разнообразные упражнения за инструментом и без.

Восприятие на слух: преподаватель играет и поет звуки, а учащийся должен повторять за ним.

Исполнение после прослушивания: преподаватель играет последовательность звуков, учащийся повторяет ее на инструменте.

Игра с листа.

Ритмические упражнения (ритмические диктанты, каноны и т. д.)

Выполнив все эти задания, учащийся должен уметь подбирать мелодию и гармонию на слух, спеть мелодию, прослушав ее, а также гармонизовать все ту же мелодию.

Если в детстве у ребенка развили музыкальные способности, то в старших классах он умеет подбирать по слуху аккомпанемент, читать с листа, петь дуэты и каноны, писать ритмические диктанты, петь мелодии со словами, читать партитуры.

Это позволяет впоследствии вводить более сложные упражнения на гармонизацию мелодий на фортепиано, учить импровизации, пользуясь приемами транспонирования и вариационного развития. Умение гармонизовать мелодии и играть в ансамбле прививается также с помощью полифонических упражнений и ритмических заданий. Все это формирует необходимую базу для сочинения и инструментовки музыки. В экзаменационные требования для прошедших 10—6 уровни обучения включены четыре произвольно выбранные пьесы: нужно подобрать аккомпанемент к мелодии, сыграть пьесу с листа и по слуху.

Таким образом, музыкальные способности развиваются через слушание музыки, игру на инструментах, чтение партитур, сочинение и гармонизацию мелодий, импровизацию, то есть посредством овладения навыками, которые необходимы для профессионального музыканта.

В Японии насчитывается более 9000 студий, работающих по системе Ямаха. Такие же студии, где обучаются студенты и преподаватели, есть в США, Европе и Азии.

Студенты фортепианных факультетов консерваторий, которые начинали свое обучение по методу Ямаха, быстро усваивают новый

материал, умеют инструментовать, сочинять и импровизировать, что доказывает эффективность этой системы.

Сольфеджио в музыкальных университетах

За последние годы в Токийском Национальном Университете искусств и музыки (Гейдай) и в Высшей школе музыки «Тохо» программа обучения по сольфеджио неоднократно пересматривалась. Познакомим читателя с положением дел на настоящий момент.

Токийский Национальный Университет искусств и музыки (Гейдай)

В этом университете есть два базисных курса сольфеджио: *Основной* и *Продвинутый*.

Основной курс включает Начальную, Среднюю и Продвинутую ступени, где музыкальное искусство постигается через три основных составляющих сольфеджио: слушание музыки, развитие чувства ритма и теорию музыки.

Продвинутый курс. Здесь учат применять начальные знания на практике. Курс включает восемь предметов: ритм, вокал, сольфеджио, хор, чтение с листа, пение с аккомпанементом, чтение партитур, гармонический анализ. Все эти предметы объединяет общая концепция обучения и программа.

Помимо этих двух курсов, есть шесть факультативных: чтение партитур, старинная музыка, традиционная японская музыка (уровень 1), традиционная японская музыка (уровень 2), зарубежная музыка, гармония (начальный, средний и продвинутый уровни).

Вот как формулирует профессор Такаоки Хосоно задачи сольфеджио на курсе традиционной японской музыки.

В японской традиционной музыке применяются разные виды нотации — и современная европейская, и имеющая глубокие национальные корни традиционная японская, где используются цифры, буквы и символы. Бытуют специальные системы нотации для разных японских национальных инструментов, народных песен, буддистских песнопений.

Когда японский ансамбль, специализирующийся на традиционной музыке, встречается на одной концертной площадке с европейским ансамблем, играющим на классических инструментах, возникает много сложностей. Поэтому японским музыкантам необходимо осваивать европейскую теорию музыки и систему нотации. Тем не менее, несмотря на разные исторические корни традиционная японская музыка и музыка современная постепенно сближаются, постоянно изменяясь и обращаясь в сторону универсального.

Для тех, кто претендует на ученую степень по дисциплине «Сольфеджио», предлагаются три области исследования:

1. Сольфеджио и исполнительское мастерство

Сольфеджио нового поколения — музыкальное воспитание (formation musicale), использование различных методик обучения сольфеджио для развития музыкальных способностей. Индивидуальная и групповая формы обучения позволяют охватывать и теорию, и практику.

А. Методика сольфеджио

Изучение различных звуковых систем, взаимосвязи звуковой краски и музыкального стиля; слуховые тренировки по развитию музыкальной памяти; звук и нотация, современные системы нотации; семь ключей; развитие чувства ритма с использованием ударных и других инструментов, анализ гармонии и формы.

Б. Выразительные свойства музыки

Широкий спектр исследований средств музыкальной выразительности; музыка и движение; взаимодействие между голосом и инструментом; практика импровизации, виды каденций; чтение с листа, транспонирование, гармонизация баса, чтение партитур; исполнительская практика, базирующаяся на теории ритма и агогике.

В. Методика обучения

Рассматриваются различные методики обучения, начиная с античной Греции до настоящего времени: системы Платона, Руссо, Гёте, Монтессори, Судзуки. Исторический путь развития сольфеджио. Учебный материал с ритмическими упражнениями в историческом аспекте (от XIX века до настоящего времени). Перспективы развития сольфеджио.

2. Сольфеджио в историческом аспекте

Основательный анализ содержания музыкального образования. Изучение всех музыкальных жанров, в том числе и европейских, с позиций культурной политики общества и образовательных стратегий.

А. Анализ музыкального образования в эпоху Мэйдзи; музыкальные школы, их деятельность в историческом ракурсе; проблемы, связанные с современными специальными музыкальными школами.

Б. Музыка и этнология; традиционная культура; искусство и бизнес; выдающиеся музыканты и педагоги.

3. Сольфеджио (специальный курс)

Изучается теория сольфеджио; с литературой, посвященной этому вопросу, знакомятся на языке оригинала (на французском языке).

Сольфеджио в Высшей школе музыки «Тохо»

Сольфеджио в высших школах музыки (таких школ в Японии около 30) проходят по методике школы «Тохо». Эта методика получила название «Музыкальные классы для детей». По ней работают уже довольно давно. В последнее время, благодаря методике «Тохо», в Японии появилось много прекрасных музыкантов, ведущих активную творческую деятельность по всему миру. Программа обучения

построена таким образом, чтобы охватить начальным музыкальным образованием как можно больше детей, заложив тем самым базу для дальнейшего обучения в специальных музыкальных вузах, куда, благодаря этой методике, абитуриенты приходят с хорошим музыкальным багажом. Вот почему, по методике «Тохо», основное внимание на сольфеджио уделяется качеству и технике выполнения заданий.

Учащихся распределяют по уровням обучения согласно их способностям и музыкальному развитию.

1. Начальный уровень

Овладение основами музыкального искусства: развитие слуха с использованием одноголосных и многоголосных упражнений; гармония, ритм, чтение с листа, чтение с листа в ключе «до», заучивание музыкального текста; исполнение с различными динамическими оттенками и в разном темпе.

2. Средний и Продвинутой уровни

В основе — развитие творческих задатков учащихся, выразительности исполнения, способности понимать музыку.

3. Сольфеджио для исполнителей (деление по специальностям)

А. Слуховое восприятие

Музыкальные способности развиваются следующим образом: слушается произведение (струнный квартет или оркестровая пьеса), затем студент должен суметь записать его краткую партитуру. Упражнения по нотации, в том числе не только на традиционном нотном стане из пяти линейек. Слушание эстрадной и народной музыки.

Б. Ритм

Ритмические упражнения, основанные на внеевропейской музыке.

В. Выразительность

Игра импровизаций; изучение современной нотации, фразировки, динамики; пение с аккомпанементом.

Г. Техника

Транспонирование, подбор аккомпанемента к мелодии, пение с сопровождением, чтение ансамблевых партитур.

Д. История музыкальных стилей, изучение аккоргов.

Сольфеджио для пианистов

Дает основные сведения о каденциях; развивает навыки чтения с листа, транспонирования, импровизации, игры в ансамбле, заучивания наизусть, построения аккордов, определения формы произведения, его образности и выразительных характеристик.

Чтение партитур. Пианисты должны овладеть навыком чтения партитур произведений разных жанров, написанных для разных составов инструментов, начиная от камерных ансамблей до большого симфонического оркестра. Анализ формы произведения, изучение транспонирующих инструментов и их строев.

Сольфеджио для струнников

Большее внимание, чем на занятиях с пианистами, уделяется чтению партитур. Игра в ансамбле, где надо выучить не только свою партию, но и пар-

тии других инструментов. Студенты знакомятся с динамикой, фразировкой, артикуляцией. Чтение с листа камерной музыки от классической до современной. Специальные средства выразительности.

Сольфеджио для духовников

Студенты-духовики изучают обычный и темперированные строи; анализируют форму произведения, его фразировку, особенности дыхания при исполнении; выполняют ритмические упражнения, развивают свой тембровый слух.

Сольфеджио для вокалистов

На материале песен и номеров из опер (от классического репертуара до современного); вокалисты выполняют ритмические упражнения, тренируют технику дыхания. Пение в ансамбле развивает артистические способности. Уделяется внимание слушанию мелодической линии, гармонии и ритма.

Сольфеджио и выразительные возможности музыки

Музыка воздействует на пять чувств человека и в то же время зависит от эмоций и телодвижений того, кто ее исполняет. Другими словами, музыка, телодвижения и эмоции существуют как неразрывное целое, в результате чего и рождается новая форма выразительности, определяемая душевной организацией человека.

Например, в курсе сольфеджио применяются тренинги двух основных типов:

1. Чтение с листа в ключах «до».
2. Ритмические диктанты, простукивание ритма, дирижирование, слуховые ритмические упражнения, двухголосные ритмические упражнения, чтение ритмических партитур, пение с необычным ритмическим сопровождением.

И чтение с листа, и ритмические упражнения, выполняемые в разном темпе и с разной динамикой, направлены на то, чтобы научить студента быстро реагировать на музыкальные процессы. Если на занятиях используется один и тот же музыкальный материал, желательно все время рассматривать его как бы с разных позиций и, следовательно, иметь в виду его разную степень воздействия. Построив обучение таким образом, можно развивать способность восприятия самых различных видов выразительности.

Что нужно сделать для того, чтобы сольфеджио стало необходимым для расширения выразительных возможностей музыки? Как следует исполнять музыку, чтобы она производила впечатление на слушателя? В музыке с тональной организацией чрезвычайно велико значение гармонии — напряжения и разрешения, которое создается различными гармоническими оборотами. Это надо суметь

почувствовать, а не только чисто теоретически понять. Один из способов достичь искомого — играть или петь простые гармонические обороты, в которых отражены основные законы гармонии. Затем, упражняясь в транспонировании этих оборотов, добавляя сопровождение, обращать внимание на смену тональностей.

