



В. Серединская

**РАЗВИТИЕ
ВНУТРЕННЕГО
СЛУХА
В КЛАССАХ
СОЛЬФЕДЖИО**

ОТ АВТОРА

Настоящее пособие представляет собой попытку дать методическую разработку одной из важнейших тем курса сольфеджио. Необходимость создания подобного труда вызвана тем, что еще до сих пор нередки случаи, когда педагоги, недооценивая значение внутреннего слуха для профессиональной музыкальной деятельности, уделяют ему слишком мало внимания. В результате этого отсутствие специальной тренировки, особенно в начале обучения, тормозит развитие внутреннего слуха и в последующее время.

Процесс воспитания внутреннего слуха изложен в данной работе постепенно, так как усовершенствованием его необходимо заниматься в течение всего периода изучения сольфеджио. Именно поэтому, настоящий труд может быть использован педагогами детских музыкальных школ (семилеток и десятилеток), училищ, и, наконец, вузов. Выбор указанных приемов и методов должен быть продиктован программными требованиями, предъявляемыми к учащимся на том или ином этапе обучения с учетом их возраста, музыкальной подготовки и специальности.

В предлагаемом пособии автор не претендовал на исчерпывающую полноту изложения всех существующих видов и форм работы над внутренним слухом, он стремился только обобщить и методически последовательно осветить наиболее распространенные из них.

В. Серединская

ВВЕДЕНИЕ

Внутренний слух — это способность как слухового представления, то есть возникновения в центрах слуха образов звучания музыкальных явлений действительности¹, воспринятых ранее, так и слухового воображения, то есть создания в центрах слуха образов звучания новых, еще неизвестных музыкальных явлений, путем творческой переработки некогда воспринятых.

Сохранились высказывания великих композиторов: П. Чайковского, Н. Римского-Корсакова, Р. Шумана и других, в которых они подчеркивали огромное значение внутреннего слуха для деятельности музыканта.

Р. Шуман в «Жизненных правилах для музыкантов» писал: «Если ты подбираешь на рояле маленькие мелодии, это очень мило, но если они являются сами по себе, не за инструментом, то радуйся еще больше — значит в тебе пробуждается внутреннее музыкальное сознание»².

С. Майкапар считал, что только хорошо развитому внутреннему слуху обязаны мы тем, что Бетховен, «несмотря на свою глухоту (или как А. Г. Рубинштейн утверждал, именно благодаря своей глухоте) создал столько великих и детально вполне законченных произведений»³.

Внутренний слух является одним из важнейших компонентов музыкального слуха, причем любая форма проявления второго связана с функционированием первого.

Например, осмысленное, художественно-выразительное пение по нотам незнакомых сочинений возможно только при хорошем внутреннем слухе.

¹ Под музыкальными явлениями подразумеваются произведения и отдельные элементы музыкальной речи.

² Р. Шуман. Жизненные правила для музыкантов. Музгиз, 1959, стр. 21.

³ С. Майкапар. Музыкальный слух. Петроград, 1915, стр. 6.

Это в свое время отмечал С. Майкапар: «Неумение многих читать ноты находится в прямой зависимости от низкого состояния развития внутреннего слуха»¹.

Таким образом, мысленное представление по нотному тексту действительного звучания неизвестной одноголосной или многоголосной музыки связано с развитием внутреннего слуха.

Сочинение, запись или устный разбор прослушанного в чем-либо исполнении произведения также немислимы без активного участия внутреннего слуха. Именно поэтому, воспитание его составляет одну из важнейших задач курса сольфеджио, к выполнению которой и должен быть направлен весь процесс обучения, начиная с первых же занятий музыкой.

Внутренний слух можно развить у всех учащихся. Однако даже при самой тщательной работе педагога, у различных учеников он будет все же неодинаков. Степень развитости внутреннего слуха является одним из признаков, характеризующих музыкальность учащихся и, следовательно, определяющих пригодность их к последующей профессиональной деятельности: исполнительской, композиторской, музыковедческой или педагогической.

Внутренний слух зависит, во-первых, от богатства музыкальных впечатлений учащихся; во-вторых, от качества их музыкального восприятия и памяти; в-третьих, от способности их центров слуха создавать представления о новых, никогда еще не слышанных в действительности, музыкальных явлениях путем синтезирования накопленных в памяти представлений о звучании уже знакомых явлений и, наконец, в-четвертых, от развитости музыкального мышления учеников, ибо прежде чем что-либо синтезировать, надо уметь сначала разобраться в полученных ранее впечатлениях и отобрать из них нужные в данный момент. Эта своеобразная аналитическая деятельность центров слуха немислима при отсутствии специальных знаний.

Следовательно, только при богатстве музыкальных впечатлений, хорошем развитии восприятия, памяти, способности к анализу и синтезу, а также наличии необходимых знаний, можно воспитать полноценный внутренний слух, воспроизводящий эмоционально-художественное содержание всего произведения в целом (динамические и агогические оттенки, тембровую и регистровую окраску), а не только звуковысотное движение и метро-ритм.

Именно такой высококачественный внутренний слух характерен для всех крупнейших музыкантов: В. А. Моцарта, Л. Бетховена, Г. Берлиоза, П. Чайковского, Н. Римского-Корсакова, С. Рахманинова и других.

¹ С. Майкапар. Музыкальный слух. Петроград, 1915, стр. 10.

Различают внутренний слух — мелодический и гармонический.

Внутренним мелодическим слухом называется способность мысленного представления звучания мелодии.

Внутренним гармоническим слухом — способность мысленного представления звучания многоголосного сочинения гармонического и полифонического склада.

Внутренний мелодический слух развивается сравнительно быстро и обычно имеется у всех людей, занимающихся музыкой.

Внутренний же гармонический слух развивается очень медленно и не всегда достигает того качества, обладающий которым, как пишет Майкапар, «...может при взгляде на лист исписанной или напечатанной нотной бумаги тотчас же без инструмента и не напевая воспроизвести в своей фантазии живые звуки, их движение и комбинации; композитор, обладающий этим даром, вольно и свободно, не стесненный ничем, творит из себя и в себе новые звуки и комбинации; его мысль легка и окрылена, и фантазия парит; неограниченная в своем полете»¹.

Чаще всего, возможности воспитания внутреннего гармонического слуха ограничиваются лишь умением мысленно представить по нотному тексту или по памяти звучание какого-либо ранее слышанного многоголосного произведения.

Конечно, воспроизвести «про себя» неизвестную мелодию значительно проще, так как это есть ее мысленное интонирование. Практика показывает, что эта способность обычно легко приобретает всеми учащимися.

Мысленное же воспроизведение незнакомого многоголосного сочинения гармонического или полифонического склада является своеобразной слуховой деятельностью. Она заключается в возникновении в центрах слуха звучания этого произведения путем осознанного, творческого комбинирования ранее накопленных в памяти представлений о действительном звучании различных элементов многоголосной музыкальной речи. В одних случаях мысленно создаваемые образы будут вариантами некогда слышанных учащимися и, следовательно, в какой-то степени уже известных им, в других — качественно новыми.

Развитие указанных качеств слуха — длительный и трудоемкий процесс, требующий большого терпения, выдержки, внутренней собранности и упорства от учеников и педагога.

Особенно это касается создания представлений о звучании незнакомых произведений, поскольку данная способность возможна только при наличии слухового воображения, которое, как известно, воспитывается очень медленно.

¹ С. Майкапар. Музыкальный слух. Петроград, 1915, стр. 198.

В связи с тем, что внутренний слух опирается на запечатленные в памяти образы звучаний различных элементов музыкальной речи, большое значение для его развития имеет качество восприятия и памяти. Наблюдения показывают, что при плохом музыкальном восприятии и слабой памяти, внутренний слух даже при длительной работе совершенствуется очень слабо и, наоборот, чем они совершеннее, тем выше и качество внутреннего слуха. Вот почему его воспитанию должна обязательно предшествовать работа над музыкальным восприятием и памятью.

Методы и приемы развития внутреннего мелодического и гармонического слуха различны, поэтому описание каждого из них дается в настоящем пособии в отдельности.

В целях систематизации и большей последовательности изложения материала, а также, желая сосредоточить внимание читателей на тех формах работы, которые на данном этапе обучения представляются автору наиболее существенными, весь процесс воспитания музыкальной памяти и внутреннего слуха подразделяется на стадии. Это деление до некоторой степени условно, так как каждый слуховой навык вырабатывается в результате комплекса различных упражнений, тесно связанных между собой и дополняющих друг друга. Кроме того, упрочением любого слухового навыка, как известно, необходимо заниматься длительное время, уделяя ему на разных этапах обучения определенное внимание.

Раздел I

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ

Музыкальной памятью называется психический процесс сохранения в сознании музыкальных явлений, воспринятых ранее или воспринимаемых в данный момент, и последующего воспроизведения их.

В понятии музыкальной памяти следует различать: память на высоту звуков, взятых в определенном ладу (интонационная¹), на звучание созвучий и их последований (гармоническая) и на метро-ритм (метро-ритмическая).

Интонационная память развивается при запоминании мелодий в одноголосных и многоголосных произведениях, гармоническая — при запоминании многоголосной музыки, а метро-ритмическая — в обоих случаях.

Подобно словесно-логической, музыкальная память имеется у всех учащихся, но качество ее неодинаково. Оно зависит, во-первых, от широты их музыкального кругозора; во-вторых, от интенсивности тренировки памяти; в-третьих, от быстроты запоминания слышимого сочинения и времени сохранения его точного образа и, наконец, в-четвертых, от восприятия музыки, ибо прежде чем запомнить звучащее произведение, надо сначала правильно воспринять его.

Практика показывает, что очень часто быстрому и точному запоминанию какого-либо сочинения мешает отсутствие хорошего музыкального восприятия². Например, маленькие

¹ Сохранение в памяти высоты звуков вне лада присуще учащимся с абсолютным слухом.

² Музыкальным восприятием называется психический процесс отражения в центрах слуха тех музыкальных явлений, которые действуют в данный момент на наш слуховой аппарат. Восприятие — исходный и основной момент познания нами музыкальных явлений. Результаты его, запечатлеваясь в сознании, становятся в дальнейшем основой для деятельности мышления и слухового воображения.

дети не могут иногда правильно повторить голосом какую-либо песню не потому, что они ее не запомнили, а потому, что не уловили интонационное или метро-ритмическое строение. Иногда наблюдается такое явление: ученик в классе по фортепьяно, выучив произведение наизусть, не только играет его, начиная с любого такта, но и правильно повторяет голосом его мелодию. Однако только что услышанную песню поет неверно, обладая здоровым голосовым аппаратом и нормальной координацией его со слуховым. Это говорит о хорошей памяти учащегося, но плохом восприятии.

Если ученик, повторяя голосом мелодию, постоянно делает одни и те же ошибки, то это также свидетельствует о его плохом музыкальном восприятии, а не памяти. В том случае, когда учащийся поет какую-либо песню, каждый раз делая разные ошибки, то у него и восприятие, и память плохие.

Поскольку для любой музыкальной деятельности обязательно хорошее восприятие, постольку и воспитанием его необходимо заниматься со всеми учениками. Особенно усиленно музыкальное восприятие следует развивать в младших классах школ и на первых курсах училищ (отделения, на которые поступают без предварительной музыкальной подготовки).

Музыкальным восприятием обладают все люди, имеющие здоровый слуховой аппарат, однако качество его неодинаково. Одни способны не только быстро и точно, но и эмоционально реагировать на слышимые произведения. Другие, принимая музыку медленно и неточно, часто относятся к ней очень равнодушно. Помимо причин, определяющих качество памяти, различие в восприятии зависит также от слухового внимания¹ учащихся, от того, насколько глубоко они переживают содержание услышанных сочинений и, наконец, от того, с какой точностью и быстротой усваивают их. Контроль за вниманием важен потому, что умение вдумчиво и сосредоточенно слушать музыку — необходимое условие для сознательного восприятия ее. Без развитого слухового внимания невозможно научить учеников разбираться в полученных ими музыкальных впечатлениях. Кроме того, рассеянное внимание обычно отрицательно влияет на весь процесс обучения музыке, не только тормозя развитие слуха, но и пагубно отражаясь на занятиях учащихся по специальности.

Слуховым вниманием надо заниматься одновременно с накоплением различных музыкальных впечатлений. Однако следует помнить, что оно не может быть сосредоточенным в течение всего урока. Поэтому бесполезно требовать от ребят,

¹ Слуховым вниманием называется способность сосредоточиться на определенных музыкальных явлениях, выделяя их из среды других, звучащих одновременно.

чтобы они на занятии были все время одинаково внимательны. Необходимо разумно организовывать их внимание, максимально сосредоточивая его при тех формах работы, которые связаны с большим напряжением слухового аппарата. Так, например, прохождение нового материала требует гораздо большего внимания, чем повторение старого. Поэтому урок рекомендуется строить таким образом, чтобы изучение незнакомого материала сочеталось с повторением ранее пройденного.

Физическое состояние учащихся, время занятий по сольфеджио¹, звукопроницаемость помещения, шум, разговоры в классе, разглядывание развешанных по стенам картин, яркость и образность воспринимаемой музыки, а также качество работы педагога — все это в той или иной степени влияет на внимание.]

[Воспитанию последнего способствуют: слушание звучания какого-либо мелодического интервала и последующее повторение его голосом²; пение хором (или небольшими ансамблями) одноголосных или многоголосных сочинений (с инструментальным сопровождением или без него); определение на слух гармонических интервалов, трезвучий, значения аккордов в пределах мажорного или минорного лада; музыкальный диктант (устный и письменный); определение по слуху линии движения любого голоса в четырехголосном произведении и т. д.— все эти формы работы не только помогают приобретению навыков, совершенствующих качество слуха, но и развивают внимание.]

Эффективным средством, активизирующим слуховое внимание учеников, является заинтересованность их в занятиях. Именно поэтому не рекомендуется начинать изучение курса сольфеджио с пения или слушания отдельных элементов музыкальной речи (гамм, интервалов и т. д.), так как на данном этапе подобная работа неинтересна учащимся и быстро утомляет их, в результате чего внимание ребят рассеивается. Чтобы избежать этого, надо вначале использовать различные мелодии, доступные пониманию учеников.

Для активного восприятия учащимися предлагаемых им примеров не следует на одном и том же уроке долгое время заниматься однотипной работой (например, только петь какое-либо произведение, добиваясь стройности и чистоты звучания).

Такие занятия обычно быстро утомляют учеников, отчего их слуховое внимание ослабляется. Очень полезно сочетать

¹ Не рекомендуется заниматься сольфеджио поздно вечером или на последних уроках.

² Для этого очень полезно использовать струнные инструменты или камертон.

несколько различных форм работы над данным отрывком. Так, в младших классах школ, проиграв детям несколько раз подряд (не более трех) доступную им пьесу (например, «Польку» Глинки), полезно потом предложить учащимся спеть, сначала на различные слоги, а затем, если есть текст, то со словами, мелодию произведения (хором, небольшими ансамблями или, наконец, индивидуально). Далее ученики могут немного подвигаться под эту музыку (также все вместе, небольшими группами или индивидуально, первое время подпевая мелодию), соразмеряя шаг с характером сочинения (медленное оно или быстрое, плавное или скачкообразное), его жанровым своеобразием (вальс, марш и т. д.).

Примечание. Для всех видов работы над вниманием вначале рекомендуется выбирать произведения однородные по характеру музыки, позднее — контрастные. В последнем случае учащиеся должны своевременно заметить изменение в содержании сочинения и прореагировать на него либо сменой движения (если они двигались), либо манерой пения (если они пели), либо просто словесным указанием (если они только слушали).

Чуткость реакции учеников на изменение характера музыки, манеру ее исполнения и т. п. в свою очередь будет зависеть от их способности к эмоциональному восприятию. Так, дети, отличающиеся более глубоким «переживанием» эмоционального содержания слышимого произведения, увлекаясь выразительностью его образов, живо откликаются на малейшие изменения. Те же учащиеся, у которых данная способность выражена слабо, обычно слушают музыку равнодушно. Она не трогает и не волнует их; во время исполнения какого-либо сочинения они часто начинают скучать, о чем можно судить по унылым лицам, бегающим по сторонам глазам, разговорам с соседями и т. д.

Совершенствование способности эмоционального восприятия происходит по мере приобщения учеников к музыке, привития им любви и интереса к ней путем ознакомления с различными музыкальными жанрами, средствами их художественной выразительности, образностью и т. д. Только тогда, когда учащиеся научатся понимать содержание произведений, они будут с интересом воспринимать их, живо реагируя на малейшие изменения звучания. Поэтому с первых же занятий детей музыкой, предлагая им прослушать какую-либо пьесу, пропеть ее или, наконец, подобрать на инструменте, необходимо постоянно обращать их внимание на эмоциональный характер и жанровые особенности сочинения, своеобразие использованных в нем средств художественной выразительности, оттенки исполнения и т. д.

Подобной работой следует заниматься в течение всего периода изучения сольфеджио, постепенно расширяя и углуб-

ляя круг вопросов в зависимости от возраста, специальности и предварительной музыкальной подготовки учащихся.

Как уже говорилось выше, качество восприятия определяется не только умением внимательно слушать и эмоционально реагировать на слышимое, но и способностью точно и быстро усваивать звучащую в данный момент музыку. Развитие точности восприятия начинается с работы над мелодиями, пропеваемыми педагогом¹, ибо ученики, никогда специально не занимавшиеся музыкой, легче всего усваивают их именно с голоса. Используемые для этого произведения должны быть яркими, образными, но вместе с тем, вначале простыми в ладовом, интонационном и метро-ритмическом отношении².

Например, начальная фраза детской песни «Любитель-рыболов» М. Старокадомского:



Не следует давать сразу длинные мелодии, так как слуховое внимание учащихся на данном этапе их музыкального развития быстро утомляется, а следовательно, и рассеивается. В результате в большинстве случаев мотивы воспринимаются ими неточно. Лучше выбирать законченные музыкальные фразы, протяженностью в три-четыре такта, с остановкой сначала на тонике, например русская народная песня «На зеленом лугу»:



затем на доминанте, как в русской народной песне «Под яблонью зеленою»:



¹ Если по каким-либо причинам педагог сам не может петь, то нужно воспользоваться вокальными записями на магнитофоне или пластинках.

² Музыкальный материал, используемый преподавателем, следует заимствовать преимущественно из литературы, так как мелодии, сочиненные самим педагогом часто бывают неинтересными, малоценными в художественном отношении.

потом на третьей ступени, как в русской народной песне «Зайка, попляши»:



Позднее можно выбирать отрывки с остановкой на какой-нибудь иной ступени лада, например на второй, как в детской песенке «Мой Лизочек» П. И. Чайковского:



Небольшие размеры приведенных мелодий, их образность, простота интонационного, ладового и метро-ритмического строения — все это дает возможность учащимся, сконцентрировав свое слуховое внимание, точно воспринять их.

После изучения с голоса мелодий небольших по размерам, легких по строению, можно приступить к подобной же работе над одноголосными произведениями, исполняемыми на каком-либо инструменте: скрипке, виолончели, фортепьяно и т. д.

Первое время очень полезно одно и то же сочинение сначала спеть, а потом сыграть на различных инструментах.

По мере овладения легкими мотивами, следует приступить к уже более сложным по интонационному, ладовому и метро-ритмическому строению. При этом рекомендуется усложнять их постепенно: например, вначале в метро-ритмическом отношении, затем интонационном и, наконец, в ладовом.

Так, после восприятия мелодий, подобных русской народной песне «Маки, маки, маковочки»:



можно перейти к одноголосным произведениям такой же интонационной и ладовой трудности, но более сложным метро-ритмически. Например, русская народная песня «Уж как звали молодца»:



Как показывает практика, обычно плохие результаты получаются при объяснении каких-либо теоретических понятий с одновременным ознакомлением с ними на слух. Учащиеся быстро воспринимают их интеллектуально, но долгое время не могут ни точно спеть, ни правильно по слуху определить, что затрудняет практическое пользование ими. Происходит это потому, что овладение навыком определения на слух, интонирования или записи по слуху какого-либо музыкального явления требует значительно большего времени, чем усвоение теоретических сведений о нем.

После изучения коротких мотивов простых по интонационному, ладовому и метро-ритмическому строению, следует перейти к мелодиям такой же трудности, но бóльшим по величине. При этом увеличение длины должно происходить постепенно. Как только ученики овладеют навыком восприятия легких песен в четыре такта, можно предложить им подобного же строения мелодии, но уже протяженностью в шесть-восемь тактов. Например, после русской народной песни «Ах, утушка луговая»:



возможно использовать русскую народную песню «Ах, на что ж было, да к чему ж было»:



После того, как будут пройдены короткие мотивы более сложные в метро-ритмическом, интонационном или ладовом отношении, чем предыдущие, надо приступить к работе над более длинными мелодиями подобного строения. Выбираемые произведения должны быть яркие, красочные, художественно-выразительные. Например, нормандская народная песня «Побродим-ка, ребята» в обработке Ж. Векерлена:



Одновременно с работой над мелодиями необходимо заниматься и многоголосной музыкой, используя те же методы и приемы. Однако если при изучении одноголосия для развития музыкального восприятия сначала давались мелодии в

вокальном исполнении, а затем фортепьянным, то при работе над многоголосием первое время следует использовать фортепьяно, а затем уже хор или оркестр. Это вызвано тем, что учащиеся легче воспринимают сочинения, сыгранные на фортепьяно, благодаря тембровой однородности инструмента и привычке к фортепьянному звучанию различной многоголосной фактуры, выработанной в процессе занятий в классах специального или общего фортепьяно. Одновременное сочетание разнообразных по тембру голосов в хоре или различно звучащих инструментов в оркестре первое время затрудняет восприятие многоголосной фактуры. Кроме того, проигрывание многоголосных произведений на фортепьяно удобнее и по техническим причинам, так как в классных условиях хоровое и оркестровое исполнение может быть представлено только в записи (что не всегда приемлемо для работы), или в виде небольших ансамблей: трио, квартетов и т. д.¹

В начале изучения многоголосия рекомендуется выбирать сочинения гомофонно-гармонического склада; позднее — полифонического: каноны, фуги и т. д.

Качество музыкального восприятия определяется не только точностью, но и быстротой его, то есть тем, сколько раз было сыграно или спето произведение. В целях развития быстроты восприятия рекомендуется первое время исполнять сочинение несколько раз подряд, в дальнейшем постепенно сокращая количество проигрываний до одного, в более трудных случаях, двух-трех раз.

В педагогической практике еще нет средств, позволяющих проверить только восприятие учащихся. Поэтому данная работа обычно сочетается с воспитанием у них других навыков и проводится с помощью единых упражнений. Наиболее распространенной формой проверки быстроты и точности восприятия мелодий является воспроизведение их голосом.

Начинать эту работу надо с самостоятельного повтора учащимися на различные слоги (без помощи инструмента или подпевания педагога) только что услышанных мотивов (хором, индивидуально или небольшими ансамблями). Однако чистота пения будет зависеть еще от самоконтроля — одного из важнейших качеств активного музыкального слуха. Поэтому необходимо заставлять учеников постоянно внимательно слушать себя и, контролируя правильность своего исполнения, добиваться точности.

Выбираемые для этого сочинения должны соответствовать диапазону голоса поющих и тем самым не создавать дополнительных трудностей в интонировании.

¹ Так как использованию ансамблей на уроках сольфеджио часто мешают организационные моменты, можно пользоваться магнитофонными записями, патефонными пластинками и т. д.

Если учащиеся неправильно интонационно или метро-ритмически повторяют какой-либо раздел мелодии, то необходимо проиграть ее целиком еще один или несколько раз, попутно обращая внимание на те места, где ученики только что ошиблись, и предложить им пропеть снова. Если и после этого они будут ошибаться, то надо проработать с ними каждый трудный мотив в отдельности. Например, сначала сыграть учащимся только трудные разделы мелодии, попросив прослушать звучание; затем предложить спеть их, но с подыгрыванием педагога на инструменте и уже после этого исполнить полностью самостоятельно. Когда все ученики повторят выделенные места правильно, они должны будут пропеть всю мелодию целиком. С тем же, кто ее опять исполнит неточно, следует заниматься индивидуально. Для этой цели наиболее результативен следующий прием: заметив, что какой-то ученик никак не может спеть данную песню верно, необходимо сыграть или пропеть мелодию несколько раз правильно, а затем исполнить ее так, как пел сам учащийся и попросить его путем сравнения указать, где он ошибался. Найдя неверные места, ученик должен самостоятельно исправить их. Если он не сможет это сделать, то полезно вызвать ему на помощь другого, более сильного учащегося. Если и после того, как определены ошибки, он, однако, все же не в состоянии будет сам точно спеть мелодию, то необходимо опять прибегнуть к помощи более сильного ученика. Заставляя их сначала поочередно петь песню, а затем вместе, надо добиться в конце концов от обоих правильного исполнения. Можно также попросить слабого учащегося повторить голосом всю мелодию, а более сильного — проверить точность его пения не только с указанием того, в каком месте была допущена ошибка (на более поздних стадиях развития слуха следует также отметить, какова она была), но и с последующим исправлением ее голосом. В заключение слабый ученик должен спеть мелодию целиком, следя за верностью своего исполнения.

Другой формой установления точности восприятия учащихся услышанного ими мотива, является проверка правильности исполнения при непосредственном вторичном восприятии его (то есть следующим сразу же за первым). Для этого, предложив ученикам послушать какую-нибудь мелодию, рекомендуется, сыграв ее только один раз, проиграть вторично, но с интонационными или ритмическими изменениями.

Примечание. Вначале «ошибки» должны быть очень яркими, позже — мало заметными.

Учащиеся, услышав подобное исполнение и мысленно сравнив его с тем звучанием, которое только что запечатлелось в их сознании, должны указать, где были допущены неточности и рассказать, в чем они заключались.

Примечание. В данной работе необходимо учитывать возраст, музыкальную подготовку, а также предыдущий опыт учеников.

У маленьких детей, недавно начавших заниматься музыкой, не следует добиваться конкретного описания «ошибок». Достаточно будет, если учащиеся скажут, где была «неправильность»: в конце, в начале или в середине песни. Более подвинутые ученики должны уже не только указать, каковы были «ошибки» (интонационные или ритмические), но и исправить их голосом. Наконец, учащихся старших классов надо просить исправить мелодию после предварительного конкретного указания, в чем заключались «неточности» (например, какие звуки были взяты неверно и что должно быть на их месте). В заключение педагог обязательно должен сыграть пример правильно, с тем, чтобы у всех учеников осталось от него целостное художественно-эстетическое впечатление.

Проверкой точности восприятия услышанного учащимися многоголосного сочинения является контролирование ими верности исполнения. Проводится оно так же, как и при работе над мелодиями.

Воспроизведение прослушанных музыкальных произведений через некоторое время, так называемое отсроченное воспроизведение, связано с деятельностью памяти.

Действительно, узнать сочинение, слышанное несколько часов или несколько дней тому назад, мы можем только в том случае, если оно у нас прочно запечатлелось. Таким образом для отсроченного воспроизведения обязательно наличие хорошей музыкальной памяти. Вместе с тем, качество его характеризует и качество самой памяти. Поэтому в педагогической практике развитие отсроченного воспроизведения сочетается с работой над совершенствованием памяти.

Как и музыкальное восприятие, воспитание памяти и отсроченного воспроизведения надо начинать также с начала занятий учащихся музыкой. Поскольку качество памяти связано с самим процессом запоминания произведения, продолжительностью сохранения его в сознании и объемом памяти, постольку ее развитие следует вести в трех направлениях: во-первых, совершенствовать процесс запоминания учащимися слышимой музыки; во-вторых, постепенно удлинять время сохранения ее; в-третьих, расширять объем памяти.

Первой стадией работы над музыкальной памятью учащихся является совершенствование качества запоминания слышимой музыки, то есть его скорости и точности.

Существуют два вида запоминания: произвольное и произвольное. В первом случае мы, сосредоточивая свое внимание на звучащем произведении, часто даже

отвлекаясь чем-либо, все же не только слышим, но и в какой-то мере запоминаем его. Такое запоминание происходит помимо нашего желания или нашей воли: оно не только бессознательно, но и случайно, пассивно (без специального намерения). Именно таким образом, сидя в кино, в театре, в цирке зритель, обращая главное внимание на развитие сюжета, зрелищно-декоративную часть спектакля, игру актеров и т. п. все же в какой-то мере запоминает музыку (даже не ставя себе это целью). Правда, целостного представления о ней зритель не имеет, но какое-то впечатление о слышимом у него все же создается. На уроках сольфеджио произвольное запоминание учащимися изучаемого материала имеет место в случаях рассеянного восприятия, что обычно бывает, когда внимание учеников отвлекается от основной работы либо шумом, либо проникновением звуков из соседних классов и т. д. При произвольном запоминании чаще всего запечатлевается лишь общий характер звучания произведения, иногда же наиболее яркие по своей красочности и выразительности части его. Все это создает возможность узнать знакомое сочинение при повторном исполнении.

Наблюдения показывают, что при произвольном запоминании какой-либо мелодии большинство учащихся не в состоянии не только подобрать ее на инструменте, но даже и повторить голосом. Чаще всего, сыграв или спев два-три начальных звука, они сбиваются, начинают путаться и в конце концов останавливаются. Это происходит потому, что при произвольном запоминании отсутствует ясное конкретное представление о некогда слышанной музыке. Образ ее запечатлевается непрочно, а поэтому возникаемое в памяти звучание очень смутно и расплывчато, в результате чего редко точно воспроизводится «вслух». Произвольное запоминание не является средством развития слуха учащегося, а поэтому заниматься им специально не следует.

Произвольное запоминание — это психический процесс сознательной, волевой, целенаправленной, активной слуховой деятельности. Оно бывает механическое и осознанное.

При механическом запоминании путем внимательного, сосредоточенного слушания сочинения, исполняемого несколько раз, запечатлевается весьма конкретный, ясно представляемый точный образ его звучания. При последующем воспроизведении даже начала данного произведения механически будет возникать его продолжение. Запоминавшийся таким образом отрывок мы можем либо воспроизвести голосом (иногда даже на инструменте), либо где-нибудь услышав его, не только узнать, но и, если он на этот раз был исполнен неточно, указать даже, в каких местах были допущены ошибки и исправить их, спев правильный вариант. Высшая форма проявления именно такой памяти наблюдается у тех

любителей музыки, которые не получив специального образования и, следовательно, не имея никаких теоретических знаний, легко подбирают «по слуху» услышанное ими произведение. В музыкальном развитии механическое запоминание играет большую роль. С помощью его накапливаются различные музыкальные впечатления, расширяется кругозор, приобретается некоторый опыт. Поэтому совершенствованием механического запоминания необходимо заниматься специально.

Качество его определяется скоростью, точностью и прочностью. Скорость и точность запоминания зависят от быстроты и правильности непосредственного воспроизведения учащимися слышимой музыки, то есть от того, после скольких раз они споют или сыграют сочинение без ошибок. Это достигается путем постепенного сокращения количества исполнения примеров от неограниченного до одного, в редких случаях, двух-трех раз. Последующий самостоятельный повтор мелодий учащимися голосом на различные слоги¹ явится показателем скорости и точности запоминания.

В целях концентрации внимания можно разрешить ученикам при прослушивании мотива первое время подпевать его, позже это категорически запрещается².

Прочность запоминания определяется тем, легко ли сбиваются учащиеся, если им сыграть мелодии похожие на данную, или нет.

Примечание. Вначале варианты должны резко отличаться от самой мелодии, позднее — быть мало заметными.

Другим видом произвольного запоминания является осознанное запоминание, без которого невозможно развитие внутреннего слуха. При осознанном запоминании мы, внимательно слушая какую-либо музыку, одновременно разбираем ее (по слуху), то есть определяем строение сочинения, форму, лад, характерные интонационные обороты, особенно метро-ритма и т. д. Таким образом, при осознанном запоминании большую роль играют процессы мышления. Восприятие произведения с участием нашего сознания не только способствует более точному и прочному запоминанию, но и облегчает в дальнейшем воспроизведение его голосом или на инструменте.

Однако, чтобы сделать более или менее грамотный разбор слышимого, надо обладать некоторыми теоретическими зна-

¹ Развивая музыкальную память, не рекомендуется запоминать мелодии с названием нот. Ученики должны представлять их как законченный, целостный музыкально-художественный образ, а не как сумму определенных нотных знаков.

² Выбираемые для этого отрывки аналогичны тем, которые используются при работе над восприятием (см. примеры 1—13).

ниями и умением сравнивать, анализировать и обобщать различные полученные музыкальные впечатления. Вот почему осознанное запоминание присутствует лишь у музыкантов-профессионалов.

Если произвольное и механическое запоминание — естественные (природные) виды памяти, то осознанное запоминание — приобретенное явление. Оно появляется в процессе изучения музыки, совершенствуясь по мере расширения музыкального кругозора и теоретических знаний учащихся. Работа над осознанным запоминанием ведется параллельно с развитием механического запоминания и без последнего существовать не может. Осуществляется она путем чередования неоднократного исполнения данного сочинения с устным разбором (первое время с помощью педагога, позже самостоятельно) и последующим воспроизведением его. Для ускорения процесса осознанного запоминания следует постепенно сокращать количество исполнения произведения от неограниченного числа до одного, иногда двух (в более трудных случаях трех) раз.

По количеству проигрываний, необходимому для правильного воспроизведения учащимися данного отрывка, судят о скорости его запоминания. Когда ученики овладеют запоминанием мелодий на более или менее длительный период времени необходимо, продолжая усовершенствовать этот навык, начать аналогичную работу также и над многоголосными произведениями гармонического и полифонического склада. Наличие осознанного запоминания является неотъемлемым качеством музыканта, без которого немислима его полноценная профессиональная деятельность.

Р. Шуман в «Жизненных правилах для музыкантов» писал: «Развивай свое воображение настолько, чтобы ты мог удержать в памяти не одну лишь мелодию произведения, но и относящуюся к ней гармонию»¹.

Развитие способности запоминания многоголосных сочинений проводится одновременно с воспитанием правильности и быстроты их восприятия, используя аналогичные формы работы.

Первое время необходимо предлагать учащимся счень простые в интонационном, ладогармоническом и метро-ритмическом отношении двухголосные произведения, небольшие по размерам (протяженностью в два-четыре такта). Вначале лучше всего обращаться к русским народным подголосочным песням с одинаковым метро-ритмическим движением в обоих голосах. При чем двухголосие должно присутство-

¹ Р. Шуман. Жизненные правила для музыкантов. Музгиз, 1959, стр. 6.