Наряду с гармонией, для музыкальной выразительности очень важна фразировка. Фразы — это объединяющие моменты в музыке. Меняя фразировку, можно придавать музыке все новые и новые оттенки.

При помощи гармонии отдельные фразы наделяются самыми разными красками. Напрямую зависят от гармонии агогика и *tempo rubato*. Поэтому можно утверждать, что основная цель сольфеджио — научить чувствовать гармонию и фразировку.

Заключение

Во второй половине XX столетия сольфеджио достигло впечатляющих результатов в части развития музыкального слуха, чувства ритма, в изучении теории музыки. Однако, если иметь в виду отдельные исполнительские специальности, можно сказать, что абитуриенты музыкальных вузов не всегда должным образом подготовлены по сольфеджио, в этой области еще есть над чем работать.

В этой связи можно говорить о необходимости некоторой корректировки вузовской программы. В частности, многие преподаватели считают, что некоторые направления в курсе обучения сольфеджио в Токийском Национальном Университете искусств и музыки требуют серьезного улучшения. Это:

1. Сольфеджио на материале современной музыки.
2. Импровизация.
3. Музыкальная выразительность и эмоциональность.
4. Сольфеджио на материале традиционной японской музыки.

Следует также привести все имеющиеся методики преподавания сольфеджио к единому знаменателю.

С началом нового столетия — радикальными преобразованиями в социальной жизни, иными отношениями, установившимися между музыкой и людьми — изменились существовавшие прежде и появились новые виды музыкального искусства. В результате вопрос о том, что есть музыка и каковы ее выразительные возможности, важен сегодня, как и во все времена. Сольфеджио не может не реагировать на современную ситуацию. В деле воспитания высокопрофессиональных музыкантов специальное музыкальное образование в вузах

и практические методики обучения должны находиться в постоянном исследовательском поиске.

Мы возлагаем большие надежды на то, что обсуждение сольфеджийной проблематики специалистами из разных стран придаст ей статус интернационально значимой.

Елена Герцман
Курс «Formation musicale»
во французской системе
музыкального воспитания и образования

1977 год явился решающим в системе музыкального образования Франции в связи с реформой курса сольфеджио. Именно начиная с этого времени происходит постепенное изменение предмета и его трансформация в новый — «Formation musicale» («FM», «Музыкальное воспитание»). В настоящее время во Франции нет дисциплины, называемой «Сольфеджио».

Основные положения реформы содержатся в официальном документе Министерства Культуры Франции, озаглавленном «Изучение "FM" (реформа уроков сольфеджио)». Здесь отмечается важная роль сольфеджио. В то же время подчеркивается, что специальная литература по этому предмету содержит инструктивный материал, в котором часто отсутствуют такие важные элементы, как фразировка, нюансы, динамика, артикуляция и т. д., в связи с чем музыкальный язык оказывается представленным очень односторонне. Авторы реформы предложили изменить сложившуюся систему обучения и сформулировали новый подход, назвав его «С улыбкой», которая и выражает основной дух обновленной педагогики.

Главное требование реформы — обязательное изучение музыкального языка на материале «живой» музыки, в отличие от прежнего подхода — абстрактного, аналитического (музыка анализировалась «элемент за элементом» вне общего о ней представления).

Цель обучения по программе «FM» — овладение значительным объемом знаний и навыков в области анализа музыки (формы, стиля, синтаксиса), теории музыки, гармонии, полифонии, а также формирование навыка импровизации на основе музыки разных эпох и стилей.

Для проведения реформы Министерством Культуры были организованы экзамены на право преподавания предмета «FM», создана специальная группа педагогов и музыкантов для разработки методики обучения в духе «живой» педагогики, организованы курсы повышения квалификации для преподавателей.

Музыкальное образование во Франции можно получить в государственных (муниципальных, региональных, национальных музыкальных школах и консерваториях) и частных учебных заведениях.

В отличие от отечественной образовательной системы, с четкой ориентацией на профессиональное обучение по окончании музыкальной школы, французская система многоуровневая, но предъявляет равные требования всем учащимся. Если кто-то не справляется с программой, он остается на одном уровне до тех пор, пока не будет готов к переходу на следующий.

Организация учебного процесса в музыкальных учебных заведениях (за исключением двух национальных консерваторий). Учебный план включает три основных цикла обучения и один специальный. После завершения третьего уровня возможен двухлетний подготовительный курс к вступительным экзаменам на заключительный, специальный цикл, по окончании которого выдается Диплом о музыкальном образовании.

Курс «FM» обязателен на всех уровнях обучения и для всех учащихся. Принцип его организации представлен в следующей таблице:

| Цикл 1 — продолжительность обучения — 4 года (3 минимум — 5 максимум) | | | | | | |
|---|-------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------|----------------------------|--|
| Уровень | Возраст учащегося | Кол-во занятий в неделю | Кол-во учащихся в группе | Предметы по выбору | Продолжительность обучения | Экзамены |
| Дебютант 1 | 7—11 лет | 2 раза по 45 мин. | 8 | — | 1 год | — |
| Дебютант 2 | 7—11 лет | 2x45 + 1 час факультатив | 10—12 | Ритмика, ансамбль, хор | 1 год | — |
| Подготовительный 1 | 7—11 лет | 2x45 мин. | 10—12 | 1 час | 1 год | — |
| Подготовительный 2 | 7—11 лет | 2x45 мин. | 10—12 | — | 1 год | — |
| Элементарный 1 | 7—11 лет | 2x1 час | 10—12 | — | 1 год | — |
| Элементарный 2 | 7—11 лет | 2x1 час | 10—12 | — | 1 год | Вступительный экзамен на следующий уровень |

| Цикл 2 — продолжительность обучения 4 года (3 минимум — 5 максимум) | | | | | | |
|---|-------------------|---------------------------|--------------------------|------------------------------------|----------------------------|--|
| Уровень | Возраст учащегося | Кол-во занятий в неделю | Кол-во учащихся в группе | Предметы по выбору | Продолжительность обучения | Экзамены |
| Подготовительный | 12 лет | 2х1час | 10–12 | Ансамбль или хор | Возможно повторение уровня | — |
| Элементарный | 12 лет | 2х1час + 1час факультатив | 10–12 | — | — | — |
| Средний | 12 лет | 2х1час | 10–12 | — | — | Вступительный экзамен на следующий уровень |
| Цикл 3 — продолжительность обучения 3–4 года | | | | | | |
| нет | 17 лет | 2 часа | 10–12 | Хор, ансамбль, введение в «письмо» | 3–4 года | Сертификат «Окончание обучения» с оценкой «отлично», «хорошо» или без оценки |
| Специальный цикл — продолжительность обучения 2–3 года | | | | | | |
| нет | 20 лет | 2–3 часа | 10–12 | | 2–3 года | Вступительный экзамен |

Для учащихся каждого цикла установлены возрастные ограничения. Так, в парижских муниципальных консерваториях максимальный возраст абитуриента на первый цикл обучения по специальностям «скрипка», «виолончель», «фортепиано» — 10 лет, на второй цикл — 15 лет, на третий цикл — 20 лет и на специальный — 25 лет; по специальностям «флейта», «гобой», «кларнет», «саксофон», «альт», «гитара», «аккордеон», соответственно — 12, 16, 20, 25 лет; «валторна», «труба», «ударные» — 14, 18, 22, 25 лет; «тромбон», «туба», «контрабас», «клавесин», для третьего цикла — 22 года и для специального — 25 лет; «вокал» — 24, 26, 28, 28 лет.

Содержание учебного процесса. К учащимся каждого из уровней предъявляются определенные требования.

Например, к окончанию первого цикла обучения ученик должен уметь определять:

- свойства звука и как он образуется;
- способы исполнения (удар, щипок и т. д.);
- социальную функцию сочинения (музыка придворная, бытовая, религиозная и т. д.);
- сходства и различия частей одного сочинения.

Учащийся также должен уметь выражать свои музыкальные предпочтения (репертуар, стили, жанры), иметь представление о средствах музыкальной выразительности, образующих музыкальную ткань произведений его репертуара (ритм, звуковысотность, динамика, тембр, агогика, интервалы, аккорды, ладово-тональные соотношения).

В процессе музыкально-практической деятельности важно:

- обладать хорошей координацией движений;
- свободно владеть голосом, уметь спеть музыкальный пример без эмоционального «зажатия», управлять дыханием, петь со словами (соло или с аккомпанементом) инструктивные мелодии, романсы, арии.

Работа педагога в этой области должна быть нацелена на формирование у ученика:

- понимания взаимосвязи музыки и словесного текста;
- умения контролировать голосом свое исполнение (вступление, темп, артикуляция, дыхание, фразировка и т. д.);
- способности определять темп, характер исполнения, нюансы, места взятия дыхания и др.;
- способности выучить и исполнить наизусть (на инструменте или голосом) небольшое музыкальное построение, а также целое сочинение с правильными нотами, соблюдением ритма, всех нюансов;
- умения импровизировать по предложенной схеме (повторять, транспонировать, варьировать, развивать, украшать).

На этом этапе обучения происходит также начальное ознакомление с музыкальной терминологией.

Ученику прививаются навыки работы с музыкальным текстом:

- умение слушать музыку и следить по нотам, анализировать ее;
- читать «с листа» несложную вокальную и инструментальную музыку;

- переписывать нотные примеры;
- записывать по памяти выученную пьесу или собственное сочинение.

К окончанию второго цикла обучения учащийся должен уметь:

- самостоятельно проанализировать целую пьесу или ее фрагмент; охарактеризовать музыкальное произведение — определить его жанр, стиль, состав инструментов, форму, используя освоенную терминологию;
- записать отдельные элементы произведения после прослушивания, например: мелодию с сопровождением, двухголосие, ритмическую структуру.
- исполнить голосом или на инструменте несложное сочинение (выученное или «с листа») с динамическими оттенками, агогикой и предложить возможные варианты интерпретации;
- объяснить свои музыкальные предпочтения и предложить музыкальный материал для изучения;
- импровизировать, аранжировать, транспонировать;
- в процессе разбора музыкального текста оперировать изученными терминами.

К учащимся третьего цикла обучения предъявляются следующие требования:

- самостоятельно работать с нотным текстом, уметь анализировать особенности музыкального языка, структуры, стиля произведения;
- свободное петь со словами, читать «с листа», понимая специфику музыкального текста;
- уметь импровизировать, аранжировать музыку, подбирать аккомпанемент, точно записать произведение после его прослушивания.

В течение третьего цикла обучения учащиеся уже должны знакомиться со специальной литературой о музыке (им предлагается список изданий).

Основные направления работы подробно освещены в программе курса «FM», изданной в 1990 году Национальной Федерацией школ и муниципальных консерваторий.

В следующей таблице приведены требования по программе первого года обучения, охватывающие все формы работы.

Программа

| Навыки минимальные | Навыки желательные | Комментарии |
|--|---|--|
| 1. Чтение нот | | |
| <p>Темп: $\text{♩} = 60 - 80$. Мелодическое (горизонтальное) чтение нот: четверти и половинные, восьмые длительности; интервалы до октавы; звуки объединены в группы по 2 - 5 нот. Вертикальное (гармоническое) чтение: секунды и терции в одном ключе. Звуковой объем: в скрипичном ключе $c^1 - c^2$ в первом полутопии и $h - a^2$ во втором, в басовом ключе $c - c^1$.</p> | <p>Чтение кратких мелодий из музыкальных произведений.</p> | <p>Желательно варьировать темп выполнения упражнений. Одновременное изучение скрипичного и басового ключей. Сравнение написания нот и интервалов при вертикальном (гармоническом) чтении в двух ключах. Переписывать музыкальные образцы: запись является необходимым дополнением к чтению нот и ритма. Уметь называть звуки в восходящем и нисходящем движении от любой ступени звукоряда. Чтение последовательностей секунд и терций в фрагментах музыкальных произведений.</p> |
| 2. Ритм | | |
| <p>Простые размеры: $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{4}$ или Φ. Длительности. Паузы. Лиги. Пульсация четвертями. Упражнения с фразировкой (акцентами, нюансами). Освоение метрических опор и ритмической пульсации.</p> | <p>Ритмические группы по выбору. Пульсация другими длительностями.</p> | <p>Работать отдельно над ритмом (проговаривать его, простукивать). Объяснить разницу между метрическим ударом (который определяет протяженность звуков) и пульсацией. Читать ритм по целым тактам. Сравнить различные ритмические группы. Применять разные темпы. Читать с регулярной пульсацией разные длительности.</p> |
| 3. Теоретический анализ | | |
| <p>Сильная доля в такте. Роль тактовой черты. Мелодическое движение: восходящее, нисходящее, поступенное, скачками. Тон и полутон в натуральном звукоряде. Восходящие и нисходящие секунды от натуральных звуков.</p> | <p>Другие интервалы Другие ступени (доминанта). Знак репризы. Трезвучие. Гамма.</p> | <p>Теория должна объясняться на материале конкретной музыки (в скрипичном или басовом ключе). Проводить игры по определению интервалов. Уметь сравнивать фразовые лиги и лиги, увеличивающие длительность звуков.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Знаки альтерации. Название, чтение и запись секунд и терций (без определений). Соответствие скрипичного и басового ключей. Фразовое легато, знак дыхания. Тоника и ее роль. Ньюансы.</p> | | <p>Не следует заучивать определения музыкальных знаков, важно осознавать их эффект.</p> |
| <p>4. Слуховое воспитание</p> | | |
| <p>Развитие музыкальной памяти. Устные диктанты с названием нот, с определением ритмического рисунка. Одноголосный диктант (устный или письменный). Звуковой объем: c^1-e^3, на основе натурального звукоряда, с ритмом и без.</p> | <p>Определять на слух: характер музыки, тембр, ньюансы, размер. Развитие гармонического слуха на материале секунд и терций. Ритмические диктанты в условиях определенного метра и без.</p> | <p>Запоминать небольшие мелодические или ритмические построения, исполненные на разных инструментах, голосом. Развивать скорость записи. Небольшие устные и письменные диктанты должны дополнять сольфеджирование и ритмические упражнения.</p> |
| <p>5. Пение-интерпретация</p> | | |
| <p>Сольфеджирование в скрипичном ключе в диапазоне c^1-c^2. Восходящее и нисходящее направление движения. Длительности в вокальных упражнениях: четверти, половинные, половинные с точкой и соответствующие паузы в размерах $2/4, 3/4$. Всевозможные лигатуры. Поиск различной фразировки. Передавать в пении характер музыки, исполнять с ньюансами.</p> | <p>Диапазон c^1-e^2 Целые ноты в размере $4/4$. Работа над вокальным репертуаром (популярные песни). Петь на два голоса (канон), с фортепианным сопровождением педагога. Чтение с листа.</p> | <p>Для улучшения чистоты интонирования необходимо объяснить учащимся основы функционирования певческого аппарата, оптимальные приемы взятия дыхания, артикуляции. Исполнять короткие фразы (максимум 8 долей, темп $\text{♩} = 60$).</p> |

Основные формы работы подразделяются на устные и письменные.

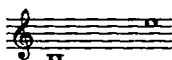
К устным формам относятся:

1. Горизонтальное и вертикальное чтение в ключах (секвенции, аккорды по степени возрастания сложности). Работа должна проводиться на музыкальном материале трио, квартетов, инструментальных

ансамблей. Следует постепенно готовить учащихся к чтению оркестровых партитур.

2. При работе над ритмом необходимо соблюдать динамические оттенки, артикуляцию. Ритм можно пропеть, проговорить, простучать, исполнить на инструменте. В процессе обучения необходимо постепенно вводить современные системы записи ритма.

3. Пение различных по стилю несложных вокальных и инструментальных произведений (от григорианского хора до современной музыки). Желательно, чтобы в примерах для пения звуковой диапазон не превышал следующий:



Для пения со словами подбираются произведения с несложным ритмическим рисунком. Педагог должен следить за соблюдением учениками фразировки, динамики, темповых указаний. Это индивидуальная форма работы (проводится отдельно с каждым учеником).

Слуховой контроль также относится к устным формам работы. В его задачи входит:

1. Определение высоты, продолжительности и силы звука, его тембра (на примерах звучания разных музыкальных инструментов).
2. Воспроизведение по памяти прозвучавшего музыкального фрагмента.
3. Воспроизведение одного из голосов полифонического произведения.
4. Исполнение наизусть и транспонирование по слуху.
5. Импровизация.

К письменным формам работы относятся:

Диктанты — тональные, модалные, атональные, с указанием первого звука и без, ритмические и без ритма. Они могут быть разной протяженности, звучать в разных темпах и тембрах, в аудиозаписи, основаны на материале музыки разных эпох и стилей.

Упражнения на поиск ошибок. Очень полезны для активизации внутреннего слуха. Выполняются двумя способами: ученик отмечает услышанные ошибки в правильном нотном тексте; ученик слушает правильное исполнение и исправляет ошибки в нотном тексте.

В течение курса «FM» предлагается слушать и изучать от шести до восьми произведений в год. Именно на их материале нужно проводить разные формы работы.

На базе программы «FM» создан ряд учебников с авторскими методиками обучения. Единого учебника не существует, педагог должен сам отбирать материал, необходимый ему для занятий.

Приведем пример из учебника Ж.-К. Жойе¹, предназначенный для первого года второго цикла обучения. Как и большая часть учебно-методических изданий по сольфеджио, он состоит из двух частей — для ученика и для педагога.

Так, урок № 12 построен на музыке Дж. Б. Перголези, послужившей основой для балета «Пульчинелла» И. Стравинского и его же оркестровой сюиты.

| № темы | Название темы | Произведения Дж. Перголези | И. Стравинский «Пульчинелла» (балет) | И. Стравинский «Пульчинелла» (сюита) |
|--------|------------------|--|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 1 | Гавот | Сюита D-dur для клавирина | № 16 | № 6 |
| 2 | Канцона Ваннеллы | «Влюбленный брат», акт II, № 18 | № 11 | |
| 3 | Менуэт | «Влюбленный брат», канцона Дона Пьетро, акт I, № 3 | № 18 | № 8 |

1. Гавот (для ученика).

Эта тема из Сюиты для клавирина D-dur Дж. Б. Перголези. Послушаем оркестровую версию И. Стравинского. Какие два инструмента здесь солируют?

К какой группе инструментов они относятся?

Это мажорная или минорная музыка?

В каком размере она написана — двудольном или трехдольном?

Посмотрим в ноты:

¹ Jollet J.-C. La musique, tout simplement. Vol. 5. Gerard Billaudot editeur, 2004.

- а) диктант в скрипичном ключе — от А до В;
- б) поиск знаков альтерации — от В до С;
- в) диктант в басовом ключе — от С.

1. Гавот (для педагога).

Диктант исполняется на фортепиано. В эпизоде С ярче выделить линию баса.

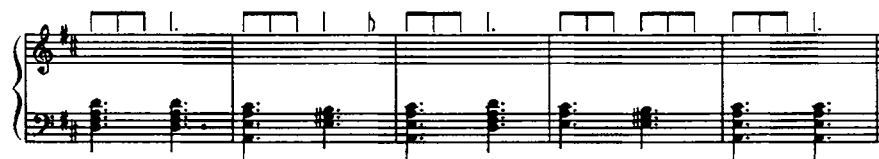
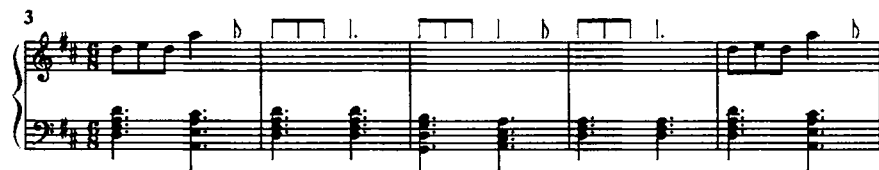
2



2. Для ученика. Вслед за Гавотом в Сюите следуют Вариации, которые очень похожи на тему гавота, но показывают ее по-новому. Послушаем первую вариацию в оркестровой версии. Что в ней изменилось по сравнению с темой?

Как и Перголези, мы попробуем сочинить вариацию (на часть А темы), имея в виду следующее:

- необходимо соблюдать указанный ритмический рисунок;
- на каждую долю использовать звуки аккорда (в басовом ключе);
- внутри каждой доли возможно поступенное движение или движение по звукам аккорда;
- совместное звучание должно быть приятным — это цель музыкальной композиции.



2. Для педагога. Вариация Перголези.

4

3. Пение. Канцона Ваннеллы.

В канцоне три части. Первая и третья части — сицилиана, во второй части появляется новый ритм. Стравинский в балете обращается только к средней и заключительной частям канцоны.

4. Менуэт (для ученика). Канцона Дона Пьетро. Прежде всего следует заполнить нотный текст в размере $3/8$. В эпизодах 1 и 2 нужно определить ноты и ритм. В эпизодах 3 и 4 — записать ритм и необходимые знаки альтерации.

5 Tempo de menuet

4. Менуэт (для педагога)

6 Tempo de menuet



5. *Слушание версии Стравинского.* В этот раз композитор несколько отклоняется от модели — музыки Перголези — и сочиняет небольшие переходы, отсутствующие в оригинале. Какие главные солирующие инструменты? Какие новые элементы введены Стравинским?

Помимо музыкального материала, в пособие учащегося включены краткие сведения о творчестве И. Стравинского и Дж. Б. Перголези, даны определения менуэта и гавота как старинных танцев, а также представлены переводы с итальянского подтекстовки указанных вокальных номеров Перголези.