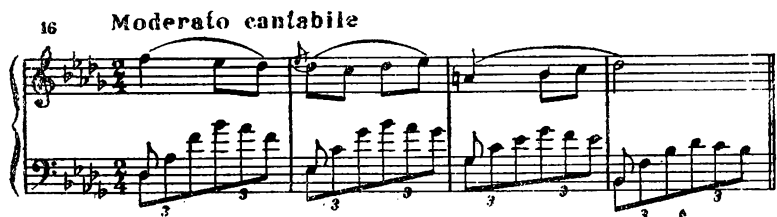
вать лишь частично, как, например, в русской народной песне «Уж ты, сад»:



Затем возможно использовать кроме народных песен также и различные сочинения гармонического склада, изложенные на всем протяжении двухголосно. При этом сначала рекомендуется предлагать учащимся примеры, в которых нижний голос контрапунктирует верхнему. Например, «Осенняя песнь», ор. 63 № 4, Ф. Мендельсона:



Позднее следует выбирать образцы, отличающиеся другой фактурой изложения. Например, начало «Bagatelle», ор. 30, А. Лядова:



Кроме сочинений гармонического склада можно давать также фрагменты из двухголосных полифонических произведений разных композиторов. Например, начало двухголосной инвенции *a-moll* И. С. Баха:



После запоминания двухголосных сочинений надо приступить к аналогичной работе над трех- и четырехголосными произведениями.

Параллельно с этим необходимо заниматься с учениками также запоминанием фонической краски, то есть характера звучания различных созвучий: интервалов, трезвучий, септаккордов и т. д., построенных от любого звука. Без наличия данного качества не может быть развит внутренний слух.

Запоминать фоническую краску созвучий рекомендуется с первых же моментов ознакомления учащихся с интервалами и трезвучиями, изложенными многоголосно (гармонически)¹. Начинать эту работу следует с запоминания гармонических интервалов, построенных от определенного звука (то есть вне лада). Рассказывая о том или ином гармоническом интервале и демонстрируя звучание последнего на фортепьяно, педагог обязан указать на его своеобразие и характерность. Ученики должны внимательно прослушать этот интервал, а затем найти его (помня звучание) среди проигрываемых преподавателем созвучий². Правильность ответа учащихся будет проверкой запоминания ими фонической краски интервала. Разновидностью данной работы является определение по слуху гармонических интервалов, сначала взятых по отдельности, потом в виде последований из двух-трех, а позже и более интервалов. Играть эти последовательности надо первое время медленно, а затем также и быстро. Учащиеся вначале могут записывать интервалы цифровыми обозначениями, а позже должны отвечать только по памяти.

Примечание. Следует категорически запрещать для определения интервала пропевать его мелодически («вслух» или «про себя») сверху вниз или снизу вверх. Такой метод является не только неприемлемым, но даже и вредным, ибо он тормозит развитие гармонического слуха³.

Предлагая вниманию учащихся какой-либо гармонический интервал, рекомендуется сразу же приучать их воспри-

¹ Как показывают наблюдения, педагоги по сольфеджио начинают слишком поздно заниматься развитием гармонического слуха. В результате у учащихся он оказывается неподготовленным для прохождения курса гармонии, отчего задачи в большинстве случаев решаются ими на основе умозрительных заключений, а не слуховых представлений.

² Последовательность аккордов с участием данного интервала рекомендуется заимствовать из художественной литературы. При этом не обязательно, чтобы ученикам были известны все созвучия, входящие в последовательность. Важно, чтобы они безошибочно указывали, какое из них будет данным интервалом.

³ Вместо того, чтобы развивать у себя способность к восприятию любого гармонического интервала как единого звукового комплекса, учащиеся привыкают сначала превращать его из гармонического в мелодический, который затем уже и определяют. Прием пропевания по отдельности звуков, составляющих данный гармонический интервал, используется при работе над голосоведением, то есть развитием способности слышать каждый голос в многоголосном произведении и линию его движения.

нимать его как целостный музыкальный образ, обладающий своеобразным, присущим только ему, определенным звуковым колоритом.

Другими формами работы, способствующими запоминанию фонической краски интервалов, являются:

1. Двухголосное пение их (хором или небольшими ансамблями) от одного и того же звука.

Например:



При этом сопоставление характера звучания различных интервалов будет способствовать лучшему запоминанию их учащимися.

2. Подбирание интервалов (по слуху) на инструменте, проводимое следующим образом: сыграв на фортепьяно какой-либо интервал, педагог просит учеников внимательно прослушать его звучание и запомнить, а затем найти на инструменте.

Примечание. Преподаватель должен указать либо нижний, либо верхний звук взятого им интервала с тем, чтобы не создавать дополнительных трудностей при подборании (например, определение регистра, в котором звучал данный интервал, высоты его и т. д.).

Помимо запоминания фонической краски интервалов уже в музыкальных школах следует проводить подобную работу над трезвучиями (мажорным, минорным, увеличенным, уменьшенным и их обращениями), уменьшенным септаккордом, доминантсептаккордом и его обращениями¹.

Запоминание фонической краски аккордов начинается также с первых же моментов ознакомления учащихся с трезвучиями, изложенными гармонически.

Сначала надо обращаться к таким трезвучиям (а также и обращениям их), у которых составляющие их звуки расположены в пределах одной октавы.

Например:



При этом, как и в работе над интервалами, педагог, знакомя учащихся с каким-либо трезвучием (или его обращением), вначале предлагает внимательно прослушать харак-

¹ Пропевание мысленно или «вслух» указанных созвучий (сверху вниз или наоборот) следует категорически запрещать.

тер звучания данного аккорда и постараться запомнить его. Проверкой запоминания учениками фонической краски трезвучий и их обращений явится правильность определения различных созвучий по слуху при исполнении по отдельности или в сочетании с ранее пройденными интервалами. Например, русская народная песня «Вдоль да по речке»:



После того, как учащиеся научатся быстро и правильно определять по характеру звучания трезвучия и обращения их, взятые по отдельности или в окружении хорошо известных интервалов, можно перейти к небольшим по протяженности последовательностям, изложенным сплошь трехголосно, как, например, в песне «Отставала лебедушка» С. Василенко:

21 **Allegro moderato**

* Это созвучие на данном этапе слухового развития учащихся не анализировать.

Ученики должны точно указать, из каких аккордов состоит данный пример.

Поскольку в произведениях встречаются трезвучия (и обращения их) в тесном и в широком расположении (при этом изложенные не только трех-, но и четырехголосно), необходимо работать также и над запоминанием их звучания¹. Изучением фонической краски трезвучий (и их обращений), а также доминантсептаккорда (и его обращений), взятых в широком расположении, рекомендуется начинать заниматься в старших классах детских музыкальных школ семилеток (или в средних классах десятилеток). Запоминание звучания

¹ Очень часто учащиеся, привыкнув к звучанию трезвучий, изложенных трехголосно, плохо определяют их по слуху в произведениях, где они бывают изложены четырьмя иногда и более голосами (особенно обращения трезвучий). Эта работа явится подготовкой слуха к прохождению в последующем курса гармонии.

других септаккордов¹ следует проводить в старших классах десятилеток и в училищах.

Примечание. Приемы и методы работы над трезвучиями и септаккордами аналогичны.

Запоминание фонической краски относится не только к отдельно взятым созвучиям, но и к звучанию в мажорном и минорном ладу аккордов как одной и той же, так и различных функциональных групп. Начинать эту работу можно уже в период изучения фонической краски гармонических интервалов (и проводить ее параллельно) с развития способности ощущать неустойчивость не только диссонирующих, но даже и консонирующих интервалов. Для этого, настроив учащихся в какой-либо тональности, следует не только продемонстрировать в ней звучание диссонирующих и консонирующих интервалов, но и показать возможные случаи разрешения неустойчивых интервалов в устойчивые.

Например:



Затем можно предложить ученикам определить, будет ли тот или иной консонирующий интервал в пределах данной тональности устойчив.

Например:



Учащиеся-инструменталисты (всех специальностей), а также дирижеры-хоровики, историки, теоретики и композиторы должны не только определять степень устойчивости того или иного интервала в пределах данного лада, но и сами разрешать его (на фортепьяно)². Когда они будут справляться с этим, возможно приступить к разрешению одного и того же интервала в различных тональностях. Например, сыграв на фортепьяно интервал *си — ре*, предложить ученикам разрешить его в *До* мажоре, *до* миноре, *ля* миноре, *Ля* мажоре и т. д.

Как только учащиеся научатся ощущать в ладу неустой-

¹ Порядок изучения септаккордов определяется программами по сольфеджио.

² Во всех видах данной работы звуки, входящие в состав интервалов, лучше не называть, чтобы учащиеся руководствовались только слуховыми ощущениями.

чивость различных созвучий, необходимо познакомить их с существованием двух (по своему функциональному значению) видов неустойчивости: субдоминантовой и доминантовой и заняться распознаванием их по слуху.

Эту работу следует начинать с показа в мажорном или минорном ладу различных аккордов. тонической, субдоминантовой и доминантовой функциональных групп, с объяснением своеобразия и специфики звучания каждой из них¹. Затем можно заняться определением по слуху функционального значения данного педагогом созвучия в пределах мажорного или минорного лада. Например, предварительно настроив учеников в тональности *соль* минор и сыграв им интервалы: *ре—фа#* или *до—ми*, предложить учащимся определить функциональное значение этих интервалов. Правильность ответа учеников будет говорить о запоминании ими звучания в этом ладу различных созвучий. Можно также предложить учащимся определить, какими функциями начинаются и заканчиваются первая и вторая музыкальные фразы в прослушанной двухголосной песне. Например, в русской народной песне «Ты прощай, прощай, милая»:



Примечание. Во всех указанных упражнениях рекомендуется определять функциональную принадлежность слышимого интервала по своеобразию характера его звучания.

Запоминание звучания в ладу различных аккордов (трезвучий, септаккордов, взятых в полном виде), вначале аналогично работе над гармоническими интервалами. В дальнейшем, по мере овладения учениками этими навыками, необходимо приучать их не только называть функциональную принадлежность каждого аккорда (то есть того, является ли он тоническим, субдоминантовым или доминантовым), но и конкретно указывать, какой гармонией в пределах того или иного лада он является. Например, определяя по слуху функциональное значение аккордов в украинской народной песне «Реве та стогне Дніпр широкий»:



¹ Очень хорош метод сравнения их звучаний.

учащиеся должны сказать, что в первых двух тактах использовано в различном мелодическом положении тоническое трезвучие (не всегда полное); первый аккорд в третьем такте — уменьшенное трезвучие седьмой ступени, являющееся доминантовой функцией; разрешается оно в неполное тоническое трезвучие; в четвертом такте — квартсекстааккорд тонического трезвучия; в пятом — доминантовое трезвучие.

Примечание. Разбор произведения должен происходить по памяти после того, как педагог несколько раз проиграет его.

Следует воспитывать в учащихся также умение ощущать функциональную принадлежность и неполных аккордов, то есть таких, в которых пропущен какой-либо звук, как, например, в последнем аккорде начального четырехтакта песни «Отставала лебедушка» С. Василенко (см. пример 21) или неполные созвучия в русской народной песне «Спор сокола с конем»:

26 **Г** **и** **е** **р** **н** **н** **о** **с** **к** **о** **р**
 ♩ **Хор**

Зачева

На теоретико-композиторском и дирижерско-хоровом отделениях училищ, а также в наиболее подвинутых группах фортепьянного и оркестрового отделений школ-десятилеток и училищ рекомендуется предлагать ученикам анализировать на слух аккорды, данные в различном исполнении (хора, фортепьяно, оркестра и т. д.), а также и созвучия, изложенные с удвоением голосов, то есть шести-восьмиголосно.

Второй стадией работы над музыкальной памятью является совершенствование длительности сохранения слышимой учащимися музыки в их сознании.

Деятельность памяти характеризуется не только тем, что мы можем воспроизвести произведение тотчас же после его прослушивания, но и тем, в течение какого времени оно остается в нашем сознании (то есть скоростью его забывания). О степени сохранения слышанной музыки судят по качеству отсроченного воспроизведения ее. Поэтому совершенствование длительного сохранения идет по линии постепенного увеличения промежутка времени между восприятием сочинения и его отсроченным воспроизведением.

Примечание. Поскольку для любой профессиональной музыкальной деятельности необходимо уметь запоминать и сохранять в памяти не только одnogолосные, но и многоголосные произведения, постольку и работу следует проводить одновременно в двух направлениях: во-первых, развивать запоминание учащимися на более-менее длительное время различных мелодий; во-вторых, воспитывать такое же запоминание различных многоголосных сочинений как гармонического, так и полифонического склада. И тем, и другим следует заниматься регулярно с учениками всех специальностей в течение всего курса сольфеджио¹ (параллельно с работой над быстротой и точностью запоминания).

Существуют два вида отсроченного воспроизведения мелодий: узнавание и пение «вслух». Отсроченным воспроизведением многоголосной музыки является узнавание. Наличие обоих видов воспроизведения в равной степени необходимо музыканту-профессионалу, а потому каждое из них нуждается в развитии.

Начинать работу над отсроченным воспроизведением следует с совершенствования узнавания учениками слышанных ими сочинений (сначала одnogолосных, потом многоголосных).

Известно, что узнавание как одnogолосных, так и многоголосных произведений бывает полным и неполным. При неполном узнавании мы, воспринимая вторично какое-либо сочинение, чувствуем только знакомость его, иногда даже вспоминаем название, композитора, создавшего его, но воспроизвести голосом мелодию не сможем. Даже, если нам сыграют или напоят начало мелодии, мы не можем самостоятельно спеть ее продолжение. При полном узнавании мы, услышав начальные звуки какого-либо произведения, при повторном исполнении не только скажем название и фамилию композитора, но и самостоятельно споем мелодию до конца.

Показателем качества запоминания является полное узнавание учащимися слышанной музыки. По тому, как они узнают выученное произведение, можно судить о качестве их запоминания. Если ученики вспомнят сочинение неполно, то, следовательно, они его уже забыли или начали забывать. Значит продолжительность сохранения музыки в их сознании меньше того времени, которое прошло от ее запоминания до воспроизведения. Поэтому надо еще поработать над воспроизведением данного примера. Лишь после того, как все учащиеся будут справляться с этой работой, можно несколько увеличить время для отсроченного воспроизведения.

Развитие навыка узнавания некогда слышанной музыки проводится таким образом: сыграв учащимся какое-либо сочинение и убедившись, что они точно восприняли его и прочно запомнили, следует переключить внимание учеников

¹ Не только в школах и училищах, но и в вузах.

на другие занятия, например ритмические игры, работу над чистотой интонирования, правильностью звукоизвлечения, расширением певческого диапазона и т. д. Когда внимание учащихся будет полностью отвлечено от только что выученной музыки, надо неожиданно опять исполнить ее и спросить их, что это такое. Промежуток времени между запоминанием и вторичным восприятием необходимо постепенно удлинять. Вначале ученики могут узнавать произведение примерно через минут пять после того, как они познакомились с ним; затем можно их спрашивать через минут 10—15, потом лишь в середине урока, далее в конце его; наконец, на данном занятии не следует вообще возвращаться к выбранному сочинению, а только разучить его с учениками, спросив лишь на следующем уроке, позднее — через одно, иногда — через два занятия. В дальнейшем выученную музыку очень полезно спрашивать, время от времени, в течение всего учебного года. Учащиеся должны подробно рассказать не только, где и когда они слышали произведение, но и то, верно ли на этот раз оно было исполнено, какие были допущены неточности.

Примечание. Определение правильности исполнения с конкретным указанием сделанных «ошибок» будет зависеть от степени развитости музыкального слуха учеников и их опыта в анализе на слух.

Разновидностью данной работы является следующая: разучив с учащимися какое-либо сочинение, через некоторое время сыграть им ряд незнакомых примеров (и среди них недавно выученное) и спросить, все ли они неизвестны ребятам.

Примечание. При этом вначале надо предлагать произведения, резко контрастирующие по фактуре изложения, гармониям и т. п., а затем — несколько напоминающие ранее пройденное или являющиеся вариантами его.

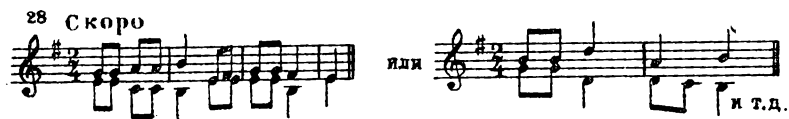
Во всех случаях ученики должны точно указать сочинение, которое было выучено.

Можно также сыграть не все произведение целиком, а начальную, конечную или одну из срединных фраз, с тем, чтобы учащиеся назвали, откуда она заимствована и каким построением является. Например, предложив ученикам запомнить русскую народную песню «Ходила младшенька»:



затем сыграть им:

28 **Скоро**



и спросить, откуда эта фраза (или мотив) и где она встречается: в начале, в конце или в середине сочинения.

Другой вид отсроченного воспроизведения, как уже говорилось выше, представляет собой пение «вслух». Оно используется при работе над мелодиями. А именно: если предложенное для запоминания произведение было одnogолосным, то можно просить учащихся через некоторое время не только узнать его, но и спеть самостоятельно (без помощи инструмента или педагога). По тому, с какой точностью они будут петь сочинение, станет ясно, сохранилось ли оно в их сознании или стало уже забываться.

Можно также, проиграв или пропев начало выученной учениками мелодии, затем попросить их самостоятельно допеть ее до конца. Например, выучив с учащимися первое предложение песни Бетховена «Сурок»:

29 **Умеренно**



следует заняться с ними какой-либо иной работой (например, ритмическими играми), а через некоторое время, неожиданно сыграть (или спеть) начальную фразу данного отрывка:

30 **Умеренно**



с тем, чтобы они допели следующую:

31 **Умеренно**



Или наоборот, сыграть или спеть ученикам заключительную фразу (см. пример 31), а они должны припомнить первую (см. пример 30).

Наконец, можно предложить и такой метод проверки прочности запоминания учащимися ранее слышанной ими музыки; как бы желая вспомнить некогда выученную мелодию, преподаватель поет или играет ее с «ошибками» для того чтобы ученики, заметив их, указали на них педагогу и помогли бы ему исправить неточности.

Практика показывает, что в результате систематической тренировки над обоими видами отсроченного воспроизведения, можно значительно увеличить продолжительность сохранения в памяти выученного сочинения.

Запоминание на более длительное время как фонической краски интервалов, трезвучий и т. д., так и звучания в ладу аккордов различных функциональных групп проводится аналогично работе над одноголосными и многоголосными произведениями.

Качество музыкальной памяти определяется не только быстротой и точностью запоминания музыки, а также длительностью сохранения ее в сознании, но и тем, каков объем самой памяти.

Развитие объема музыкальной памяти представляет собой третью стадию работы над ее совершенствованием.

Расширением объема памяти необходимо начинать заниматься уже в первом классе школ и на первом курсе училищ (на вокальном и духовом отделениях) параллельно с работой над точностью, быстротой и прочностью запоминания.

Объем памяти характеризуется, во-первых, количеством сочинений, одновременно сохраняющихся в сознании в течение некоторого времени; во-вторых, числом тактов произведения (без пропусков их), непосредственно воспроизводимых после одного восприятия его.

Расширение объема памяти по линии увеличения количества одновременно сохраняющихся в течение некоторого времени сочинений происходит в процессе работы как над быстротой и точностью запоминания их, так и над увеличением срока сохранения в сознании. Выучивая на каждом уроке новые произведения и сохраняя их в своем сознании благодаря тому, что педагог иногда спрашивает какое-либо из них, учащиеся будут постепенно привыкать помнить сразу несколько.

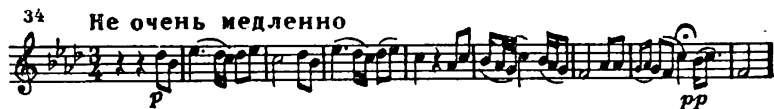
Расширение объема памяти по линии увеличения количества запоминаемых тактов требует специальной тренировки. Начинать ее надо тогда, когда ученики научатся запоминать и сохранять в своем сознании в течение некоторого времени легкие по интонационному, ладовому и метро-ритмическому строению отрывки. Практика показывает, что мелодии, состоящие из точно повторяющихся мотивов, как, например, русская народная песня «Как у наших у ворот»:



выучивается легче варьированных, то есть таких, как, например, русская народная песня «Во поле береза стояла»:



Песни, в которых встречается чередование одинаковых по музыке мотивов с разными, как в русской народной песне «Уж ты, поле мое»:



или из разных мотивов, как в русской народной песне «Как за речкою, да за Дарьею»:



запоминаются значительно труднее.

Следует также учитывать, что в примерах, исполняемых в медленных темпах, выучивается меньшее количество тактов, чем в быстрых. Более длинные мотивы запоминаются не механически, а осознанно. Поэтому при работе над увеличением размеров изучаемой мелодии необходимо, исполнив ее сначала три-четыре раза подряд, позже — один, в более трудных случаях два, дать некоторое время (не более двух-трех минут) на обдумывание (то есть определение по слуху строения, характера движения и т. д.). Затем исполнить мотив еще раз, после чего учащиеся тотчас же должны повторить его. Впоследствии надо предлагать ученикам повторить мелодию не сразу же, а через пять-десять и более минут.

Систематически занимаясь таким образом, можно постепенно развить у учащихся способность запоминания на продолжительное время сравнительно длинных примеров.

Аналогичную работу следует проводить и над многоголосными произведениями. Сначала можно давать отрывки из сочинений, состоящих из точно повторяющихся мотивов, как в хоре «Как на горе мы пиво варили» из оперы «Русалка» А. Даргомыжского:

36 Allegro vivace

Затем следует выбрать такие образцы, где точно повторяющиеся мотивы сочетаются с варьированными как, например, в русской народной песне «Вейся, вейся, капустака» (обработка В. Орлова):

37 Allegro

Далее можно использовать отрывки из произведений гомфонно-гармонического склада с варьированием одних мотивов и секвентным развитием других, как, например, в сонате для фортепьяно *a-moll* Моцарта:

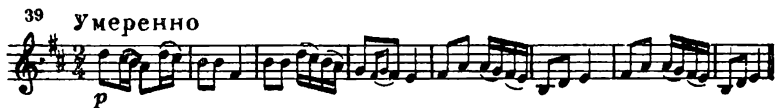
38 Allegro maestoso



После овладения учащимися навыком запоминания сочинений гомофонно-гармонического склада, можно перейти к полифоническим: канонам, фугам и т. д.

Во всех видах работы над музыкальной памятью необходимо учитывать то обстоятельство, что яркие художественно выразительные произведения (как одnogолосные, так и многоголосные) запоминаются легче.

Например, русская народная песня «Катенька веселая»:



усваивается быстрее и прочнее, чем русская народная песня «А и густо на березе листьѣ»:



Наконец, практика показывает, что мелодии, имеющие мелкие длительности, как и выученные со словами, запоминаются легче и дольше удерживаются в памяти. В примерах с крупными длительностями обычно плохо запоминается ритм. Учащиеся не выдерживают целые, половинную с точкой, слигванные ноты и т. д. Наоборот, многоголосные сочинения, имеющие крупные длительности, выучиваются легче и дольше сохраняются в памяти.

* * *

Развитие музыкальной памяти — как мелодической, так и гармонической — длительный процесс, требующий упорной, систематической тренировочной работы. Заниматься ею следу-

ет регулярно, на каждом уроке в течение всего периода изучения сольфеджио. Однако время, уделяемое воспитанию музыкальной памяти, не должно превышать 10—15 минут, так как, требуя от учащихся внутренней собранности, острого слухового внимания и большой активности, данная работа быстро утомляет их, понижая тем самым общий тонус работоспособности и, следовательно, притупляя восприятие слышимого, ослабляя способность к запоминанию.

Развитием музыкальной памяти ученики должны регулярно заниматься не только в классе, но и дома. Наиболее приемлемыми формами домашней работы являются следующие:

- 1) Воспроизведение по памяти голосом услышанных где-либо мелодий (на уроке, в кино, по радио, в театре и т. д.).
- 2) Узнавание произведения, транслирующегося по радио, проигрываемого на патефоне или звучащего в кино с указанием его названия, автора, раздела или части (симфония, концерт, соната и т. д.). Если это произведение многотемно, то надо постараться также вспомнить и спеть каждую тему.

Раздел II

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННЕГО МЕЛОДИЧЕСКОГО СЛУХА

Внутренним мелодическим слухом можно начинать заниматься тогда, когда учащиеся овладеют навыками восприятия и запоминания примеров, легких в интонационном, ладовом и метро-ритмическом отношениях, протяженностью в два-четыре такта.

Первая стадия заключается в развитии способности мысленного интонирования знакомых мотивов, то есть умения петь их «про себя» (в уме).

Мысленное интонирование слышанных ранее мелодий рекомендуется начинать одновременно с работой над восприятием и музыкальной памятью (то есть с первых же уроков сольфеджио) и проводить параллельно. Так, например, исполнив голосом или на фортепьяно украинскую народную песню «Приди, приди»:



и убедившись, что учащиеся правильно восприняли ее, следует предложить пропеть мелодию (по памяти) на какой-либо слог сначала громко (*f*), потом тише (*p*) и, наконец, совсем тихо (*pp*). После этого спеть ее с закрытым ртом, затем шепотом и еще раз «про себя».

Примечание. При пении «про себя» вначале для сосредоточения внимания разрешается сопровождать мысленное интонирование учениками отрывка одновременным проигрыванием педагога на инструменте. Позже они должны петь полностью самостоятельно.

После мысленного интонирования необходимо вновь перейти к пению шепотом, закрытым ртом, на какие-либо слоги сначала *p*, а затем, постепенно увеличивая силу звучания, дойти до исходного *f*.

В тех группах, где учащиеся знают, что такое музыкальная фраза¹, развитием способности мысленного интонирования возможно заниматься так: предварительно разбив данный отрывок на фразы и пронумеровав их, надо предложить ученикам спеть его по фразам «цепочкой», то есть по очереди. Эта работа может проводиться по-разному. Например, разделив всех учащихся на две группы, предложить первую фразу спеть первой из них, вторую — второй, третью — зпять первой, четвертую — второй и т. д. Или несколько иначе: распределив учеников по группам, количество которых будет равно числу музыкальных фраз в данной мелодии, предложить одним спеть первую фразу, другим — вторую, третьим — третью, четвертым — четвертую и т. д.

Примечание. В подвинутых классах это можно поручать отдельным учащимся.

Педагог обязан следить за тем, чтобы все вступали правильно и точно, то есть чтобы при смене учеников (в местах передачи) не было бы ни ритмических, ни интонационных ошибок. Исполнение должно быть такое, как будто произведение на всем протяжении поется одним составом. Для достижения этого, надо рекомендовать не только внимательно слушать пение «вслух» предшествующих товарищей, но и мысленно интонировать вместе с ними. Пение «вслух» явится в данном случае поддержкой, направляющей и контролирующей мысленное интонирование.

Когда учащиеся будут успешно справляться с этим, можно предложить им, предварительно разбив мелодию на фразы, исполнить ее на какой-либо слог с чередованием сначала пения *f* и *p*:

Украинская народная песня «Приди, приди»

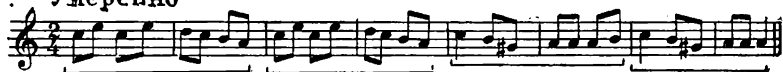


затем сочетать пение с названием слогов и закрытым ртом:

¹ В более подвинутых группах можно делить мелодию также и на мотивы.

Украинская народная песня «Приди, приди»

43 Умеренно



«с названием
слов»

«с закрытым
ртом»

«с названием
слов»

«с закрытым
ртом»

далее — пение «вслух» и «шепотом»:

Украинская народная песня «Приди, приди»

44 Умеренно



«вслух»

«шепотом»

«вслух»

«шепотом»

и, наконец, — пение «вслух» с мысленным интонированием¹:

Украинская народная песня «Приди, приди»

45 Умеренно



«вслух»

«про себя»

«вслух»

«про себя»

При чередовании пения «вслух» и «шепотом» или с мысленным интонированием рекомендуется обязательно менять исполнение фраз. Так, если сначала первую и третью фразы пели «вслух», а вторую и четвертую — «про себя» (или «шепотом»), то затем те фразы, которые исполнялись «вслух» надо пропеть «про себя» (или «шепотом») и наоборот. После этого следует предложить учащимся проинтонировать всю мелодию мысленно. В заключение надо обязательно пропеть ее опять «вслух». Во всех случаях пение «вслух» явится контролем правильности исполнения «про себя».

После того, как ученики овладеют данными формами работы и будут хорошо справляться с ними, они могут мысленно проинтонировать сразу весь отрывок. Начинать развитие этого навыка рекомендуется с определения сочинений по заданному ритмическому рисунку (мелодии должны быть хорошо известны учащимся).

Примечание. Ритмический рисунок можно простучать или в более подвинутых группах записать на доске.

Следующей формой работы является непосредственное или отсроченное мысленное воспоминание учениками ранее выученных в классе произведений, то есть воспроизведение

¹ Вначале для пения с чередованием «вслух» и «про себя» рекомендуется выбирать примеры с точным повторением музыкальных фраз.

их только в мыслях (без повторного восприятия) сразу же после исполнения или спустя некоторое время.

Воспоминание возможно только при наличии в памяти яркого представления о данной мелодии. В случае отсутствия такого, мы имеем дело с припоминанием. Припоминание является навыком, предшествующим воспоминанию. Оно представляет собой акт усиленной волевой деятельности, выражающейся в виде неоднократных попыток (все более приближающихся к цели) воспроизвести в уме знакомый пример (без повторного восприятия его). Припоминание — более или менее длительный процесс воспроизведения, характеризуемый отсутствием уверенности в правильности полученного отрывка.

Мысленным интонированием знакомых песен по памяти особенно полезно заниматься с учащимися, еще не умеющими петь по нотному тексту. Подготовительной работой для этого является пение известных мелодий «про себя» при одновременном исполнении их «вслух» педагогом. Учитель может неожиданно попросить учеников допеть пример самостоятельно «вслух». Учащиеся должны вступить точно интонационно и ритмически. Когда же они овладеют хотя бы самыми элементарными навыками пения по нотам, можно приступить к мысленному интонированию знакомых им или выученных заранее мелодий уже по нотному тексту. Приемы и методы развития этой способности аналогичны мысленному интонированию по памяти ранее выученных песен.

Примечание. Вначале можно мысленно проинтонировать одну и ту же мелодию, известную ученикам, сначала по памяти, а затем глядя в нотный текст.

Работой, предшествующей развитию указанных навыков, является нахождение учащимися нотного текста ранее выученных сочинений, вторично воспроизводимых педагогом голосом или на инструменте.

Примечание. Первое время они должны найти знакомый пример среди двух, позже среди трех-пяти известных им мелодий.

При развитии способности мысленного интонирования моментом, активизирующим музыкальную память, сосредоточивающим слуховое внимание, и, следовательно, в какой-то степени, облегчающим процесс пения «про себя», является выстукивание «вслух» ритмического рисунка произведения с соблюдением динамических и агогических оттенков. Вместе с тем, выстукивание «вслух» ритмического рисунка мелодии или пение ее с дирижированием помогает ученикам и педагогу сохранять темп исполнения «про себя». Именно поэтому вначале рекомендуется мысленное интонирование сопровож-

дать обязательным выстукиванием ритмического рисунка или дирижированием.

Например, разучив с учащимися песню А. Новикова «Дороги»:



педагог предлагает им исполнить первую и третью фразы «вслух», а вторую и четвертую — «про себя», но с обязательным выстукиванием ритма:



петь «вслух»	петь «про себя» с высту- киванием рит- ма этой фра- зы «вслух»	петь «вслух»	петь «про себя» с высту- киванием рит- ма этой фра- зы «вслух»
-----------------	--	-----------------	--

Если ученики умеют дирижировать, то следует просить их исполнить первую и третью фразы «вслух» без дирижирования, а вторую и четвертую «про себя» с дирижированием. Возможно, наконец, первую и третью фразы спеть «про себя» с дирижированием, а вторую и четвертую — также «про себя», но с выстукиванием «вслух» ритмического рисунка (варианты могут быть самыми разнообразными).

Примечание. На дирижерско-хоровом, историко-теоретическом и композиторском отделениях следует, мысленно интонируя какой-либо отрывок, выстукивать «вслух» ритмический рисунок его (одной рукой) с одновременным дирижированием (другой).

Когда учащиеся легко будут справляться с этим, надо предложить им пропеть «про себя» целиком всю мелодию, без выстукивания ритмического рисунка и дирижирования.

В первое время работы над развитием способности мысленного интонирования знакомых примеров, сначала необходимо выбирать те из них, которые исполняются в медленных темпах, позднее можно обращаться и к быстрым¹. Предварительно рекомендуется потренироваться в пении их «про себя» сначала медленно, затем несколько скорее и, наконец, быстро.

Очень полезно исполнять какую-либо заранее выученную секвенцию «цепочкой», то есть поочередно различными учениками, или с чередованием пения «вслух» с пением «про себя».

¹ Встречающиеся в мелодиях интонационные, ладовые и метро-ритмические трудности должны соответствовать программным требованиям.

Например:



«вслух»


«про себя»

«вслух»

Заниматься мысленным интонированием необходимо в течение всего курса сольфеджио¹, так как данная способность, являясь одним из важнейших качеств музыкального слуха, помогает закреплять и более прочно усваивать слуховые навыки, приобретенные учащимися на занятиях в классе по специальности или теоретическим предметам. Именно поэтому, изучая интонирование каких-либо элементов музыкальной речи (ступеней лада, интервалов, трезвучий и т. д.), педагог должен тренировать учеников не только в пении «вслух», но и мысленно (как по памяти, так и по нотному тексту). Например, изучая натуральную минорную гамму *до* минор, преподаватель должен предложить учащимся не только спеть ее «вслух» (вверх или вниз) громко, тихо, закрытым ртом и т. д., но и обязательно исполнить с чередованием пения «вслух» и «про себя».

Или знакомясь, например, в *До* мажоре с большой терцией, образованной пятой и седьмой ступенями (*соль — си*), учащиеся должны спеть ее также сначала громко, потом тихо, затем с закрытым ртом и, наконец, «про себя».

Даже овладевая каким-либо ритмом (например, синкопой

 в размере $\frac{2}{4}$), они также могут не только про-

стучать «вслух», но и представить в уме его пульсацию.