Экзамены необходимы для контроля знаний учащихся. В официальной программе «FM» за 1990 год предлагается заменить слово «экзамен» на «тест» или «контроль». По окончании каждого цикла проводятся централизованные экзамены для всех учащихся консерваторий при участии независимого жюри, в которое входят преподаватели «FM» из разных учебных заведений.

Приведем образец экзаменационных требований для тех, кто прошел курс первого цикла обучения (июнь, 1995).

Устные задания

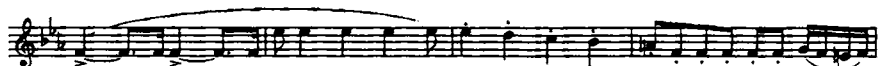
Чтение в ключах.

7 *Allegro con spirito* Л. Бетховен. Соната оп. 10 № 1

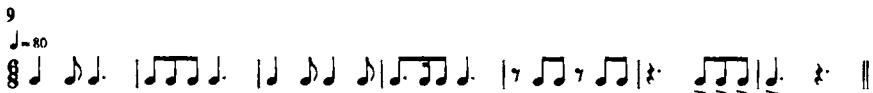


Чтение ритма.

В. А. Моцарт. Опера «Волшебная флейта», увертюра



Простучать ритм.



Пение с названием нот.

В. А. Моцарт. Опера «Волшебная флейта», I акт, финал





Письменные задания

Диктант с заполнением в нотах недостающих элементов.

Л. Бетховен. Соната № 5 (два полных прослушивания; затем играть каждый фрагмент три раза без остановки, повторить игру по фрагментам).

Экземпляр педагога

11 $\text{♩} = 120$

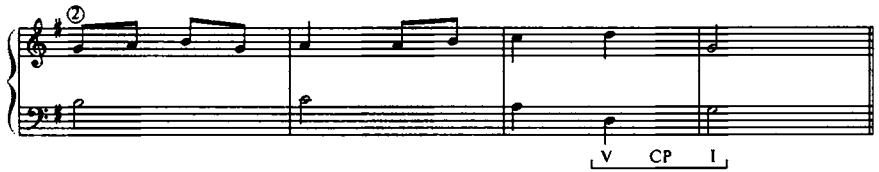
Экземпляр ученика

12

Двухголосный диктант на материале народной песни. Играется на фортепиано. Объяснить указания, данные в тексте (Играть два раза целиком, затем каждый фрагмент четыре раза без остановок, повторить дважды.)

Экземпляр педагога

13



Экземпляр ученика

Ритмические диктанты

1. В. А. Моцарт. «Волшебная флейта», акт I, финал.

(Играть два раза целиком, затем каждый фрагмент трижды без остановок; повторить целиком дважды, первое и последнее прослушивание могут быть в оркестровом звучании.)

Экземпляр педагога

Экземпляр ученика

16

2. Записать ритм (Играть один раз полностью, затем каждый фрагмент дважды, повторить один раз.)

Экземпляр педагога

17

Экземпляр ученика

18

Комментарий к прослушанной музыке. Теория

В. А. Моцарт. Концерт для фортепиано с оркестром KV 488.

1. Такты 1–3 содержат четыре ритмические ошибки, исправьте их.
2. Эта часть написана в тональности фа-диез минор. Как объяснить *eis* во втором такте?
3. В тактах 4 и 11–12, в обозначенных местах, определить виды каденций.

19 *Adagio*

4. Слуховой анализ:

- а) определить порядок чередования партии фортепиано и оркестра в разделах А, В, С (ответ: А — ф-п., В — оркестр, С — ф-п.);
- б) определить порядок вступления следующих инструментов в местах, указанных педагогом: флейта, скрипка, кларнет, фагот (в процессе прослушивания педагог объявляет моменты вступления, не называя инструмент);
- в) это сочинение — концерт, какую музыку мы называем концертом?

Во французской программе обучения сольфеджио есть свои положительные и отрицательные стороны. Так, на наш взгляд, исключительно плодотворна идея комплексного обучения и изучения музыкального языка на «живом» материале. Однако включение в один урок всех вышеуказанных форм работы, пестрота музыкального материала вряд ли способствуют созданию прочной теоретической базы, от которой зависит музыкальное развитие ученика.

Так или иначе, но любая система музыкального образования неразрывно связана с культурной политикой страны, национальными традициями. С этой точки зрения французскую реформу сольфеджио можно рассматривать как исторически необходимую перестройку здания французского музыкального образования и воспитания.

Виолет де Лармина
Преподавание сольфеджио
во Франции и Австрии

После окончания Парижской консерватории (музыкального факультета) и краткого опыта преподавания во Франции я продолжила свою профессиональную деятельность в Австрии, в Венском Университете музыки и изобразительного искусства. Как оказалось, место сольфеджио в системе образования, равно как и методика обучения данной дисциплине — от начального образования вплоть до высшего, академического, — в двух странах весьма различны. Попытаюсь сравнить французский и австрийский опыт по трем параметрам: организация работы, задачи обучения и методика обучения, — с тем, чтобы предложить возможный выход из ситуации методического «перечень».

Организация работы

Во Франции сольфеджио как предмет (называемой после реформы «Formation musicale», дословно — «музыкальное воспитание») предусмотрено для всех учеников музыкальных школ, они начинают им заниматься даже прежде игры на музыкальном инструменте, в возрасте 5–6 лет. Следовательно, речь идет об очень долгом, 10–12-летнем основательном обучении сольфеджио и теории музыки, что рассматривается как фундамент образования и музыкантов-любителей, и будущих профессионалов.

Широко представлена учебно-методическая литература для школьников и студентов консерваторий. Для начального уровня несколько лет тому назад были подготовлены учебники нового поколения, содержащие ритмические и сольфеджийные упражнения, а также понедельные методические разработки, упражнения по чтению нот и диктанты. Для других уровней имеются специальные учебники и сборники упражнений по ритму, чтению нот, теории музыки и чтению с листа.

Группы в музыкально-образовательных учреждениях состоят из 12–15 учащихся, это несколько меньше, чем число учащихся в одном классе общеобразовательной школы. На обучение отводится от 60 до 90 минут в неделю для начального уровня и до 4-х часов в неделю (в большинстве случаев — это 2 дня) для двух последних лет обучения.

В соответствии с календарным планом во Франции 29–30 учебных недель в году. Учащиеся каждого уровня в конце года сдают экза-

мен по сольфеджио (письменный и устный), который принимает комиссия. Выпускной экзамен по сольфеджио в конце всего курса обучения является решающим: если учащийся этот экзамен не выдерживает, его не зачисляют на исполнительский факультет музыкального института или консерватории.

Предмет сольфеджио осваивается в школьные годы. Это принципиальное положение системы музыкального образования во Франции. Будущие музыканты-профессионалы, стремящиеся получить высшее музыкальное образование в двух национальных консерваториях («Conservatoires Nationaux de Musique») в Париже и Лионе, к сольфеджио там возвращаться практически не будут. Однако на вступительных экзаменах на исполнительские факультеты Парижской консерватории предусмотрен выборочный аудиотест. Если абитуриент сдаст последний экзамен по специальности, то проводится второе тестирование слуха, на основании которого он может быть освобожден от занятий по сольфеджио. Если же поступивший в консерваторию получит за этот тест неудовлетворительную оценку, он будет обязан заниматься сольфеджио и сдавать определенные темы (диктант, ритмические упражнения, пение с листа), пока не продемонстрирует на заключительном экзамене необходимый уровень владения предметом. Для всех других специальностей во вступительные требования включен экзамен по композиции, рассматриваемый как замена аудиотеста (поскольку проверяемый на этом экзамене внутренний слух сам по себе свидетельствует о наличии хорошего музыкального слуха), и выдержавшие его композиторы, теоретики и дирижеры уже не возвращаются к сольфеджио.

В немецкоязычных странах сольфеджио преподают только в музыкальных вузах или университетах (то есть это предмет профессионального образования), и занятия сольфеджио отнимают немного учебного времени. Они проводятся параллельно с другими предметами (композиция, анализ, история музыки, постановка голоса, хор, общее фортепиано, чтение партитур).

Пособий по сольфеджио довольно мало (по сравнению с Францией). Имеется несколько сборников упражнений, разработанных для занятий. Немного больше специальных методических пособий для будущих учителей и сборников практических упражнений для студентов. Однако они не всегда годятся для занятий. И, кроме того, здесь не принято заставлять студентов покупать дополнительный учебник по предмету, поскольку каждый преподаватель разрабатывает учебный материал сам.

Ни продолжительность одного занятия по сольфеджио, ни общее количество часов на курс в немецкоязычных музыкальных вузах не регламентируется общими установками. К примеру, в Вене учебный план по сольфеджио для композиторов, теоретиков, дирижеров и концертмейстеров выглядит следующим образом:

- 8 семестров (4 года);
- занятия проводятся в группах по 4–5 человек;
- занятия длится 45 минут один раз в неделю;
- семестр включает не более 10–12 недель.

В Австрии сольфеджио — это «экзаменационный» предмет, предполагающий учет посещаемости, учет успеваемости в течение семестра и итоговую оценку. Для допуска к обучению предусмотрено выборочное тестирование слуха, тесты по теории музыки и композиции, проводимые перед практической частью экзамена. Однако некоторые студенты никогда прежде (или почти никогда) не посещали занятий по сольфеджио и потому им зачастую не хватает времени на подготовку к тестам.

Студенты привыкают в университете к индивидуальным занятиям по специальности и групповое занятие по музыкальному предмету воспринимают с трудом, ожидая от педагога работы, которая была бы ориентирована в большей степени на каждого из них. Кроме того, прежде они так редко имели дело с сольфеджио, что самостоятельно заниматься им почти не умеют.

Но при этом венские студенты не новички в музыке. Они уже хорошо владеют инструментом и занимаются музыкой целый день, как настоящие профессионалы, в отличие от французских школьников. Следовательно, можно утверждать, что сольфеджио в немецкоязычных странах является специальным предметом, мало соотносимым с французским представлением о его роли и назначении.