Во всех видах работы над мысленным интонированием вначале воспроизведенные «про себя» мелодии, секвенции и элементы музыкальной речи будут еще смутны, неопределены, иногда даже неправильны. Ясность, точность и полнота их появится в результате систематической тренировки, проводимой в классе и дома.

Мысленное интонирование заменит ученикам, имеющим хронически нездоровый голосовой аппарат или страдающим отсутствием координации между ним и органами слуха, невозможное для них, но крайне необходимое для развития их музыкального слуха, пение «вслух». Однако в силу того, что по разным причинам такие учащиеся не могут петь «вслух», основным методом развития у них данной способности является внимательное слушание ими пения товарищей,

¹ При этом используемый материал в интонационном, метро-ритмическом и ладовом отношениях усложняется постепенно (согласно существующим программам).

запоминание звучания, а затем воспроизведение его «про себя» по памяти.

Мысленным интонированием очень полезно заниматься также с мальчиками в период мутации их голоса, поскольку петь «вслух» в это время им часто бывает очень трудно, а иногда даже и вредно.

Вторая стадия работы над внутренним мелодическим слухом — развитие умения осознавать воспроизводимые мысленно различные музыкальные явления (мелодии, отдельные элементы музыкальной речи и т. д.), не глядя в их нотную запись.

Г. Риман придавал большое значение сознательному слушанию, считая, что «сознание играет равносильную роль слуху. Сознание — контролер слуха»¹. Способность осознавать воспроизводимую мысленно музыку может быть развита только при наличии навыков определения по слуху (не глядя в нотный текст) различных музыкальных явлений, звучащих в данный момент.

Осознание слышимого есть особое свойство музыкального слуха, в котором принимают участие органы слуха, а также и центры слуховой и умственной деятельности.

Начинать развитие этой способности следует с воспитания в учащихся умения по просьбе педагога фиксировать внимание на каких-то определенных качествах ее. Например, исполняя произведение, преподаватель обращает внимание учеников то на его жанр, то на настроение, воплощенное в нем, то на строение, то на лад, то, наконец, на своеобразие метра, ритмического рисунка, интонационных трудностей и т. д.

После того, как учащиеся будут успешно справляться со слуховым анализом под руководством педагога, следует, продолжая усовершенствовать его, параллельно приучать их уже к подобной самостоятельной работе. Проводить ее можно следующим образом: исполняя какую-либо мелодию, доступную пониманию учащихся, надо сначала рекомендовать им внимательно прослушать пример, а затем рассказать о его строении, жанровом своеобразии, характере музыкального языка и т. д.².

Примечание. Сначала можно задавать ученикам наводящие вопросы.

¹ Известия С.-Петербургского общества музыкальных собраний (март, апрель, май), 1904, стр. 11.

² Вопросы, предлагаемые преподавателем на разных этапах обучения учащихся, различны. Определяются они объемом музыкально-теоретических сведений, получаемых ранее учениками и прочно закрепленных в их памяти с помощью слуховых представлений, а также требованиями программы.

Когда учащиеся будут с этим хорошо справляться, можно заняться с ними воспитанием навыков сравнительного музыкально-слухового анализа и на его основе — умения обобщать впечатления, получаемые при восприятии реально звучащего сочинения. С этой целью, предлагая прослушать какую-либо мелодию, надо просить учеников, предварительно сделав ее анализ (то есть рассказав о характере, своеобразии метра, ритма, интонационного строения и т. д.), сравнить с ранее выученными в классе или заведомо известными им другими отрывками.

Примечание. Сначала рекомендуется выбирать только контрастные примеры, а затем также и более или менее сходные.

Например, разучив с детьми русскую народную песню «На горе-то калина»:



затем предложить им прослушать русскую народную песню «В чистом поле за рекой»:



и, сравнив звучание обеих, рассказать, в чем их сходство и различие. Ученики должны заметить, что первая песня написана в мажоре, что она плясового характера, а вторая — в миноре и характер ее песенный, что они обе кончаются на тонике и изложены на $\frac{2}{4}$ и в той и в другой есть повторяющиеся мотивы. Так постепенно учащиеся будут приучаться к наблюдениям, самостоятельным выводам и обобщениям.

Разновидностью данной работы является определение на слух отдельных элементов музыкальной речи: различных звукорядов, мелодически взятых интервалов, трезвучий (и их обращений), септаккордов (и их обращений) и т. д., а также устный диктант.

Различают два вида устного диктанта: интонационный и метро-ритмический.

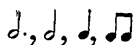
Интонационный диктант проводится таким образом: исполнив на фортепьяно несколько раз мелодию (с аккомпанементом или без него), педагог предлагает ученикам сначала спеть ее «вслух» по памяти на какой-нибудь слог, а затем—

с названием нот. Очень полезно проintonировать пример не только в данной, но и в других, удобных для пения, тональностях.

Примечание. Перед пением с наименованием нот преподаватель обязательно называет тональность, в которой мелодия будет сыграна.

При метро-ритмическом диктанте учащиеся, прослушав отрывок, должны самостоятельно не только определить метр, но и рассказать, сколько в нем тактов и каков ритмический рисунок в каждом из них.

Интонационным устным диктантом можно начинать заниматься с первого года изучения сольфеджио, как только появятся навыки определения по слуху ступеней мажорного лада. Метро-ритмическим — вскоре же после того, как будут пройдены размеры $\frac{2}{4}, \frac{3}{4}$ и ритмические длительности:



Развивать навыки слухового анализа необходимо на всех факультетах (или отделах) в течение всего курса сольфеджио, так как умением осознать слышимое произведение должны обладать музыканты любых профессий. Однако по мере совершенствования слуха учеников и получения ими сведений из элементарной теории, круг вопросов будет постепенно расширяться и усложняться, но всегда согласовываться с программой того класса школы (или курса училища), в котором они занимаются.

Когда учащиеся овладеют навыком мысленного интонирования по памяти знакомых мелодий и воспроизведенный в их уме образ будет точен, ясен и вполне определен, можно, продолжая работу над слуховым анализом реальной музыки, приступить уже к подобному анализу сочинений, звучащих только лишь в их сознании.

Начинать воспитание данной способности рекомендуется с разбора наиболее ярких, легко запечатлевающих и, следовательно, заведомо запомнившихся интонаций ранее выученной или хорошо известной мелодии.

Так, например, маленькие дети могут, мысленно пропев первую фразу хорошо знакомой им песни «Елочка» Л. Бекман:



определить, с какой ступени начинается и какой заканчивается эта фраза, есть ли в ней повторяющиеся звуки и т. д.

Более подвинутых учеников, знающих интервалы, можно спросить, какой интервал образуется начальной интонацией (см. пример 52а) и какой конечной (см. пример 52б):



Или, разучив с учащимися песню «Рыбка» М. Красева:



можно предложить им, мысленно пропев ее, не только рассказать, с какой ступени начинается и на какой заканчивается, например, первый мотив этой песни, но и определить, в каком размере она написана, имеется ли затакт или нет, какие ритмические длительности преобладают и т. д. После некоторой тренировки в разборе отдельных интонаций, ритмических длительностей и метра следует приступить к рассмотрению интонационного и ритмического строения всего, мысленно пропеваемого (по памяти), примера.

Примечание. При этом надо категорически запрещать подпевать мелодию «вслух» (даже еле слышно). Однако в первое время в целях активизации внимания можно разрешать подпевать ее только «шепотом».

Другой формой работы над развитием навыка анализа мысленно звучащих сочинений является письменный диктант. Существует много видов письменного музыкального диктанта. А именно: обычный диктант, когда педагог исполняет мелодию, а учащиеся ее записывают; запись знакомых примеров без повторного исполнения их в данный момент и, наконец, запись по памяти только что выученных в классе отрывков. Однако все они по существу своему представляют собой диктант по памяти¹, ибо во всех случаях, прежде чем что-то написать, ученик сначала должен правильно воспринять данную мелодию и на некоторое время сохранить в уме хотя бы ее несколько звуков. Разница между этими видами заключается лишь в проявлении в них различных качеств музыкальной памяти. Так, для записи некогда выученного или уже известного примера, надо обладать высококачественной способностью сохранения его в памяти в течение некоторого периода времени, то есть чтобы отсроченное мысленное вос-

¹ До сих пор еще существует неправильное выделение диктантов по памяти в особую группу.

произведение его было абсолютно точным. Для записи по памяти только что выученной в классе мелодии надо уметь запоминать сразу большое количество тактов, то есть иметь некоторый объем памяти. Наконец, для записи так называемого обычного диктанта необходимо наличие хорошо развитой способности быстрого и точного запоминания хотя бы нескольких тактов (или звуков) услышанного отрывка и последующего правильного мысленного воспроизведения их.

Поскольку все вышеуказанные виды работы представляют собой диктанты по памяти, запись их осуществляется путем осознания интонационного и метро-ритмического строения мысленно звучащих мелодий или музыкальных фраз, мотивов, а также отдельных интонаций. Неумение осознать мысленно произведение является одной из главнейших причин неверной записи диктантов.

Работа над письменным музыкальным диктантом начинается с записи (только по памяти, то есть без повторного воспроизведения реального звучания) хорошо известных учащимся примеров. Особенно полезно этим заниматься в младших классах школ (на всех отделах) и на первых курсах вокального отдела училищ.

Предлагая записать по памяти выученную в классе мелодию, педагог первое время обязан проверить, все ли правильно помнят ее¹. Для этого он должен предложить ученикам либо спеть пример на какой-нибудь слог хором, небольшими ансамблями (из двух-трех человек) или, наконец, индивидуально; либо указать, какая из ряда очень сходных между собой мелодий была ими ранее пройдена. После того, как преподаватель убедится в том, что все точно помнят отрывок, можно приступить к записи. В дальнейшем проверять точность сохранения мелодии в памяти не следует. При записи очень полезно не указывать тональность, а предложить учащимся попытаться самим определить ее. Правда, поскольку далеко не все обладают абсолютным слухом, эти тональности могут оказаться различными. Проверив у каждого ученика диктант, педагог должен назвать верную тональность. Однако считать ошибкой неточное нахождение ее не следует.

Проверять правильность диктанта можно либо силами самих учеников (путем обмена их между собой тетрадами, пропеванием «вслух» с названием нот, проигрыванием на инструменте), либо просмотром его преподавателем.

Записью по памяти только что выученных в классе сочинений рекомендуется заниматься параллельно с описанной работой. Проводится она таким образом: проиграв несколь-

¹ В случае, если учащиеся забыли данный пример, то надо взять другой, знакомый им.

ко раз подряд мелодию (количество проигрываний определяется ее сложностью), педагог предлагает учащимся мысленно (по памяти) пропеть пример (сначала с выстукиванием «вслух» ритмического рисунка, а потом с дирижированием) и постараться устно продумать его интонационное и метроритмическое строение. Только после этого можно приступить уже к записи мелодии (также по памяти).

Примечание. Выстукивание ритмического рисунка будет активизировать внимание учеников и облегчит процесс мысленного воспроизведения.

Приемы проверки правильности записи аналогичны вышеуказанным.

Наконец, эффективным средством развития способности мысленного интонирования служит обычный диктант. Им следует заниматься параллельно с другими видами диктанта.

Предлагая учащимся записать незнакомое, только что услышанное сочинение, необходимо требовать от них внимания во время игры. Записывать же надо только паузы между исполнением, мысленно интонируя (по памяти) его. Пропевание мелодии «вслух», даже очень тихое, необходимо категорически запрещать. В целях лучшего запоминания диктанта, вначале его надо играть несколько раз подряд (четыре-пять), а потом — изредка, по одному разу (для уточнения интонационного или метроритмического строения более трудных мест). Методы проверки правильности диктанта аналогичны вышеуказанным.

Подготовительной работой ко всем видам диктанта является аналитический диктант. Сущность его заключается в следующем: прослушав мелодию и хорошо запомнив ее, учащиеся совместно с педагогом сначала разбирают пример, мысленно воспроизводя его звучание, то есть определяют лад, метр, темп, количество музыкальных фраз, их своеобразие (повторяющиеся, варьированные, различные по материалу), окончания, особенности интонационного строения и ритмического рисунка каждой из них и т. д. И только лишь после этого приступают к записи.

Третьей стадией работы над внутренним мелодическим слухом является развитие «предслышания»¹. Предслышанием называется способность предварительного мысленного представления без помощи инструмента по нотному тексту точной интонационной высоты и длительности звучания каждого последующего звука незнакомой мелодии при исполнении предыдущего

¹ Термин «предслышание» является малоудачным, но поскольку он получил распространение в практике, автор счел возможным использовать его в данном пособии.

(голосом или на инструменте)¹ «вслух». Как известно, отмеченная способность представляет собой одно из важнейших качеств музыкального слуха, определяющих степень пригодности учащегося к профессиональной деятельности.

В свое время об этом писал еще Р. Шуман: «Ты музыкален, если в новой вещи приблизительно чувствуешь, что должно быть дальше, а в знакомом произведении знаешь это на память, — словом, когда музыка у тебя не только в пальцах, но и в голове, и в сердце»².

С. Майкапар в своей работе «Музыкальный слух» говорил, что данная способность «есть превосходная, весьма ценная ступень в развитии внутреннего слуха»³.

Наличие и степень развитости «предслышания» определяется богатством музыкально-слуховых впечатлений учеников, качеством их памяти, объемом теоретических сведений, а также способностью осознать нотный текст исполняемой мелодии.

«Предслышание» — своеобразная форма проявления внутреннего слуха, при которой наши мысленные представления возникают только при восприятии действительного звучания каких-либо музыкальных явлений (как бы отталкиваются от них).

С. Майкапар отмечал: «Есть много музыкантов, которые, не будучи одарены чистым внутренним музыкальным слухом, то есть слухом, работающим вполне изолированно, в тишине, без всяких внешних звуковых впечатлений, обладают, тем не менее, чем-то вроде этого, в том именно смысле, что раз их слуху дается некоторый внешний звуковой материал, то нередко на основании этого материала начинает работать их внутренняя музыкальная фантазия, представляющая из себя род внутреннего слуха, и тогда именно этот внутренний слух у них функционирует»⁴.

Такой внутренний слух С. Майкапар назвал «смешанный внутренний слух», в отличие от «чистого внутреннего слуха», деятельность которого независима вполне от внешних звуковых впечатлений»⁵.

«Предслышание» какого-либо музыкального явления предвосхищает последующее действительное звучание и, следовательно, возникает несколько раньше его. Например, желая спеть от *до* квартсекстаккорд мажорного трезвучия, ученики,

¹ Имеются в виду различные инструменты: фортепьяно, скрипка, виолончель, баян и т. д.

² Р. Шуман. Жизненные правила для музыкантов. Музгиз, 1959, стр. 17.

³ С. Майкапар. Музыкальный слух. Петроград, 1915, стр. 197.

⁴ Там же, стр. 196.

⁵ Там же, стр. 197.

сыграв на инструменте данный звук и повторив его голосом, сначала должны услышать мысленно высоту звучания следующего *фа*, а затем уже воспроизвести его голосом, потом спеть *ля*, точно также предварительно услышав в уме его звучание.

Это воспроизведение «вслух» на разных стадиях обучения имеет различное значение. Так, для начинающих учащихся, у которых способность «предслышания» еще не развита и внутренние слуховые представления очень неопределенны и смутны, пение какого-либо звука или игра его на инструменте являются проверкой правильности внутреннего «слышания». Оно вселяет в них бодрость, уверенность и, вместе с тем, служит поддержкой, не только помогающей, но и облегчающей создание последующих мысленных слуховых представлений. Иначе говоря, в это время внутренний слух учеников еще нуждается в постоянной опоре со стороны внешнего слуха и самостоятельно существовать не может.

На более поздних стадиях обучения, когда учащиеся обладают уже хорошо развитой способностью «предслышания», правильность исполнения голосом или на инструменте того или иного звука данного произведения контролируется тем образом звучания, который создается в их сознании, то есть предслышится ими.

«Предслышание» лежит в основе любой музыкальной деятельности. С. Майкапар, говоря об этом, писал: «Аккомпаниатор, предугадывающий намерения солиста, разумеется, благодаря идущей впереди исполнения работе внутреннего слуха, на основании полученных впечатлений; читающий с листа, однако, и воспринимающий реальные звуки от своего же исполнения; дирижер, хотя и создающий вперед свои намерения, но и получающий подкрепление своей фантазии в реально слышимых звуках оркестра; музыкант, играющий в оркестре — все эти лица пользуются именно комбинацией внешнего и внутреннего слуха. Прибавим ко всему этому еще импровизатора, творящего тоже в зависимости от одновременно получаемых действительных звуковых впечатлений. Такова же деятельность, например, внимательного и развитого слушателя, следящего в квартетном собрании за исполнением по партитуре: рядом с воспринимаемыми извне впечатлениями идет и работа внутреннего слуха»¹.

И далее: «У читающего ноты вместе со зрением, впереди исполнения идет ясное внутреннее музыкальное представление, благодаря чему, руки уже впереди готовы бывают выполнить самую музыкальную мысль»².

¹ С. Майкапар. Музыкальный слух. Петроград, 1915, стр. 197—198.

² Там же, стр. 10.

Поскольку «предслышание» необходимо для любого вида музыкальной деятельности, постольку и развитием его надо заниматься с учениками всех специальностей.

«Предслышание» бывает двух видов: произвольное и произвольное.