Задачи обучения

Задачи обучения сольфеджио по-разному определяются музыкально-педагогическим сообществом Франции и Австрии из-за разных взглядов на структуру и организацию процесса обучения. Также различаются у профессионалов — представителей этих традиций образования — и слуховая чувствительность к музыкальным параметрам, и способ мышления, и стратегии слушания. Таблица, которая приводится ниже, является попыткой описать, по возможности четко, задачи обучения сольфеджио во Франции и Австрии.

| ФРАНЦИЯ | АВСТРИЯ |
|--|--|
| Сольфеджирование в абсолютной высотной системе и развитие абсолютного слуха | Относительный слух |
| Абсолютный слух — «самый лучший» слух. | Абсолютный слух — «глупый» слух (Германия). Абсолютный слух является врожденным, это признак чрезвычайной одаренности (Австрия). |
| Узнавание мелодических структур не связано с узнаванием интервалов. | Узнавание интервалов — главная предпосылка слышания мелодии. |
| Гармонический слух позволяет распознавать дополнительные характеристики отдельных звуков и возможных удвоений в аккордах, предполагает определение вида аккорда. | Гармонический комплексный слух: предпочтение отдается узнаванию аккордовых функций. |
| Абсолютный слух менее чувствителен к интонационным различиям. | Интенсивная работа над интонацией. |
| Мало упражнений по транспозиции. | |
| | Тесная связь голоса и слуха |
| Пение с листа, связанное с чтением нот, является важной составляющей предмета сольфеджио. | Сольфеджирование и пение с листа являются главной целью обучения сольфеджио. |
| Диктанты — лучшее средство оценки слуховой компетентности студента. | Слух оценивается по пению с листа. |
| | Совершенная интонация — важнейший критерий хорошего слуха. |
| Внутренний слух | |
| Развитие внутреннего слуха — цель обучения сольфеджио, рассматривается как подготовка к обучению композиции. | Занятия сольфеджио на сравнительно позднем этапе обучения и одновременное обучение композиции часто создают дополнительные трудности для развития внутреннего слуха. |

| ФРАНЦИЯ | АВСТРИЯ |
|--|--|
| <p>Упор на развитие автоматизма в чтении нот и нотной записи</p> | <p>Упор на развитие навыков запоминания</p> |
| <p>Развитый навык чтения нот считается обязательной предпосылкой хорошего слуха.</p> | |
| <p>Слушание — это установление связи между звучанием и написанием. Соотношение ухо/глаз должно быть очень точным.</p> | <p>Музыкальная память считается необходимым условием для работы над диктантами, тренировка памяти должна предшествовать собственно записи нот. Память тренируется в упражнениях на запоминание.</p> |
| <p>Необходимо умение записывать диктант по принципу: «слышу — сразу записываю» (стенографический принцип записи), как и выработка хорошей скорости письменных рефлексов.</p> | <p>Сольфеджирование и игра с листа требуют развитых сенсорных и моторных рефлексов, владения голосом и инструментом; однако процесс чтения нот напрямую не связан с мысленным их названием.</p> |
| <p>Названная нота должна мгновенно ассоциироваться с ее звучанием.</p> | |
| <p>Подготовка к обучению игре на инструменте</p> | <p>Тесная связь голоса и слуха</p> |
| <p>Чтение нот «на автомате» при игре на инструменте — необходимое условие исполнения репертуарных произведений. Преподавание сольфеджио должно готовить к этому и обеспечить способность инструменталистов играть с листа.</p> | <p>Чтением нот занимаются исключительно в рамках преподавания инструмента. Игра с листа — это только предварительная работа и не является критерием профессиональной компетентности исполнителя.</p> |
| <p>Хорошо развитое чувство ритма также является необходимым условием для игры на инструменте. На уроках сольфеджио идет сенсорная и необходимая теоретическая подготовка к игре на инструменте с точным соблюдением метра и ритма.</p> | |

| ФРАНЦИЯ | | АВСТРИЯ | |
|--|---|--|--|
| На подступах к расширению музыкального кругозора | | | |
| | Работа с оркестровыми партитурами готовится в рамках сольфеджио путем чтения нот и слухового анализа. Атональные диктанты и ритмические упражнения должны облегчить подступы к современной музыке | Подготовка к работе с оркестровыми партитурами обеспечивается предметом «чтение партитур». | |
| | | Слушание тональной и атональной музыки происходит через определение интервалов. | |
| После реформы Все музыкальные параметры должны быть охвачены сольфеджио. | | | |
| | Форма (слуховой анализ) | (см. предмет «Анализ форм») | |
| | Тембр (узнавание инструментов и «диктанты с пробелами», которые играют не на фортепиано) | (см. предмет «Инструментовка») | |

Методика обучения

Французские и австрийские преподаватели-сольфеджисты очень давно ведут спор о достоинствах и недостатках сольмизационной (абсолютной, релятивной) системы, с характерными для нее обозначениями *do — re — mi — fa — sol — la — si*, в сравнении с немецкими названиями нот: *ces — c — cis/des — d — dis/es — e — eis* и т. д.

Явное преимущество сольмизационных слогов — их простое произношение (благодаря сочетанию согласного с гласным), обеспечивающее скорость при сольфеджировании, а также при чтении нотного текста, чего вряд ли можно достичь, используя немецкие обозначения.

Быть может, поэтому французская сольфеджийная школа изначально делала упор на быстрое чтение нот и пение с листа, на «стенографическую» запись диктантов. И наоборот: в немецкоязычной традиции труднопроизносимые обозначения нот оказались своеобразным подспорьем в формировании аккордово-тембрового мышления, а также прямой связи «глаз — мускул» или «образ — движение» при пении или игре с листа, вне «размышления» о названии ноты.

Во всяком случае, наблюдается бóльший процент «абсолютников» среди студентов романских и азиатских стран, использующих абсолютную сольмизацию, чем среди студентов немецкоязычного ареала. Может быть, в этом кроется и некая негибкость «абсолютников» (прежде всего пианистов) в интонировании, так как абсолютный слух чаще всего тесно связан с равномерной температурией, и, напротив, «не-абсолютники» лучше приспосабливаются к другим системам температурии.

Обе эти системы нотных обозначений имеют и недостатки, и преимущества, а мысленный перевод текстов из одной системы в другую сравним с языковыми проблемами иностранца: рефлекс замедлен, часто происходит путаница, возникают проблемы при стрессовых обстоятельствах и в состоянии усталости, а потому у студентов появляется неуверенность в своих силах, особенно в ситуациях, которыми они не владеют.

Поэтому для меня было очень важно освободить студентов, обучающихся в немецкоязычной стране, от трудной и изнурительной мозговой гимнастики «перевода».

Прежде чем познакомить со специальными упражнениями, используемыми на занятиях, необходимо дать представление о структуре предмета, который я преподаю в Вене. Некоторые приводимые упражнения не нуждаются в объяснениях, о некоторых я поговорю особо.

Концепция преподавания сольфеджио выглядит следующим образом:

Первый этап обучения

1 семестр

Устно

1. Упражнения по чтению в альтовом ключе, затем смена ключей (альтовый, скрипичный, басовый).

2. Пение с листа старинной музыки, записанной в альтовом ключе.

3. Систематизированные упражнения в основных ритмах со сменой деления долей (триоли восьмыми — группы шестнадцатых — квинтоли шестнадцатыми — секстоли шестнадцатыми и т. д. и варианты).

4. Упражнения в простых трехдольных метрах.

Варианты всех основных ритмов с тридцатьвторыми длительностями.

Упражнения на пение больших и малых секунд в тональном и атональном материале, в церковных ладах и ладах Месссиана (I, II, III), пение с листа музыкальных тем из произведений, где используются эти интервалы (Месссиан, Барток, Кшенек и др.) (см. примеры 13—18).

5. Тренировка внутреннего слуха (мелодического) на примерах интервальных упражнений с большими и малыми секундами.

Письменно

1. «Синхронные» диктанты, а также диктанты, записываемые в быстром темпе:

- на гаммы транспонированных церковных ладов и мессияновских ладов;
- на узнавание трех звуков, взятых в разных регистрах;



- подготовка к слушанию атональной музыки с помощью диктантов (без ритма), ориентированных на отдельные интервалы (соответствуют устным певческим упражнениям).



2. Простые тональные мелодические диктанты, одно- и двухголосные, играемые на фортепиано, без указания тональности, лада, размера или метра.
3. Ритмические одноголосные диктанты без указания размера и метра.

2 семестр

Устно

1. Упражнения на чтение в теноровом ключе с последующей сменой ключей (теноровый, альтовый, скрипичный и басовый).
2. Продолжение работы над ритмом. Упражнения с простыми переменными размерами, трудными ритмами и со всеми видами синкоп.
3. Систематизированные упражнения по пению больших и малых терций в тональном и атональном музыкальном материале. Осознание проблематики внеладового, чисто интервального мышления.

Узнавание аккордов по их гармонической краске вне лада (Мессиян).

Тренировка внутреннего слуха (мелодического) на базе интервальных упражнений с большими и малыми терциями.

4. Импровизация и сольфеджирование, ориентированное на определенную тональность, с осознанием гармонической функциональности мелодии и употреблением соответствующих названий звуков, ступеней и функций (см. примеры 13–18).

Письменно

1. Тональные мелодические диктанты, одно- и двухголосные, играемые на фортепиано, без указания тональности, лада, размера или метра. Тональности с несколькими диэзами или бемолями, с большим количеством модуляций и хроматизмов.

3



2. Ритмические одноголосные диктанты без указания размера и метра, с многочисленными синкопами и чередованием разных делений длительностей.

3. Четырехголосные ренессансные песнопения и протестантские хоралы (К. Гудимель, М. Преториус, Й. Крюгер, М. Вульпиус, С. Шейдт, И. Пальхельбель, Д. Букстехуде, Г. Бём и др.), простые диктанты на генерал-бас (Л. Бетховен, песни Ф. Мендельсона, концерты Г. Телемана, А. Корелли, А. Вивальди...). Хоралы следует записывать полностью (все четыре голоса); в диктантах на генерал-бас нижний голос записывается или аккордовой цифровкой (по Бартоку), или согласно правилам обозначения аккордов в немецкой функциональной теории.

3 семестр

Устно

1. Упражнения на чтение в сопрановом ключе, затем смена ключа (сопрановый, теноровый, альтовый, скрипичный, басовый).
2. Продолжение работы над ритмом. Систематическая тренировка во всех размерах ($\frac{9}{16}$, $\frac{12}{16}$, $\frac{6}{4}$, $\frac{3}{2}$) и упражнения в сложных размерах ($\frac{5}{4}$ и $\frac{7}{4}$, $\frac{7}{8}$ и $\frac{5}{8}$, $\frac{8}{8}$).
3. Систематизированные упражнения на пение чистых кварт и квинт в тональном и атональном материале. Пение аккордов квартовой и квинтовой структуры, одновременное слушание пропеваемых аккордов в модальном и несложном атональном контексте.
4. Тренировка внутреннего слуха (мелодического и гармонического) в интервальных упражнениях с чистыми квартами и квинтами, а также на строгом четырехголосии и гармонических секвенциях.
5. Упражнения на импровизацию и пение в тональности: продолжение отработки всех тональностей (в том числе с большим количеством ключевых знаков) и всех гармонических функций (включая альтерированные аккорды, такие, как неаполитанский секстаккорд, двойная доминанта, септаккорд с увеличенной квинтой).
6. Пение с листа баховских речитативов.
7. Пение без подготовки простых каденций и модуляций от заданного аккорда (трехзвучного или четырехзвучного).
8. Работа над тональным (функциональным) слухом: упражнения на хоровую полифонию (С. Шейдт, И. С. Бах и др.)

Письменно

1. «Синхронные» диктанты в очень быстром темпе:

- на узнавания высоты четырех звуков (диатонических и хроматических);
- подготовка к слушанию атональной музыки на диктантах без ритма, но с избранными интервалами (соответствуют сольфеджийным упражнениям);
- диктанты с альтерированными звуками в трудных тональностях.

2. Трехголосные полифонические диктанты в тональностях с большим количеством ключевых знаков.

4

3. Генерал-басовые диктанты — песни венских классиков, Ф. Шуберта и Р. Шумана.

4. Диктанты в расширенной тональности или легкие атональные в большом звуковом диапазоне (нотированные в басовом и скрипичном ключах), ритмически сложные, играемые на фортепиано, без указания размера или метра.

5



4 семестр

Так как студентов ожидает в этом семестре первый дипломный экзамен, предпочтение отдается регулярному письменному тренингу, а не устному. Домашние задания не предлагаются.

1. Интонационно и ритмически сложные одноголосные атональные диктанты в большом звуковом диапазоне (нотированные в басовом и скрипичном ключах).



2. Четырехголосные хоралы Баха, играемые на фортепиано, например: В. А. 39, № 09, 119, 120, 180; В. А. 30, № 95; В. А. 12, № 74 и т. д.

3. Атональные аккордовые диктанты (отдельные трех- и четырехзвучные структуры).



4. Хроматические модуляции, сочиненные мной или взятые из музыкальных произведений. Студенты могут их записывать или четырехголосно, или нотировать басовый голос с цифровкой, или использовать немецкую функциональную запись.

9

First system of musical notation, measures 9-10. It consists of a treble and bass staff joined by a brace on the left. The music is in a key with two sharps (F# and C#) and a common time signature. The melody in the treble staff features eighth and sixteenth notes, while the bass staff provides a harmonic accompaniment with quarter and eighth notes.

Second system of musical notation, measures 11-12. The notation continues from the previous system, maintaining the same key and time signature. The melodic line in the treble staff continues with similar rhythmic patterns, and the bass staff accompaniment remains consistent.

10

Third system of musical notation, measures 13-14. The treble staff shows a more active melodic line with eighth notes. The bass staff continues with a steady accompaniment of quarter notes.

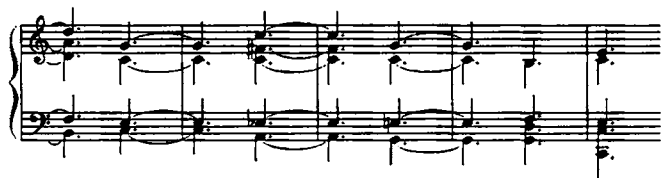
Fourth system of musical notation, measures 15-16. The notation concludes with a double bar line. The text "и т. д." (and so on) is written to the right of the staff, indicating that the piece continues beyond this point.

Р. Шуман. Струнный квартет ор. 41, ч. 1, т. 117-137

11

Fifth system of musical notation, measures 17-18. The treble staff features a complex melodic line with many sixteenth notes. The bass staff accompaniment consists of quarter notes with some ties.

Sixth system of musical notation, measures 19-20. The treble staff continues with the intricate sixteenth-note melody. The bass staff accompaniment provides a solid harmonic base with quarter notes.



5. Выявление ошибок в атональных упражнениях большого диапазона, играемых на фортепиано.

Второй этап обучения

5 и 6 семестры

Устно

1. Упражнения в чтении нотного текста со сменой ключей (5 ключей).
 2. Систематизированные вокальные упражнения с увеличенными квинтами и уменьшенными квинтами:
 - разрешение тритонов в тональности (хроматические модуляции);
 - разрешение доминантсептаккордов и нонаккордов, тристан-аккорд;
 - тритоны в атональном контексте.
 3. Развитие внутреннего гармонического слуха на материале атональной музыки: работа с партитурами А. Пярта, А. Хайлера, А. Шёнберга, В. Лютославского, О. Мессиана и др.
 4. Пение с листа сложных упражнений с многократным изменением ключей (с фортепианным сопровождением).
 5. Пение с листа с фортепианным сопровождением. В каждом семестре упражняются на музыке двух композиторов следующих направлений:
 - один немецкий романтик (Мендельсон, Шуман, Брамс, Лист, Вольф);
 - один композитор из франкоязычной страны (Форе, Дебюсси, Равель, Пуленк);
 - один композитор Нововенской школы (Шёнберг, Веберн, Берг) или Шрекер, Кшенек, Мессиаан, Мусоргский, Бриттен и др.
- Пение с листа проводится в связи с анализом музыки (музыкальный язык, форма, эстетика творчества).
7. Ритмические упражнения со сменой метра и размера, чередование тактов с регулярными и нерегулярными акцентами (Бартók, Стравинский, Мессиаан и др.).

Письменно

1. Упражнения:
 - продолжение работы над интервальными диктантами («синхронными», без ритма);
 - атональные аккордовые диктанты из отдельных четырех- и пятизвучий.



- одноголосные атональные диктанты с трудным ритмом;
 - упражнения на распознавание ошибок на материале музыкальных произведений (см. примеры 19–20).
2. Диктанты «с пробелами» на материале музыкальных произведений (оркестровая, камерная, хоровая и инструментальная музыка от эпохи Ренессанса до XX века). Акцент на репертуаре XX века (см. примеры 21–22).

7 и 8 семестры

Слуховой анализ и определение тембров инструментов

При узнавании тембров инструментов особый акцент делается на репертуаре конца XIX и первой половины XX века (Стравинский, Равель, Дебюсси, Мийо, Пуленк, Дютийе, Бородин, Мусоргский, Римский-Корсаков, Прокофьев, Малер, Веберн, Шёнберг, Берг, Яначек, Барток).

Фрагменты произведений звучат на компакт-дисках. Тренинг на определение тембра проводится либо без визуальной поддержки (устно), либо на основе подготовленных мной дирекционных соответствующих фрагментов (письменно).

Студенты упражняются в слуховом анализе на материале всей европейской музыки. Они должны, получив первые общие впечатления, познакомиться со структурами ритма и формы, феноменами звука, а также с трактовкой музыкального времени. Слушающему нужно уметь охватить все параметры музыки: состав инструментов, жанр, стиль, звуковые структуры, агогику, метр и ритм, динамику, форму. В процессе такого слухового анализа тренируется способность осознанного музыкального восприятия.

Задача анализа на слух состоит в выявлении целостности музыки, взаимодействия отдельных ее элементов. По словам А. Шёнберга, «перед произведением искусства не стоит мечтать, надо стремиться постичь его значение».

Примеры упражнений

Интервалы

Уже в начале своей профессиональной деятельности в Вене я поняла, насколько существенно для немецкоязычных музыкантов «интервальное мышление», «интервальное» слушание музыки. Потому упражнения на интервалы оказались в центре моего внимания. При этом я обнаружила, что имеет место и комплексное гармоническое слушание, когда аккорды узнаются исключительно по их тональным функциям, без постоянных ассоциаций с названиями нот.

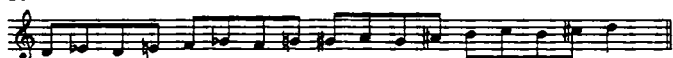
Как следствие, у моих студентов возникали проблемы с написанием диктантов в так называемых «трудных тональностях» (более трех знаков при ключе) или в упражнениях с далекими модуляциями, где смены функций или хроматизмы не столь явственны. При написании атональных диктантов интервальное мышление тоже оказалось малоэффективным, так как последовательное слушание отдельных интервалов препятствует восприятию широких мелодических линий. Поэтому систематический тренинг в мелодических интервалах не всегда был для меня важен. Моя цель — развить у студентов «относительный слух, но с названием нот» и подвести их к правильному пониманию музыкальных структур, которое, я убеждена, не должно замыкаться в ограничительных рамках интервального мышления.

В качестве базисного для работы я избрала принцип транспонирования заданных мелодических оборотов. При этом я опиралась на учебник М.-К. Арбарета «Читать музыку, зная интервалы» («Lire la musique par la connaissance des intervalles»), где предлагается ряд упражнений на все интерваллы, которые должны обеспечить основательный сенсорный тренинг и совершенствование навыка чтения нот.

13



14



Мое требование состояло в том, чтобы студенты, работая над секвенциями, гармонизовали их на фортепиано в тональном и атональном контекстах. Это позволит привыкнуть к различному звуковому окружению тренируемого интервала.

Установки для работы над секвенциями.

Эти секвенции при пении и транспонировании *всегда* нужно называть нотами (на родном языке!): мы тренируем автоматизм чтения, другими словами, устанавливаем соответствие между слышимым и читаемым или написанным. Темп при пении следует выбирать не слишком быстрый, но и не слишком медленный; интонация должна быть абсолютно точной, этому помогает мелодический и гармонический (музыкальный!) контекст, о котором ни на минуту нельзя забывать. Точность интонации в пении зависит от двух основных факторов: внутреннего звукового образа, который должен предшествовать

пению, и техники вокала, то есть владения голосовым аппаратом (включая дыхание!).

Интонация также зависит от определенного стилистического и гармонического контекста, поэтому так важно следить в упражнениях за мелодической линией: нельзя петь отдельные интервалы!

Секвенции можно воспринимать в атональном и тональном контекстах, поэтому их следует не только петь *a capella*, но и играть на фортепиано с различной тональной гармонизацией. При этом необходимо представлять соответствующие тональности, модуляции и ступени и ни в коем случае не транспонировать только «пальцами».

Так называемыми «трудными» тональностями (с большим количеством знаков при ключе) нужно овладевать, упражняясь в пении и игре с листа, в написании диктантов и сочинении музыки. Этому поможет и систематический тренинг в транспонировании гармонизованных моделей. Предлагаемые здесь гармонизации даны в качестве примеров, можно сочинить другие.

В качестве аккомпанемента к вышеприведенной секвенции (см. пример 13) можно придумать контрапунктический голос:



Следующие четырехголосные модели легко сыграть на фортепиано. Секвенция с диатонической модуляцией:



Каденция с неаполитанской II ступенью:



Ряд упражнений для чтения с листа М.-К. Арбарета задумала как принципиально одноголосные, например (том 1, с. 11):

18



Я рекомендую студентам разучивать это упражнение и ему подобные таким образом:

- петь (с листа) *a capella*;
- первый тон брать на фортепиано или камертоне;
- петь и играть упражнение канонем в октаву: начинает голос, фортепиано вступает с опозданием на восьмую или четверть одно- или двухголосно (напоминает технику микрополифонии Д. Лигети);
- петь и одновременно строить на фортепиано к основной мелодии параллельные большие секунды, или малые терции, или две большие терции ниже или выше (гармонии целотонной гаммы);
- петь с (импровизированным) фортепианным сопровождением в зеркальном обращении;
- петь со свободным фортепианным сопровождением, но остродиссонантным и строго атональным;
- петь со свободно-контрапунктическим фортепианным сопровождением, двух- или трехголосным.