Непроизвольное «предслышание» представляет собой процесс механического возникновения в центрах слуха последующего звука при воспроизведении «вслух» предыдущего. При этом звуки появляются в нашем сознании в том порядке, в каком мы некогда слышали их и воспринимали. Непроизвольное «предслышание» наблюдается при пении «вслух» учащимися по нотному тексту или только по памяти хорошо известных им мелодий, а также при транспонировании последних голосом без названия нот. Во всех этих работах каждый последующий звук, прежде чем будет воспроизведен учениками «вслух», сначала с помощью памяти возникает в их сознании.

Произвольное «предслышание» — процесс активного, осознанного возникновения в центрах слуха последующего звука при воспроизведении «вслух» предыдущего.

Произвольное «предслышание» бывает неопределенное и определенное. В первом случае появляющиеся в сознании звуки, хотя и ясно слышатся, но мы не можем точно сказать, какая это нота, что за интервал она образует с предыдущей, какова ее протяженность и т. д. Такой вид «предслышания» наблюдается у музыкально необразованных людей, умеющих подбирать по слуху на каком-либо инструменте знакомые произведения. Процесс подобного подбирания заключается в том, что, сыграв, например, на фортепьяно первый звук мелодии, они, услышав «про себя» звучание последующего, начинают искать его. Перебрав и перепробовав различные клавиши, они, наконец, находят нужную, то есть совпадающую с той, которая звучит в их сознании. Так, постепенно, нота за нотой подбирается все сочинение.

Припоминание с помощью пения «вслух» нетвердо выученной мелодии также происходит с помощью неопределенного «предслышания». Чтобы спеть «вслух» такую песню, мы ищем голосом нужные нам звуки, останавливаясь на тех, которые совпадают с нашим мысленным представлением о них.

При определенном «предслышании» каждый из мысленно возникающих у нас последующих звуков при воспроизведении «вслух» предыдущих вполне понятен нам. Мы можем точно указать, какая это будет нота, какова ее протяженность и т. д. Этот вид «предслышания» наблюдается при пении по нотному тексту незнакомых отрывков (с названием нот, со словами, на какой-нибудь слог) или при транспонировании их с названием нот. При исполнении голосом или на инструмен-

те мелодий в этих случаях мы, осознав нотное выражение и протяженность каждого последующего звука и т. д., уверенно и точно воспроизводим его «вслух». Определенное «предслышание» требует наличия теоретических знаний и без них не может быть. Поэтому им обладают только те, кто специально изучает музыку.

Для музыканта-профессионала необходимо наличие всех видов «предслышания», а потому развитием их следует заниматься с учащимися любых специальностей. Непроизвольное «предслышание» проявляется уже в процессе работы над музыкальной памятью и мысленным интонированием знакомых мелодий. Однако для того, чтобы эта способность стала совершенной, нужна специальная тренировка. Развитие произвольного «предслышания» рекомендуется начинать с пения «вслух» (по нотам или только по памяти) знакомых или ранее выученных в классе мелодий с паузами вначале между фразами, затем между мотивами, и, наконец, между отдельными звуками.

Например, разучив в младших классах школ с учениками песню «Скачет зайчик в поле»:



можно предложить им спеть ее следующим образом:



Примечание. При этом паузы в начале данной работы должны быть короткие (равные восьмой), позже — постепенно удлиняться (до одного-двух тактов).

Правильность интонационного вступления после паузы явится проверкой «предслышания». Можно, наконец, спеть отрывок в очень медленном темпе, но *staccato*. Точность попадания тоже будет свидетельствовать о «предслышании».

Очень полезно также, проиграв или пропев детям начало какой-либо ранее выученной мелодии, предложить им самостоятельно, без помощи педагога, спеть по нотному тексту (с названием звуков) ее продолжение.

Например, разучив ранее украинскую народную песню «Віють вітри»:

56 Довольно скоро



можно затем наиграть ученикам первую фразу:

57 Довольно скоро



или даже только начальный мотив:



с тем, чтобы они самостоятельно (без помощи учителя или инструмента) допели бы ее до конца хором, небольшими ансамблями или индивидуально. Этими упражнениями можно заниматься параллельно с воспитанием музыкальной памяти, используя одни и те же примеры¹.

Так называемое неопределенное «предслышание» развивается в процессе подбирания учащимися на инструменте знакомой песни, нотный текст которой им еще неизвестен².

Начинать данную работу надо в первый же год занятий по сольфеджио, не смущаясь даже тем, что дети еще не знают нот.

Практически, она проводится одновременно с развитием музыкального восприятия и памяти.

Подбирать мелодию следует от различных нот, однако с учетом возникающих при этом трудностей. Так, учащимся младших классов школ вначале можно предложить сыграть пример от таких звуков, чтобы он весь укладывался только на белых клавишах, позже — постепенно привлекать к участию также и черные (сначала одну, потом две и т. д.). Первое время, в целях облегчения указанной работы, очень полезно сначала предварительно спеть песню «вслух» от дан-

¹ Как и при воспитании музыкальной памяти трудности интонационного, метро-ритмического и ладового строения сочинений должны соответствовать программным требованиям.

² Нотную запись мелодии ученики не должны знать, во избежание подбирания по зрительной памяти.

ного звука, затем мысленно проинтонировать ее, и уже только после этого начать подбирать (с одновременным пропеванием «про себя»). Однако если ученик полностью еще не овладел навыком мысленного интонирования, следует просить его при подборании мелодии одновременно подпевать ее «вслух».

Более подвинутые могут перед подборанием не петь от данного звука пример «вслух», а сначала мысленно проинтонировать его и затем уже сыграть абсолютно точно ритмически и интонационно.

При подборании только что услышанных в классе мелодий очень часто у начинающих учащихся наблюдается такое явление: подобрав правильно несколько первых звуков, они начинают путаться и, в конце концов, останавливаются, не зная, что же надо делать дальше. Происходит это потому, что они забыли мелодию, так как непрочно запомнили ее, и сами себя запутали, пытаясь вспомнить, как она звучала. В этом случае следует предложить ученикам еще раз прослушать сочинение, потом спеть «вслух» самостоятельно и вновь попробовать подобрать, пропевая его уже только мысленно. Контролем правильности воспроизведения отрывка на инструменте будет сравнение полученной ими мелодии с той, которая звучит в их сознании.

Примечание. Как и при развитии музыкальной памяти, первое время рекомендуется подбирать короткие примеры, легкие в интонационном, ладовом и метроритмическом отношениях, протяженностью два-четыре такта, а затем — постепенно удлиняя размеры, усложнять и строение их (в соответствии с программой по сольфеджио).

В заключение необходимо требовать от учащихся, чтобы, подобрав правильно песню, они сыграли ее еще раз, но с соблюдением уже всехagogических и динамических оттенков. Это необходимо делать для того, чтобы у учеников осталось целостное эстетическое впечатление, чтобы она не представлялась им набором звуков.

Развитие определенного «предслышания» возможно только при наличии навыков мысленного интонирования известных мелодий, а также способности осознавать воспроизводимую в уме музыку.

Начинать данную работу рекомендуется с пения с названием нот учащимися (не глядя в нотный текст) восходящих и нисходящих диатонических или модулирующих секвенций, как, например:



а также знакомых отрывков (в различных тональностях).

Затем можно заняться подборанием на инструменте по памяти известных сочинений с предварительным осознанием интонационной высоты и длительности звучания каждого последующего звука. Выбор мелодий и сам процесс подбирания производится так же, как при неопределенном «предслышании». Однако если при неопределенном «предслышании» разрешалось перебирать клавиши, выискивая нужную, то теперь надо требовать от учащихся, чтобы они сразу находили ее. Для этого можно рекомендовать ученикам, чтобы они сначала мысленно представили себе звучание примера, затем осознали, из каких нот он состоит, какова их протяженность, потом мысленно проиграли бы весь отрывок, глядя на клавиатуру¹, и только лишь после этого сыграли бы его уже «вслух».

Более подвинутых учащихся, уже имеющих опыт, следует заставлять, подбирая мелодию, сразу же играть ее строго ритмично. Если при этом окажется, что она исполнена на инструменте с ошибками, то значит данный вид «предслышания» у учеников развит еще очень слабо.

Определенное «предслышание» — основа воспроизведения «вслух» (по нотному тексту) незнакомых сочинений. Однако, чтобы спеть или сыграть неизвестную мелодию, учащиеся должны сначала разобраться в ее нотном тексте, то есть, пробежав его глазами, осознать тональность, метр, ритмический рисунок, значение каждой ноты и т. д., а затем уже исполнить «вслух», предварительно мысленно воспроизводя каждый звук.

О необходимости предварительного разбора нотного текста писал Р. Шуман: «Если тебе предлагают сыграть с листа незнакомое сочинение, то сначала пробеги его глазами»².

«Ты должен настолько себя развить, чтобы понимать музыку, читая ее глазами»³.

Вначале следует помогать ученикам разбираться в нотном тексте данного произведения, задавая им наводящие вопросы, позже необходимо требовать от них уже самостоятельного анализа.

Когда учащиеся овладеют этим навыком, надо заставлять их делать разбор сочинения во время его воспроизведения (голосом или на инструменте), приучая учеников, исполняя «вслух» данный звук мелодии, сразу видеть и осознавать не один, а несколько звуков.

Например, предложив ребятам спеть русскую народную песню «Ой, да течет речка, речка по песку»:

¹ При этом можно разрешить им проиграть его беззвучно пальцами.

² Р. Шуман. Жизненные правила для музыкантов. Музгиз, 1959, стр. 7.

³ Там же, стр. 7.

60 Довольно скоро



и настроив их в тональности *Фа* мажор, необходимо, чтобы они, прежде чем начать петь, предварительно быстро бы посмотрели на первый такт. Определив, что в нем мелодия движется поступенно от *Т* к *Д*, учащиеся должны сначала услышать «про себя» звучание нисходящего хода и лишь только после этого спеть его. Воспроизводя «вслух» первый такт, ученики обязаны увидеть и осознать, что во втором такте мелодия вновь возвращается к *Т*, от которой идет вверх по звукам тонического трезвучия и также заранее «предслышать» звучание его целиком, а не выискивать голосом по отдельности каждую ноту (то есть сначала *фа*, потом *ля* и, наконец, *до*). Подобным же образом следует проработать и последующие такты. Такое предварительное осознание каждого последующего звука (или нескольких звуков) мелодии поможет учащимся интонационно и ритмически правильно исполнить ее «вслух».

Аналогично этому, в целях сохранения точного метро-ритма, рекомендуется приучать учеников, исполняя какой-либо такт, успеть увидеть и осознать уже ритм следующего.

Подготовкой к воспроизведению по нотному тексту «вслух» голосом или на инструменте незнакомых мелодий является развитие ощущения высоты звучания отдельных ступеней в пределах данного лада и ладофункциональной связи их между собой. Проводится она таким образом: предложив в классе, изучающем, например, гармонический минор, внимательно прослушать песню «Гуде вітер» М. Глинки:

61 Оживлённо



попросить их затем спеть самостоятельно тонику данного лада, тоническое трезвучие, вводные тоны, доминанту и т. д. Учащиеся (без помощи педагога или инструмента) должны найти «про себя» их звучание, а потом уже воспроизвести голосом.

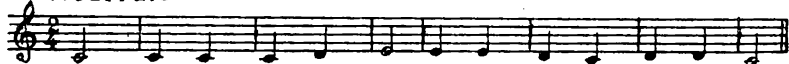
Следующей формой данной работы является пение «вслух» по нотному тексту (с названием нот) отдельных ступеней в пределах мажорного или минорного лада. Для этого, написав на доске, например, гамму *до* минор, надо сначала пропеть ее всю целиком. Затем попросить учеников спеть различные ступени (вразбивку): тонику, доминанту, субдоминанту, нижний вводный тон и т. д. (не называя ноты, а показывая

их на доске) ¹. Подумав и определив, какой ступенью лада будет указанная нота и каково ее звучание, они сначала должны мысленно проинтонировать эту ноту, а потом уже спеть «вслух», следя за чистотой интонации. Вначале не рекомендуется торопить учащихся, позднее, время, отводимое на такое предварительное обдумывание нотного текста, надо постепенно сокращать. Однако между заданием педагога и его выполнением учениками должно пройти хотя бы несколько секунд. Подвинутые учащиеся могут спеть в ладу или от звука какое-либо трезвучие, интервал, септаккорд и т. д. ² Как и в предыдущем упражнении они должны сначала подумать, затем мысленно проинтонировать и только лишь после этого спеть «вслух» требуемый интервал, аккорд и т. п. Вместе с тем, пение подобным приемом отдельных элементов музыкальной речи способствует и более прочному усвоению их учащимися.

После интонирования отдельных ступеней можно приступить к пению по нотному тексту незнакомых произведений. Для начала надо выбирать мелодии, исполняемые в медленных темпах, простые в метро-ритмическом, интонационном и ладовом отношении, с обилием повторяющихся нот.

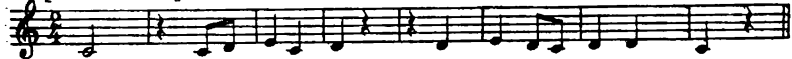
Например, молдавская народная песня «Колиндэ»:

6² Moderato



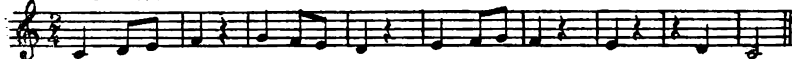
Когда учащиеся будут хорошо справляться с такими примерами, можно предложить им отрывки тоже легкие в интонационном и метро-ритмическом отношении, но вначале с паузами между повторяющимися звуками ³, например молдавская народная песня «Стегулец»:

6³ [Moderato]



а затем с паузами между различными звуками, как, например:

6⁴ Moderato



¹ Следует категорически запрещать петь их по интервалам.

² Вопросы должны соответствовать программе класса, в котором они обучаются.

³ Темп должен быть медленным.

В заключение необходимо провести аналогичную работу и над сочинениями, исполняемыми в быстрых темпах. На более поздних стадиях развития слуха следует петь произведения не с плавным, а скачкообразным движением мелодии, но сначала без пауз и с таким метро-ритмом, который дает возможность продумать каждый скачок, как, например, «Фугетта» А. Гольденвейзера:



а затем с паузами, как, например, «Весенняя» М. Иорданского:



В старших классах школ-десятилеток, а также в училищах (отделениях, на которые ученики поступают после окончания школ-семилеток) для развития «предслышания» очень полезно петь отрывки с большими скачками вверх и вниз¹.

Например, песню «Школьник» Г. Вольфа:



Точность и уверенность интонирования скачков явится проверкой их «предслышания».

В сильных классах полезно предлагать учащимся спеть по нотам сочинение не только в оригинальной, но и в любой иной тональности (с названием звуков).

Примечание. Перед исполнением примера в другой тональности очень полезно сначала проинтонировать в ней отрывок на какой-нибудь слог, а затем уже спеть с названием звуков.

Первое время петь мелодию с названием нот в различных тональностях рекомендуется в очень медленных темпах с тем,

¹ Исполнять сначала в медленных, а затем быстрых темпах.

чтобы ученики успели бы заранее мысленно услышать интонационную высоту каждого звука, осознать его протяженность и обдумать название, а затем также и в более быстрых. В последних классах школ-десятилеток необходимо петь по нотам незнакомую мелодию сразу же без названия звуков: на какой-нибудь слог, с закрытым ртом (на букву «м») или, наконец, со словами (если имеется текст), с аккомпанементом и без него.

Четвертой стадией совершенствования внутреннего мелодического слуха является развитие осознанного мысленного воспроизведения учащимися звучания неизвестных мелодий на основе только лишь зрительного восприятия нотного текста, то есть без пропевания или проигрывания их «вслух»¹.

Этим надо интенсивно заниматься на всех отделах и в течение всего курса сольфеджио (как в школе, так и училище), ибо наличие данной способности одинаково важно для любого музыканта.

Начинать работу следует тогда, когда учащиеся не только овладеют навыком мысленного интонирования по нотному тексту устойчивых и неустойчивых ступеней мажорного и минорного лада, но и смогут интонационно и ритмически точно спеть «вслух» незнакомый пример. Последнее возможно только при наличии «предслышания». Таким образом, воспитание «предслышания» непосредственно подготавливает мысленное интонирование по нотному тексту неизвестных мелодий.

Подготовительными упражнениями являются пение в ладу или от данного звука интервалов, трезвучий и других элементов музыкальной речи. Если изучение ведется в ладу, то необходимо, прослушав как звучит тоника, но не воспроизводя ее «вслух», спеть мысленно (с названием нот или на какой-нибудь слог), например, тоническое трезвучие, уменьшенную квинту, доминантовый квинтсекстаккорд и т. д. Если работа ведется от звука, то надо также, предварительно прослушав его, но не повторяя «вслух», мысленно спеть (с названием нот или без него), например, большую сексту (вверх), малую септиму (вниз), увеличенное трезвучие (вверх) и т. д. Во всех случаях проверкой правильного мысленного интонирования учеников является контролирование ими точности исполнения педагогом «вслух» (голосом или на инструменте) этих же музыкальных элементов с последующим их исправлением. Как и при мысленном интонировании знакомых отрывков эффективным средством совершенствования способности

¹ Предлагая воспроизвести «про себя» звучание незнакомого ученикам примера, педагог должен постоянно следить за тем, чтобы встречающиеся интонационные, ладовые и метро-ритмические трудности соответствовали бы программным требованиям школы или училища.