Внутренний слух тренировать следующим образом: первый тон взять на фортепиано, прослушать упражнение в заранее выбранном темпе про себя, последний звук спеть, взять его на фортепиано — контролировать себя.

Упражнения на поиск запрограммированных ошибок

Со времени моей учебы во Франции я уже была знакома с упражнениями на узнавание ошибок. Играя на фортепиано, учитель исполнял определенный пример с фальшивыми нотами, а студенты должны были отмечать эти ошибки в нотном тексте. В 1980-е годы во Франции подобные упражнения составлялись для уроков на материале музыкальных произведений, причем ошибки могли быть темповые, ритмические, звуковысотные, артикуляционные, касаться динамики, агогики, состава инструментов. Особенно полезны были такие упражнения

для студентов факультета оркестровых дирижеров, поскольку здесь тренировалось быстрое и точное чтение нотного текста.

У преподавателя, предлагающего подобные упражнения, две возможности: либо играть фальшиво, давая студентам правильный текст, либо наоборот, играть правильно, предлагая студентам текст с ошибками. Последний способ кажется мне предпочтительным в музыкальном отношении, поскольку играемая версия сохраняется в памяти слушателя лучше нотного текста.

Для примера приведем упражнение с музыкой Д. Мийо (Сюита /d'après Corette/, часть VII, менуэт). Нотный текст дан с ошибками — намеренно не указан состав инструментов.

19

First system of musical notation (measures 1-5). The score is written for three staves (Treble, Middle, Bass clefs). The music is in 3/4 time. The first staff has a dynamic marking of *mp*. The second and third staves also have *mp* markings.

Second system of musical notation (measures 6-10). The score is written for three staves (Treble, Middle, Bass clefs). The music is in 3/4 time. The first staff has a dynamic marking of *mf*. The second and third staves also have *mf* markings.

Third system of musical notation (measures 11-15). The score is written for three staves (Treble, Middle, Bass clefs). The music is in 3/4 time.

Оригинальная версия (CD):

20

Oboe *mp*

Clarinetto B *mp*

Fagotto *mp*

mf

mf

mf

Диктанты

Еще один вид упражнений, которые я заимствовала из французской педагогической практики и систематически использую на третьем году обучения сольфеджио, — «диктанты с пробелами». Материал для них берется из произведений для оркестра, камерной или сольной музыки (но не фортепианной!); диктанты звучат на CD. Из их нотной записи изъяты определенные места, эти «пробелы» студенты заполняют по слуху.

Цель «диктантов с пробелами» — тренировка в слушании музыки разных стилевых направлений, развитие точного тембрального слуха, адаптация к трудностям чтения оркестровых партитур (например, с транспонирующими инструментами).

В «инструментальных» диктантах средние голоса иногда прослушиваются лучше благодаря комплексному звучанию. Так часто бывает

в струнных квартетах (партия второй скрипки!) или в других камерных сочинениях, где средний голос, не слишком значимый с точки зрения полифонии, становится слышимым в качестве «заполняющего» голоса, хотя и не выделяется в звуковом отношении. Опыт комбинирования обеих слуховых стратегий (комплексное и фокусированное слушание) весьма важен для будущих дирижеров и звукорежиссеров.

«Диктанты с пробелами» могут помочь в постижении стиля той или иной эпохи. К примеру, в барочной музыке позволяют обратить внимание на интонационные различия в современной и тогдашней системах темперации, на, как правило, более низкий строй инструментов ансамбля или нотационные проблемы орнаментики (особенно во французской барочной музыке). Если мелодия богато орнаментирована, нужно опознать и записать ее «скелет», структурные звуки гармонии. Орнаменты же не обязательно записывать нотами, а можно обозначать специальными знаками.

Л.-Н. Клерамбо. Сюита в первом тоне для органа, т. 1—19

21 Doucement et gracieusement

Cromorne (P)

Cornet (R.)

22 Doucement et gracieusement

Cromorne (P)

The image shows a musical score for a Cornet (R.). It consists of two systems of music. Each system has a treble clef staff and a bass clef staff. The top staff contains a melodic line with various rhythmic values and articulation marks (accents, slurs, and breath marks). The bottom staff contains a harmonic accompaniment with chords and moving bass lines. The notation is in a standard Western musical style, likely from a 19th or 20th-century pedagogical text.

«Диктанты с пробелами» на основе хорового репертуара могут быть трудны из-за того, что хоровой звук более однороден, чем звук фортепиано (то же самое с диктантами на материале духовой ансамблевой музыки), и словесный текст мешает определять ноты. Это проблема, прежде всего, для «абсолютников» или для тех, кто использует сольмизационные слоги.

Особые трудности возникают с диктантами на материале клавишной и органной музыки, ведь тембры этих двух инструментов весьма специфические (а для не-органистов и не-клавесинистов часто непривычны).

С помощью «диктантов с пробелами» можно тренировать разные «тембральные» навыки. Как правило, я начинаю работу с ряда упражнений по узнаванию тембров всех оркестровых инструментов (гобой — английский рожок — фагот, флейта — кларнет, валторна — тромбон, барочные флейты и т. д.) Музыка XX века позволяет услышать звуковые метаморфозы этих инструментов — когда они используются в необычных регистрах.

Представленные на этих страницах концепция преподавания сольфеджио и практические упражнения ни в коем случае не претендуют на заявку о некоей новой модели преподавания или замкнутых на себя «методических приемах» обучения. Это, скорее, один из возможных опытов приноравливания к ситуации, «вращения» в нее во имя решения поставленной педагогической задачи.

Марианна Глузберг

Об одном шведском учебнике сольфеджио

Сегодня шведская хоровая культура — явление мирового порядка: шведским хорам подвластно исполнение репертуара любой степени сложности с удивительной чистотой интонирования. В этом большая заслуга системы музыкального образования¹ и соответствующих методик обучения.

В данной статье рассматривается учебное пособие, применяемое как в педагогической практике музыкальных училищ и вузов, так и в исполнительской практике профессиональных и любительских хоров и вокальных ансамблей Швеции. Это «Modus Novus» видного шведского теоретика, выдающегося педагога и композитора Ларша Эдлунда².

«Modus Novus» — учебное пособие, посвященное проблемам чтения и слухового восприятия современной музыки. Вот что пишет сам композитор в предисловии: «В этом пособии мы пытаемся решить проблему чтения нот вне мажорно-минорной системы. Оно явилось результатом накопленного автором опыта во время его работы преподавателем сольфеджио в Королевской Высшей школе музыки в Стокгольме».

Учитывая радикальные изменения, произошедшие в музыкальном искусстве, первоочередную задачу Эдлунд видит в формировании музыкального восприятия иного типа. Для этого, как он полагает, необходима разработка новой методики преподавания сольфеджио, базирующейся на современном музыкальном материале. Именно это поможет достичь главной цели — преодолеть восприятие интервалов в их мажоро-минорном контексте, существенно затрудняющее, по мнению Эдлунда, свободную ориентацию в современном музыкальном языке.

«Очень важно, — отмечает композитор, — вычленять и слышать конструктивные элементы — составляющие музыкального образа, а также их взаимодействие, соединение в музыкальной ткани. Но для

¹ Данный вопрос освещается в статье: Глузберг М. Музыкальное образование в Швеции // Музыкальное образование в контексте культуры: вопросы теории, истории и методологии. Материалы Международной научной конференции РАМ им. Гнесиных 26–29 октября 2004 г. М., 2004. С. 17–24.

² Edlund L. Modus Novus. Lärobok i fritonal melodiläsning (Lehrbuch in freitonaler Melodielesung / Studies in Reading Atonal Melodies). Stockholm, 1963.

этого необходимо овладеть: 1) грамматикой музыкального языка; 2) нюансами выразительности.

Представленный в данном пособии учебный материал построен на базе звуковых и мелодических образцов, которые, по мнению автора, сыграли важную роль в уходе от мажорно-минорных связей в музыке XX столетия.

Пособие построено по принципу проработки отдельных интервалов в контексте атональных мелодий. Одному или нескольким интервалам уделена отдельная глава:

- I. Большая и малая секунда, чистая кварта
- II. Чистая квинта
- III. Большая и малая терция
- IV. Примеры из музыкальной литературы
(Упражнения к главам I—III)
- V. Тритон
- VI. Малая секста
- VII. Большая секста
- VIII. Примеры из музыкальной литературы
(Упражнения к главам V—VII)
- IX. Малая септима
- X. Большая септима
- XI. Примеры из музыкальной литературы
(Упражнения к главам IX—X)
- XII. Интервалы шире октавы
Расширенная мелодика

Каждая глава, в свою очередь, делится на 4 раздела, в которых прорабатываются:

- 1) интервальный материал;
- 2) упражнения;
- 3) мелодии;
- 4) ряды аккордов.

Все разделы основаны на тематике данной главы. Таким образом, тот или иной интервал дается в различных вариантах изложения.

Обращает на себя внимание последовательность прохождения интервалов: б.2, м.2, ч.4, и только после ч.5 композитор дает интервалы б.3 и м.3. Чем это вызвано? Во-первых, преодоление трезвучной ориентации слуха — одна из главных задач сборника, и, во-вторых, современная музыка базируется на секундовых интонациях, вот почему именно этот интервал открывает список.

Во вторых разделах глав — «упражнения» — автор предлагает работать по интервальным моделям (их около 30). Эдлунд выделяет следующие способы работы с моделями:

- 1) распевание модели по нотам;
- 2) повторение модели не глядя в ноты;
- 3) пропевание интервальной модели одновременно с исполнением ее на инструменте;
- 4) определение фальшивых нот в заведомо неверном вокальном или инструментальном исполнении модели преподавателем;
- 5) диктант, запись по слуху;
- 6) транспонирование модели голосом или на инструменте.

Все это обеспечивают последовательное усвоение материала. Автор подчеркивает: не следует выполнять одно упражнение сразу всеми способами. Целесообразно взять несколько моделей и проработать их по первому пункту, затем по второму и т. д. Таким образом, единый подход к выполнению упражнений сохраняется, а сами виды работы усложняются, давая тем самым эффект формирования навыков и усвоения новых элементов музыкальной ткани.

В третьих разделах глав мелодии должны исполняться на слоги без названия нот и разучиваться без поддержки фортепиано. Важно уметь соединять мелодические модели в общей мелодической картине и привыкать к «мутациям» элементов. Все ошибки должны быть проанализированы.

В четвертых разделах глав — «ряды аккордов» — автор предлагает следующие способы усвоения материала:

- 1) аккордовые диктанты (педагог дважды проигрывает каждый аккорд с интервалом в 5 секунд);
- 2) игра аккордов по нотам на инструменте и затем пение их с названием звуков снизу вверх;
- 3) игра аккордов по нотам на инструменте и одновременное пение их, с контролем интонации.