воспроизведения «про себя» по нотному тексту звучания какой-либо неизвестной мелодии является пение ее по фразам (или мотивам) «вслух» по очереди отдельными учащимися (или небольшими ансамблями) «цепочкой», а также исполнение с чередованием пения «вслух» и «про себя». Вспомогательным приемом, облегчающим в первое время воспроизведение «про себя», является пение сначала шепотом, а потом только мысленно.

Перед мысленным интонированием необходимо сначала проанализировать сочинение, а затем, настроившись («про себя») в данной тональности, исполнить его (в уме) с соблюдением динамических и агогических оттенков. Проверкой правильности выполнения задания будет либо узнавание его среди проигрываемых педагогом произведений, либо пение хором «вслух», либо нахождение по нотному тексту в числе различных других сочинений (но тогда надо, чтобы оно было написано в иной тональности), либо корректирование воспроизведения его педагогом. При этом, если учащиеся правильно исполнили «про себя» мелодию, то они не только заметят допущенные преподавателем «ошибки», но и скажут, как их надо исправить. Очень полезно предлагать ученикам не только мысленно проинтонировать данный пример, но и, не воспроизводя «вслух», выучить его наизусть (без названия нот, на различные слоги). Контролем будут служить, во-первых, пение учащихся «вслух» по памяти этой мелодии на какой-либо слог (если же с названием нот, то в других тональностях во избежание зрительного запоминания нотного текста); во-вторых, проигрывание отрывка по памяти на инструменте (также не только в данной, но и в других тональностях); в-третьих, запись его по памяти (в других тональностях или в другом ключе).

Заключительной стадией воспитания внутреннего мелодического слуха является развитие элементарных творческих навыков, то есть умения сочинять в уме законченные мелодии без помощи инструмента¹.

Первоначальное упражнение заключается в допевании учащимися самостоятельно сочиненного ими окончания к проигрываемому педагогом примеру: сначала заканчивающей Т, затем двух, трех завершающих нот, далее нескольких заключительных тактов, позже ответной фразы к отрывку, исполненному преподавателем и, наконец, всей мелодии по данной тематической ячейке-мотиву (или ритмическому рисунку). При этом надо добиваться, чтобы ученики сочинили не один, а несколько вариантов.

¹ Практика показывает, что сочинить те или иные мелодии могут все изучающие музыку. Однако художественная ценность их будет неодинакова.

Примечание. Вначале можно предлагать учащимся петь сочиненные образцы без названия нот (только на различные слоги), когда же появятся прочные слуховые навыки и некоторые музыкально-теоретические знания, то с названием нот.

После импровизации примеров голосом, следует провести аналогичную работу за инструментом и лишь после этого приступить к сочинению их в сознании. Наличие этой способности большое значение придавал еще Р. Шуман, видевший в ней одну из форм проявления функционирования внутреннего слуха.

«Если ты подбираешь на рояле маленькие мелодии, это очень мило, но если они являются сами по себе, не за инструментом, то радуйся еще больше — значит в тебе пробуждается внутреннее музыкальное сознание. Пальцы должны выполнять то, чего хочет голова, но не наоборот»¹.

Для того, чтобы проверить качество созданного учащимися в уме отрывка или правильность выполнения поставленной перед ними задачи, надо предложить им, мысленно интонируя свои импровизации, проиграть последние на фортепьяно² или записать (без помощи инструмента или подпевания «вслух»).

Другим приемом развития творческих навыков является сочинение различного вида «музыкальных писем». Например:

1) Музыкальных писем в форме «письма-загадки». Сущность их заключается в том, что один ученик посылает другому либо написанную им самостоятельно (без помощи инструмента) мелодию или музыкальную фразу, известную тому (последний должен указать, откуда она и, если была записана не полностью, то дописать ее до конца); либо записанный им, также самостоятельно, ритмический рисунок знакомого сочинения. Получивший такое «письмо» и узнавший, какой мелодии он принадлежит, дописывает ее нотный текст.

2) Музыкальных писем в форме «вопроса-ответа». Они состоят в том, что учащийся, сочинив (без помощи инструмента) фразу — «вопрос», посылает ее другому.

Примечание. Необходимо, чтобы фраза была незавершенной, то есть кончалась бы не на тонике.

Второй, получив ее, сочиняет к ней ответную фразу, уже завершающую развитие всей музыкальной мысли.

3) Музыкальных писем в форме самодиктанта. Они представляют собой запись (по памяти, без помощи инструмента) всем известной мелодии. Обменявшись тетрадами, учащиеся проверяют друг у друга ее правильность.

¹ Р. Шуман. Жизненные правила для музыкантов. Музгиз, 1959, стр. 21.

² Исполнять их на фортепьяно надо без перебирания клавиш.

4) Музыкальных писем в форме вариаций на заданную тему (вначале только ритмических, затем интонационных, позже — сочетания их).

Примечание. При этом тема может быть создана каким-нибудь учеником или дана педагогом.

В целях проверки преподаватель обязан проиграть их все «вслух».

После того как учащиеся овладеют навыком сочинения законченной мелодии по данной тематической ячейке, можно приступить к развитию способности создавать (в уме) завершённые примеры и записывать их без пропевания «вслух» или проигрывания на инструменте¹ (первоначально по заданному ритмическому рисунку, затем по предложенному метру, позднее на данный педагогом текст и, наконец, повинаясь только собственной фантазии).

* * *

Работа, выполняемая в классе, должна закрепляться самостоятельными, регулярно проводимыми занятиями учеников дома. Поэтому домашние задания являются повторением того, что делали учащиеся в классе. Так, при развитии способности осознать воспринимаемую «извне» музыку, рекомендуется, чтобы ученики рассказывали на следующем уроке о строении, жанровом своеобразии и т. д. произведений, которые были услышаны ими за этот период по радио, в кино и т. д. Запомнившиеся сочинения они могут спеть в классе, в указанной учителем тональности, следя при этом за чистотой и правильностью своего исполнения.

В период развития мысленного интонирования необходимо предлагать учащимся петь дома специально подобранные для этого педагогом отрывки вначале на *p*, затем с закрытым ртом, далее с чередованием пения «вслух» и «про себя» (или чередовать проигрывание на инструменте с пением «вслух») и, наконец, только мысленно. Кроме того, ученики могут интонировать дома в различных тональностях, а также и от различных звуков (сначала «вслух», затем «про себя») отдельные, пройденные ими, элементы музыкальной речи.

Во время работы над «предслышанием» очень полезно давать на дом исполнять мелодии сначала в очень медленных темпах, потом с паузами и, наконец, *staccato*; несколько позже — различного вида секвенции. Далее надо петь «вслух» без названия нот (на различные слоги) сначала знакомые, а позже и неизвестные примеры.

¹ Это возможно только в наиболее подвинутых классах.

Необходимо также задавать на дом подбирать по памяти на фортепьяно выученные в классе сочинения¹.

Примечание. Тональности или начальные звуки первое время необходимо оговаривать (во избежание возникновения дополнительных трудностей).

Можно также рекомендовать ученикам записать дома, по памяти, выученные в классе мелодии.

Примечание. Вначале педагог указывает тональность примера, затем — учащиеся могут написать его в той тональности, в которой, как им кажется, он звучал.

В подвинутых группах надо задавать на дом записать по памяти сочинения, услышанные по радио, в театре, на концерте или в кино.

Во время работы над развитием способности мысленного интонирования по нотному тексту неизвестных ученикам отрывков рекомендуется предлагать им слушать музыку, исполняемую в театре, на концерте, по радио и т. д. с нотами в руках.

Примечание. Необходимо обязательно приучить их следить за мелодией по партитуре.

Очень полезно, чтобы учащиеся, глядя в нотную запись, некогда слышанного, но уже забытого произведения, попытались мысленно воспроизвести его. Позже следует мысленно представить по нотному тексту звучание неизвестных примеров.

При развитии творческих навыков необходимо задавать на дом сочинять (первое время устно, потом письменно) темы² или различные вариации на выученную в классе мелодию.

¹ При отсутствии у учащихся дома фортепьяно, можно просить их подбирать на том инструменте, на котором они учатся играть.

² Данное задание должно быть согласовано с аналогичной работой, проводимой на уроке.

Раздел III

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННЕГО ГАРМОНИЧЕСКОГО СЛУХА

Способность мысленного воспроизведения звучания неизвестного многоголосного произведения гармонического и полифонического склада по нотному тексту или возникшего только в сознании в результате творческой фантазии (без проигрывания или пропевания в данный момент «вслух») есть активная, сознательная, целенаправленная слуховая деятельность. Основу ее составляет сочетание одновременно функционирующих разнообразных форм проявления слуха, из которых главными являются память и воображение. Музыкальная память позволяет накопить в нашем сознании представления о действительном звучании как целых сочинений, так и различных созвучий (интервалов, трезвучий, септаккордов и т. д.), взятых по отдельности или в виде последований.

Под влиянием воли, желания или зрительных ощущений мы можем воспроизвести в сознании с помощью памяти звучание разных произведений, некогда слышанных в действительном исполнении. Эти слуховые представления, хотя и являются возобновлением в памяти уже знакомых образов, однако, подобно зрительным, вкусовым и т. д., они очень разнообразны, специфичны и лишь в какой-то мере приближаются к реальности.

Степень приближенности образов, воспроизводимых в нашем сознании, к действительному звучанию их в зависимости от развитости внутреннего гармонического слуха будет различна. Так, в одних случаях (обычно это свойственно начальным моментам проявления гармонического слуха) в сознании создается очень расплывчатый, весьма приблизительный, образ звучания какого-либо произведения, в котором на фоне неясных, не вполне понятных нам красочно-звуковых пятен отчетливо слышится только лишь мелодия. В других случаях (когда внутренний гармонический слух хорошо развит) в сознании возникает вполне ясный, определенный, совпадаю-

щий с действительностью, образ звучания не только самой мелодии, но и ее гармонического сопровождения.

Слуховые представления памяти являются лишь воспроизведением некогда слышанных в реальном исполнении сочинений или отдельных элементов музыкальной речи. Для того же, чтобы мысленно представить любое незнакомое нам многоголосное произведение только лишь на основе зрительного восприятия нотного текста, необходимо, кроме наличия хорошо развитой памяти и богатства музыкальных впечатлений, обладать еще и способностью слухового воображения.

Слуховым воображением называется деятельность центров слуха, заключающаяся в создании на основе запечатленных с помощью памяти в сознании слуховых представлений, образов таких музыкальных явлений, которых мы раньше не воспринимали, то есть действительное звучание которых нам неизвестно.

Различают два вида воображения: воссоздающее и творческое.

Воссоздающим воображением называется создание только по нотному тексту представлений о звучании сочиненных кем-либо произведений, не воспринимавшихся еще нашими органами слуха.

Творческим воображением называется создание представлений о звучании произведений, сочиненных лично нами (письменно или устно) без помощи воспроизведения «вслух» голосом или на инструменте.

Деятельность и воссоздающего, и творческого воображения опирается на некогда воспринятые нашими органами слуха и запечатленные в сознании представления памяти¹. Последние, составляя материал для воображения, входят в создаваемые мысленно образы не всегда в том виде, как они некогда запоминались, а часто в измененном. Меняется фактура изложения, количество голосов, их расположение, тембровая и регистровая окраска созвучий, их последовательность и т. д. Поэтому деятельность воображения есть очень сложный процесс осознанного анализа и синтеза представлений памяти.

Анализ сводится к осмысленному отбору, из накопленных ранее представлений памяти, нужных в данный момент элементов музыкальной речи путем вычленения их.

Синтез — к осознанному комбинированию и соединению отдельных отобранных нами элементов музыкальной речи в единое целое.

Анализ и синтез происходят одновременно и являются по существу единым процессом, неосуществимым без развитого

¹ Представлениями памяти называются образы, являющиеся воспроизведением ранее воспринятых нами музыкальных явлений.

мышления, упорядочивающего, систематизирующего и контролирующего деятельность воображения. Таким образом, в процессе слухового воображения представления памяти своеобразно (творчески) перерабатываются, в результате чего создаются новые — представления воображения. Последние, как и представления памяти, возникают без непосредственной деятельности органов слуха и бывают произвольные и произвольные.

Произвольные появляются под влиянием желания, приказания, просьбы и т. д. Это — волевая, целенаправленная деятельность центров музыкального слуха.

Непроизвольные возникают внезапно, сами по себе, без заранее поставленной цели тогда, когда о них даже и не думали.

Представления памяти и воображения различаются по степени приближенности их к реальному звучанию музыкального явления. Они бывают отрывочные, смутные, дающие лишь общее впечатление, часто не совпадающие с действительностью, и целостные, законченные, яркие, вполне ясные, полностью соответствующие реальному звучанию. Это различие качества представлений зависит от воли, эмоциональных переживаний, вызываемых воспроизводимыми образами и от сосредоточения внимания, состояния нервной системы, предыдущего опыта в данной работе, от знаний и, наконец, развитости мышления.

Наблюдения показывают, что при большой усталости, общей утомленности или возбужденности нервной системы возникающие представления расплывчаты, неясны, отрывочны, не всегда точны. Наоборот, при спокойном, уравновешенном настроении и бодром, свежем состоянии организма, они более ясны, точны и целостны.

Первое время представления малосовершенны, по мере тренировки их качество будет постепенно улучшаться.

Создание представлений памяти и воображения есть сознательная и, вместе с тем, творческая деятельность музыкального слуха. Чтобы воспитать в учащихся данную способность необходимо проводить регулярную систематическую тренировочную работу. Вот почему, развитие внутреннего гармонического слуха и представляет собой очень сложный, длительный по времени процесс, требующий большого терпения и упорства от учеников и педагога.

Начинать воспитание внутреннего гармонического слуха можно тогда, когда учащимся будет впервые дано понятие об интервале как созвучии из двух одновременно взятых звуков¹. К этому времени они, исполняя в классах по специаль-

¹ Начало изучения гармонических интервалов должно быть согласовано с существующими программами по сольфеджио.

ности различные произведения, уже постепенно приучатся не только к восприятию многоголосной фактуры, но и накопят с помощью памяти слуховые впечатления о разнообразии ее звучания. А это послужит необходимой предпосылкой для развития внутреннего гармонического слуха¹. Также и пение в хоре двухголосных песен, а иногда даже и трехголосных, уже в младших классах школ не только расширяет музыкальный кругозор учеников, но и совершенствует у них способность к восприятию разных многоголосных сочинений.

Первой стадией работы над внутренним гармоническим слухом является воспроизведение ранее воспринятых музыкальных явлений на инструменте (по памяти) или мысленно (по нотному тексту).

Заниматься этим надо с учащимися всех специальностей в школе, училище и вузе. Начинать воспитание данной способности рекомендуется с усвоения навыка узнавания ранее слышанных многоголосных примеров гомофонного склада (сначала двух-, затем трех- и, наконец, четырехголосных) при их повторном исполнении.

Примечание. Методы работы идентичны с описанными в предыдущем разделе.

Следующим этапом развития внутреннего слуха является припоминание, затем воспоминание и, наконец, мысленное воспроизведение (без нотного текста) звучания хорошо известного многоголосного сочинения гомофонного склада (также сначала двух-, затем трех- и, наконец, четырехголосного).

Примечание. О видах данной работы, так же как и об узнавании, говорилось уже в разделе II.

По мере овладения навыками припоминания, воспоминания и мысленного воспроизведения можно приступить к подбору учащимися по памяти на инструменте некогда слышанного произведения гомофонного склада, нотный текст которого им неизвестен. Подбором по памяти знакомого ученикам многоголосного гомофонического сочинения надо заниматься с пианистами, баянистами, аккордеонистами, дирижерами-хоровиками, историками, теоретиками и композиторами в период их занятий в школе и училище.

Подбирание многоголосных отрывков, так же как и одноголосных, бывает осознанным и неосознанным.

Неосознанное подборание связано с впечатлениями от получаемой звучности и сравнением ее с тем, что некогда слышали учащиеся. Поэтому им можно начинать заниматься

¹ Учащиеся оркестровых классов, играя с аккомпанементом, также приучаются к восприятию многоголосной фактуры.

тогда, когда ученики будут точно запоминать и сохранять в памяти, в течение некоторого времени, какое-либо многоголосное произведение. При неосознанном подборании следует разрешать перебирать клавиши для нахождения нужной звучности.

Осознанное подборание происходит с помощью предварительного обдумывания учащимися каждого аккорда воспроизводимого ими многоголосного примера и последующего контроля получаемой звучности (путем сравнения с ранее слышанной). Поэтому для развития навыков осознанного подборания необходимо уметь осмысливать музыку, звучащую в реальном исполнении или воспроизводимую только в уме. Кроме этого, для осознанного подборания необходимо еще наличие некоторых теоретических сведений, знание фонической краски интервалов и аккордов и ощущение их взаимосвязи в пределах данного лада. Поэтому, например, трехголосные произведения можно начинать подбирать после того, как ученики не только познакомятся и хорошо запомнят фоническую краску трезвучий (и их обращений), но и будут ощущать функциональную направленность каждого из них в пределах данного лада; четырехголосные — после приобретения аналогичных навыков в отношении септаккордов и их обращений.

Поскольку о запоминании фонической краски созвучий говорилось уже в разделе I, остановимся на рассмотрении развития навыков, во-первых, осознания воспринимаемого многоголосия (то есть разбора его по слуху) и, во-вторых, ощущения ладовых тяготений.