Примеры из музыкальной литературы подытоживают материал предшествующих глав и являются заключительной фазой в работе.

Интервалы

Принципиальное значение имеют первые разделы глав, поскольку их основная задача — осуществить слуховую «перенастройку» «тональных» интервалов. Для этого каждый интервал композитор

рассматривает в двух вариантах: в мажоро-минорной и в современной гемитонной системах.

Так, например, интервал м.7 (глава IX) в тональной системе дан как привычное сочетание трех терций в доминантсептаккорде, новое же его восприятие — как суммы двух кварт. Таким образом, пространство между крайними звуками (м.7) выглядит реально заполненным, что отвечает стремлению автора «воспринимать и слышать глазами».



В целом интервальный материал дается с учетом его особенностей. Так, в первой главе (тема б.2, м.2, ч.4) он строится на хроматических секундовых интонациях: сначала на м.2, затем на б.2 и м.2, потом на ритмически оформленных б.2 с чередованием восходящего и нисходящего секундового движения и завершается секвенцированным квартовым мотивом.



Другой пример — вторая глава, посвященная только ч.5. Многообразие квинтовых моделей — ч.5 вверх, ч.5 вниз, цепочка квинт в одном направлении — позволяет привыкнуть к звучанию интервала. Особое внимание уделяется разновекторному сцеплению квинт.

Таким образом, композитору удалось выстроить логику подачи материала по принципу накопления и усложнения. Это идеальная подготовка к освоению материала следующих разделов.

Упражнения

Разделу «упражнения» Л. Эдлунд уделяет большое внимание, основательно и методично прорабатывая сначала простые, короткие модели в различных трансформациях атональных мотивов. Упражнения композитор рекомендует повторять до тех пор, пока они не могут быть спеты в быстром темпе.

В каждой из глав количество упражнений разное: в целом оно колеблется от 30 до 40.

Остановимся подробнее на упражнениях первой главы.

Принципы работы с моделями определяются видом их вариантности, наличием стабильных и мобильных компонентов.

Виды вариантности мотивов:

- аддация — добавление звуков (№ 1, 2);
- ритмическая трансформация;
- подмена отдельных звуков, например: ход на б.2 заменяется ходом на м.2 (№ 6, 7; № 11, 12; № 31, 32);
- смена движения на противоположное (№ 15, 16): нисходящий целотоновый ход (№ 15) сменяется восходящим (№ 16);
- ракоход (№ 8, 9 — с сохранением звуковысотности и ритма; № 3, 4 — с изменением ритма и звуковысотности; № 22);
- инверсия (№ 35, 36 — с сохранением ритма, но от разных звуков, *es u gis*);
- секвенция (№ 33, 34) и т. п.

Допускаются всевозможные комбинации мотивных вариантов.

The image shows a musical score for 16 exercises, numbered 1 through 16. The exercises are arranged in five staves. Each exercise is a short melodic phrase in a specific key and time signature. The exercises are: 1. C major, 4/4; 2. C major, 4/4; 3. C major, 3/4; 4. C major, 4/4; 5. C major, 4/4; 6. C major, 4/4; 7. C major, 4/4; 8. C major, 4/4; 9. C major, 4/4; 10. C major, 4/4; 11. C major, 4/4; 12. C major, 4/4; 13. C major, 4/4; 14. C major, 4/4; 15. C major, 4/4; 16. C major, 4/4.

The image displays a musical score for exercises 17 through 36. Each exercise is represented by a single staff of music. The exercises are numbered 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, and 36. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and dynamic markings. The exercises are arranged in a vertical sequence, with each exercise occupying one line of the score.

Мелодии

В мелодиях (третий раздел каждой главы) сохраняется парность соседних мотивов.

Рассмотрим первую мелодию из главы I.

Она выстроена на сцеплении мотивов, а также их смещении по высоте, что дает возможность быстро переключаться из диезной сферы в бемольную или белоклавишную и развивает навык запоминания опорного тона, опорных интонаций-связок. Так, в двух мотивах такта 1 стабильные элементы — исходный звук *d* и восходящее движение; мобильные элементы — новая ритмика и подмена хода б.2 на м.2.



В такте 4 два раза звучит одна и та же кварта, мобильные элементы — добавленный звук *d* и смена нисходящего движения на восходящее.

Обращает внимание сходство мотивов в конце тактов 6, 7, 8. По мнению Эдлунда, это нивелирует интонационные трудности пения широких интервалов м.6 и м.7 (такты 6, 7). Вместе с тем не исключается и последовательная смена одного типа интервального движения другим. Например, в тактах 10, 11 нисходящий целотоновый ход (*es — des — h — a*) сменяется восходящим полутоновым (*a — ais — h*), который завершается нисходящим ходом кварт (*h — fis — cis*).

Понятно, что стабильные элементы облегчают интонирование в условиях гемитоники, являясь ориентирами, а мобильные — помогают выработать определенную слуховую чуткость к изменениям интонационного процесса.

Мелодии, сочиненные Л. Эдлундом, логичны в построении. Мелодические фразы разнообразны с точки зрения метра и ритма.

Ряды аккордов

Заключительные разделы всех глав посвящены аккордике.

Рассмотрим принципы построения аккордовых рядов на примере второго аккордового ряда из главы V, посвященной тритону.



Логика построения ряда реализуется через игру стабильными и мобильными компонентами, опорными и неопорными тонами, кон-

сонансами и диссонансами. Начинается ряд всегда с унисона, который через двузвучие переходит к аккорду из трех звуков. К стабильным элементам можно отнести опорный тон *g*, который в последних двух тактах сменяет *c'*, и тритон — сначала *cis – g*, затем *fis – c*. Близость структур диссонантных аккордов при их частичной неповторяемости рассчитана на очень внимательное вслушивание и чуткое улавливание мельчайших изменений.

Примеры из музыкальной литературы

Даны в трех отдельных главах (IV, VIII, XI). Представляют собой фрагменты произведений разных композиторов.

| | |
|------------------------|---|
| <i>Барток Б.</i> | Концерт для оркестра Струнные квартеты № 1, 2, 3, 4, 6 Музыка для струнных, ударных и челесты |
| <i>Бломгаль К. Б.</i> | Аниара |
| <i>Берг А.</i> | Воцтек Лирическая сюита |
| <i>Бэк С. Э.</i> | Tränfjädrarna |
| <i>Веберн А.</i> | Кантата № 2 Две песни на слова Р. М. Рильке op. 8 Пять духовных песен op. 15 (№ 5) |
| <i>Даллапиккола Л.</i> | Песни на слова И. Гёте |
| <i>Лигхольм И.</i> | Laudi |
| <i>Розенберг Х.</i> | Симфония № 3 |
| <i>Стравинский И.</i> | Threni (Плач пророка Иеремии) Симфония псалмов Проповедь, притча и молитва |
| <i>Хингемит П.</i> | Ludus tonalis Pieta (Das Marienleben/Житие Девы Марии) |
| <i>Шёнберг А.</i> | Струнные квартеты № 1, 4 Камерная симфония |

На материале фрагментов из этих произведений закрепляется пройденное.

Оригинальное, детально продуманное учебное пособие Л. Эдлунда внесло большой вклад в развитие сольфеджийной методики обучения, в подготовку нового поколения музыкантов к восприятию современного музыкального языка.

Содержание

| | |
|--|-----|
| <i>Марина Карасева</i> Сольфеджио-XXI: между мечтой и прагматикой | 3 |
| ОБЩИЕ ВОПРОСЫ СОЛЬФЕДЖИО | |
| <i>Людмила Масленкова</i> Что такое сольфеджио? (Россия) | 11 |
| <i>Евгений Лернер</i> Сольфеджио, которое мы можем потерять (Россия) | 21 |
| <i>Татьяна Камаева, Арсен Камаев</i> Может ли сольфеджио быть азартным? (Россия) | 28 |
| СОЛЬФЕДЖИО И СПЕЦИАЛЬНОСТЬ | |
| <i>Елена Дерунец</i> Из опыта работы со студентами-духовиками (Россия) | 41 |
| <i>Екатерина Гриненко</i> Слух и голос. Эффективные пути взаимодействия (Россия) | 51 |
| СОЛЬФЕДЖИО И НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ | |
| <i>Галина Тараева</i> Компьютер в тестировании и тренировке музыкального слуха (Россия) | 74 |
| <i>Хелен Хайнер</i> Компьютерный путь к Моцарту (США) | 96 |
| РАЗВИТИЕ ИНТОНАЦИОННОГО И РИТМИЧЕСКОГО СЛУХА | |
| <i>Валентин Серега</i> Формирование основ музыкального мышления. Освоение мелодики, гармонии и фактуры на занятиях в ДМШ (Россия) | 118 |
| <i>Лариса Бражник</i> Об интонировании бесполутоновой мелодики. К вопросу о ладовом сольфеджио (Россия) | 134 |
| <i>Ольга Берак</i> О воспитании чувства ритма в меняющемся мире (Россия) | 146 |

ПРЕПОДАВАНИЕ СОЛЬФЕДЖИО ЗА РУБЕЖОМ

Киоко Танака, Сусуми Ямасита, Киотоми Йосигэки

Обучение сольфеджио в Японии (Япония)163

Елена Герцман

Курс «Formation musicale» во французской системе

музыкального воспитания и образования (Франция)173

Виолет де Лармина

Преподавание сольфеджио во Франции и Австрии (Австрия)192

Марианна Глузберг

Об одном шведском учебнике сольфеджио (Россия)213

ISBN 978-5-89817-297-8



Учебно-методическое издание
Серия «Мастер-класс»
Как преподавать сольфеджио в XXI веке

Составители
Ольга Леонидовна Берак, Марина Валериевна Карасева

Ответственный редактор И. Лебедева
Выпускающий редактор А. Смулянская
Редактор С. Лашенко
Корректор В. Листочкина
Нотный редактор И. Никитина
Нотная графика: О. Румянцева
Верстка: Т. Хватова
Дизайн обложки: Д. Долгов

Подписано в печать 28.04.09. Формат 60x88 1/16
Печать офсетная. Гарнитура Baltica. Бумага офсетная № 1
Печ. л. 14,0+0,25 вкл. Тираж 1000 экз. Заказ 4969.

**Наши издания можно приобрести
через сайт www.classica21.ru,
воспользовавшись услугами
службы доставки «Арт-транзит»**

Заявки направляйте по почтовому адресу:
123098, г. Москва-98, а/я 4
«Арт-транзит»
по факсу: (495) 690 3937
или e-mail: info@classica21.ru

Юридический адрес:
123056, г. Москва, ул. Б. Грузинская, д. 60, стр. 1
Издательский дом «Классика-XXI»

Отпечатано в ФГУП «Производственно-издательский комбинат ВИНТИ»,
140010, г. Люберцы Московской обл., Октябрьский пр-т, 403