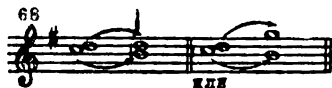
Разбор по слуху многоголосного сочинения гомофонного склада начинается с его структурного анализа, то есть с определения количества музыкальных фраз, их строения, нахождения повторности, вариационности и т. д. Затем следует заняться рассмотрением окончаний фраз и созвучий в каждой из них. Круг вопросов, затрагиваемых при разборе по слуху многоголосных произведений определяется теоретическими знаниями учащихся и по мере их возрастания должен расширяться и углубляться.

Развитие навыков ощущения ладовых тяготений сводится к воспитанию «предслышания» функциональной направленности различных созвучий, то есть ощущения того, какое созвучие должно следовать за данным в пределах того или иного лада.

Настоящая форма работы над внутренним гармоническим слухом, как и все предыдущие, начинается с двухголосия. Настроив учеников в определенной тональности, надо предложить им спеть двухголосно какой-либо интервал (сначала диссонирующий, потом также и неустойчивый консонирующий) с последующим разрешением. Так, в тональности

Соль мажор сначала, например, спеть двухгласно интервал *до—ре*, а затем разрешить его.

Учащиеся без помощи педагога должны почувствовать, что его можно разрешить таким образом:



Затем спеть двухгласно интервал *до—ми* и также самостоятельно разрешить. Как и в предыдущем случае, ученики должны ощутить все виды разрешения:



Подобную работу рекомендуется проводить и за инструментом.

После изучения функционального значения аккорда в каком-либо ладу и его взаимоотношений с другими созвучиями этого же лада, указанную работу можно проводить иначе. А именно, если учащимся требуется разрешить, например, в тональности *соль* минор интервалы: *ми \flat —фа \sharp* и *ми \flat —до*, то они прежде всего должны определить их функциональное значение. Затем, зная и чувствуя слухом тяготения созвучий в этом ладу, разрешить их непосредственно в тонику, внутрифункционально или, наконец, в аккорд другой функции.

Когда ученики научатся правильно разрешать (голосом и за инструментом) интервалы в пределах одной тональности, следует заняться с ними разрешением одного и того же интервала в различных тональностях. Для этого предварительно надо определить, в каких тональностях встречается данный интервал и какое функциональное значение он имеет в каждой из них, а затем уже разрешать его. Например, предлагается разрешить интервал *ми \flat —до* во все тональности, в которых он встречается. Учащиеся прежде всего определяют, что данный интервал может быть в тональностях: *до* минор, *Ми-бемоль* мажор, *соль* минор, *Си-бемоль* мажор, *фа* минор, *Ля-бемоль* мажор, *Соль* мажор (гармонический) и *ре-бемоль* минор (гармонический). Только после этого они приступают к разрешению его в каждой из вышеуказанных тональностей. Чем больше будет предложено учениками вариантов разрешения, тем полнее и богаче будет их ощущение ладовых тяготений и взаимосвязи различных созвучий в том или ином ладу. Изучение функциональной направленности трезвучий и септаккордов проводится аналогично интервалам.

Примечание. Во всех случаях сначала следует услышать «про себя» разрешение данного созвучия, а затем уже спеть или сыграть его на фортепьяно.

Начинать развитие навыков осознанного подбора можно с воспроизведения на инструменте таких отрывков, в которых нижний голос лишь иногда отвечает на верхнего, как, например, в русской народной песне «Меж крутых бережков»:

70 Умеренно



Работа проводится так: сыграв несколько раз подряд сочинение, педагог предлагает учащимся мысленно по памяти представить его и, определив тоновую и ступеневую величину встречающихся в нем гармонических интервалов, сразу правильно сыграть.

Примечание. Разрешается предварительно беззвучно исполнить произведение на фортепьяно.

После подбора подобных примеров следует приступить к изучению отрывков, изложенных на всем протяжении двухголосно, как в русской народной песне «Ах, по морю»:

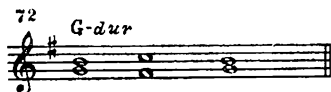
71 Умеренно



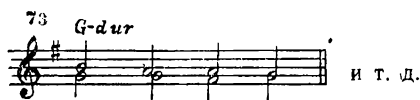
Как и в предыдущем упражнении, прежде чем исполнить его, надо сначала, припоминая звучание, определить значение и функциональную направленность образующихся по вертикали интервалов.

Подготовительной работой является подборание в названной преподавателем тональности последовательностей из нескольких интервалов. Сначала они должны состоять из соче-

тания диссонирующего интервала с его разрешением, например:



Затем — из нескольких неустойчивых интервалов, разрешающихся в тонику, например:



Подбирание трезвучий и септаккордов обычно проводится в училищах на фортепьянном, струнном, теоретико-композиторском, дирижерском отделениях и в наиболее подвинутых группах баянистов, а также в старших классах школ-десятилеток (на всех отделениях). Первое время рекомендуется подбирать в указанной педагогом тональности отдельные аккорды, затем — сочетания их.

Методы развития данного навыка аналогичны работе над интервалами. А именно: прослушав звучание какого-либо трезвучия (или его обращения), а позднее септаккорда и, определив не только его вид, но и функциональное значение в пределах названной тональности, учащиеся должны сразу же сыграть аккорд¹. При подбории последовательности из нескольких созвучий, также сначала надо разобраться в ней, продумать ее, а затем уже воспроизвести на инструменте.

Примечание. Вначале аккорды необходимо давать в тесном расположении, а затем в широком. При подбории их учениками нужно следить за правильностью в расположении образующих их звуков.

В наиболее подвинутых группах можно предлагать подбирать также аккорды, взятые с пропуском какого-либо звука или созвучия нетерцовой структуры (например, кварто-квинтовой).

Когда учащиеся овладеют данными формами работы, следует приступить к развитию навыка аналогичного подбирания по памяти на каком-либо инструменте некогда слышанных ими многоголосных произведений гомофонно-гармонического склада, нотный текст которых им неизвестен.

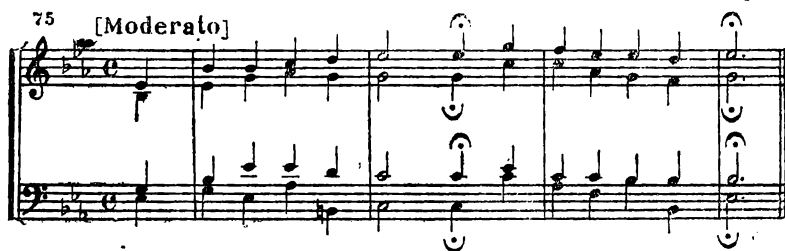
При подбории четырехголосных сочинений сначала лучше выбирать примеры с очень развитой мелодией и нечастой сменой гармоний, например:

¹ Перебирание клавиш на инструменте необходимо категорически запрещать.



Затем, постепенно увеличивая количество аккордов и разнообразие их, надо перейти к произведениям хорального типа, например:

И. С. Бах. Хорал



Как и при подборании двухголосных образцов рекомендуется предварительно мысленно проиграть их, а потом уже исполнить «вслух» на инструменте. Если ученики при этом изменили метро-ритмический рисунок или темп, то следует предложить им сыграть еще раз, но абсолютно точно.

Подбирать надо вначале в очень медленном темпе, для того, чтобы, сыграв то или иное созвучие данного сочинения, ученик, прежде чем взять последующее, мог предварительно услышать его «про себя» и обдумать функциональную направленность и вид последнего, затем можно исполнять в настоящем темпе.

Правильность подбирания очень полезно контролировать силами самих же учащихся. Предлагая одному из них подобрать какое-либо произведение, надо попросить другого проследить, все ли было правильно выполнено и, если были «ошибки», попытаться исправить их (либо сыграв верный, по его мнению, вариант, либо только указав и подробно рассказав об имевших место неточностях). Когда совместными усилиями все ошибки будут разобраны и исправлены, предложить первому ученику еще раз исполнить этот пример (уже точно). На более поздних стадиях совершенствования слуха

надо уметь подобрать услышанную многоголосную музыку в любой тональности.

Мысленное воспроизведение звучания знакомых учащимся сочинений по нотному тексту следует начинать с развития у них чувства контроля, то есть умения проверять интонационную и метро-ритмическую точность многоголосного произведения гомофонно-гармонического склада. Чтобы привить ученикам этот навык, надо прежде всего приучить их следить за исполнением по нотному тексту. В этих целях педагог, проигрывая отрывок на фортепьяно, должен время от времени останавливаться и спрашивать учащихся, на каком такте или аккорде он остановился¹. Правильность их ответа будет говорить о качестве данной способности.

Когда ученики привыкнут следить за преподавателем по нотному тексту, необходимо научить их проверять верность исполнения известного им произведения. Для этого учитель играет какое-нибудь хорошо знакомое многоголосное сочинение гармонического склада неточно. Первое время надо, чтобы «ошибки» были яркие, резко бросающиеся в глаза, позже — мало заметные. Учащиеся должны не только указать, в каком аккорде и в каком голосе была допущена «ошибка», но и рассказать, как ее следует исправить.

Лишь после того, как они овладеют всеми предыдущими формами работы над внутренним гармоническим слухом, можно приступить к развитию способности мысленного воспроизведения по нотному тексту звучания ранее слышанных в действительном исполнении многоголосных примеров гомофонно-гармонического склада.

Изучение начинается с представления в сознании учеников по нотному тексту хорошо известных им песен гомофонно-гармонического склада сначала двухголосных, затем сочетающих двух- и трехголосие и, наконец, трехголосных.

После этого можно приступить к мысленному воспроизведению звучания знакомых четырехголосных произведений гомофонно-гармонического склада. Как и при работе над трехголосными сочинениями первое время надо давать примеры, в которых четырехголосие присутствует лишь эпизодически.

Приемом, облегчающим учащимся воспроизведение в уме по нотному тексту звучания известного им многоголосного отрывка, является «проигрывание» его на столе, парте и т. д. Оно поможет ученикам сосредоточить слуховое внимание и активизировать музыкальную память².

Примечание. Если учащиеся жалуются, что у них ничего не получается, то необходимо напомнить им звучание произведения, проиграв его один или несколько раз подряд.

¹ Проигрывать сначала надо очень медленно, затем темп следует постепенно ускорять.

² В дальнейшем такое «проигрывание» следует запрещать.

Эти воспроизведенные ими в сознании музыкальные образы вначале будут очень расплывчаты и смутны. Чтобы они стали более конкретными, яркими и определенными, следует первое время чередовать мысленное представление сочинения с действительным исполнением на инструменте¹.

Развитию мысленного воспроизведения способствует также транспонирование данного примера письменно и за инструментом в различные тональности, а также переписывание его в оригинальной тональности.

Представляя в уме по памяти, по нотному тексту знакомое многоголосное сочинение, следует затем проанализировать (глядя в нотный текст) состав входящих в него созвучий, определив их вид, функциональную принадлежность и т. д. После этого надо еще раз воспроизвести отрывок по нотному тексту, но уже осознавая, какой аккорд будет сейчас звучать, куда он перейдет в дальнейшем, из каких созвучий состоят каденции и т. д. В заключение надо представить себе (по памяти) звучание каждой функции в отдельности. Такое осознанное воспроизведение познакомит учащихся с фонической краской различных аккордов и своеобразием звучания их в ладу. Кроме того, оно будет помогать совершенствованию навыков представления по нотному тексту звучания аккордов не только различного, но и одного и того же функционального значения в пределах данного лада, без чего невозможно мысленное воспроизведение по нотному тексту неизвестных примеров.

Помимо подобного представления в уме звучания аккордов, встречающихся в знакомом учащимся произведении, необходимо заниматься аналогичной же работой и над созвучиями, взятыми вне лада. Начинать ее следует с изучения фонической краски отдельно взятых гармонических интервалов (позже трезвучий и септаккордов). Для этого, проиграв на фортепьяно какой-либо гармонический интервал (позже аккорд), педагог предлагает ученикам мысленно представить себе его звучание сначала тотчас же, позже через некоторое время. В обоих случаях учащиеся должны воспроизводить его сначала только по памяти, позднее, глядя на нотную запись.

Примечание. Подготовительной работой является запоминание фонической краски интервалов или аккордов, смотря в их нотную запись.

Когда ученики овладеют навыком представления в уме фонической краски отдельно взятых интервалов (или аккордов), следует, проиграв им последовательность из двух-трех интервалов (или аккордов), попросить мысленно воспроизвести ее звучание (также первое время только по памяти, затем по нотному тексту).

¹ Прodelать это несколько раз подряд.

Параллельно можно развивать способность представления в уме (также сначала по памяти, а потом по нотному тексту) различных созвучий в пределах какого-либо лада, то есть их ладофонического звучания¹. Эта работа аналогична мысленному воспроизведению фонической краски интервалов и аккордов. А именно: продемонстрировав определенное созвучие в том или ином ладу, педагог предлагает учащимся мысленно представить его сначала только по памяти, затем, глядя на нотную или буквенно-цифровую (с обозначением функции) запись.

Примечание. Необходимо предварительно настроить учеников в данной тональности с тем, чтобы они ощущали функциональную направленность взятого аккорда.

После мысленного воспроизведения в ладу отдельных созвучий, следует приступить к изучению небольших последовательностей вначале из двух-трех аккордов, позже и более².

Например:

$T - S^6_4 - T$; $S - K^6_4 - D$; $D_7 - VI$ и т. д.

Примечание 1. Как и при мысленном воспроизведении в ладу отдельно взятых аккордов здесь также педагог сначала должен продемонстрировать последовательность, несколько раз проиграв ее, чтобы учащиеся запомнили звучание. Затем можно попросить их постараться мысленно воспроизвести последовательность либо по памяти, либо по нотному тексту, либо по буквенно-цифровому обозначению.

Примечание 2. Изучая в ладу различные аккорды и их последования, надо брать их не только в тесном или в широком расположении, но и в разнообразном мелодическом положении.

Разновидностью этой работы является цифровая или нотная запись по памяти последовательностей в ладу из трех-четырех (позже и более) интервалов, трезвучий, септаккордов и различных сочетаний их. Любую последовательность необходимо сыграть несколько раз подряд, для того чтобы ученики правильно запомнили ее. Во время записи проигрывать последовательность не рекомендуется.

Примечание. Перед записью следует назвать тональность и настроить в ней учащихся.

Проверкой правильности выполнения заданий является проигрывание их педагогом на инструменте. Ученики сами должны исправить допущенные ими ошибки. Очень полезно также предложить кому-нибудь записать услышанную им последовательность на классной доске с тем, чтобы остальные контролировали его.

Воспитанию способности мысленного воспроизведения зву-

¹ Ладофоническое звучание определяется фонической краской аккорда и его функциональной направленностью в пределах данного лада.

² Порядок изучения в ладу различных созвучий и их последовательностей должен быть согласован с программой по гармонии.

чания знакомых учащимся произведений по их нотному тексту способствует запись последних по памяти или под диктовку. При записи по памяти в случае, если учащиеся знают нотный текст предложенного сочинения, рекомендуется изменить тональность или ключи (во избежание записи по зрительной памяти, а не слуховой).

Писать под диктовку надо также по памяти, во время пауз между исполнениями. Предлагая какой-либо многоголосный отрывок гомофонного склада, необходимо вначале сыграть его сразу несколько раз подряд. В дальнейшем проигрывать надо изредка (два-три раза), лишь для освежения в памяти звучания примера.

Запись многоголосного диктанта начинается с мысленного воспроизведения (по памяти) его звучания и самостоятельного разбора входящих в него аккордов. Затем, отметив функциональное значение и вид встречающихся созвучий, следует написать бас. После этого можно перейти к остальным голосам, следя за линией движения каждого из них в отдельности, а также за правильностью образующихся по вертикали аккордов (по их ладофонической краске)¹.

Проверить правильность диктанта можно путем либо просмотра педагогом, либо проигрывания каждым учеником на фортепьяно своей записи, либо многоголосным пением всеми, либо, наконец, записью кем-нибудь на доске (остальные контролируют).

Второй стадией работы над внутренним гармоническим слухом является воспроизведение по нотному тексту незнакомых учащимся многоголосных произведений, то есть создание представлений воссоздающего воображения.

Известно, что Р. Шуман придавал большое значение наличию данной способности. Он писал: «Хороший музыкант тот, кто понимает музыку без партитуры и партитуры без музыки. Слух не должен нуждаться в глазах, а глаз — во внешнем слухе»².

Воспитанием ее необходимо обязательно заниматься на дирижерско-хоровом, историко-теоретическом и композиторском отделениях как в училищах, так и в вузах, а также и в наиболее подвинутых группах фортепьянного отделения старших классов школ-десятилеток и училищ.

В какой-то степени воссоздающее воображение будет развиваться уже при работе над мысленным воспроизведением по нотному тексту звучания хорошо известных учащимся со-

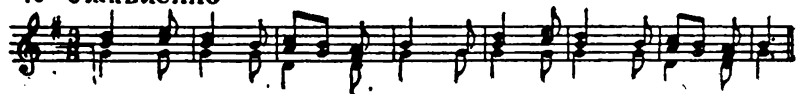
¹ Поскольку подробное рассмотрение методики записи многоголосных диктантов не является целью данного пособия, автор считает возможным ограничиться лишь общими указаниями.

² Р. Шуман. Из записной книжки маэстро Раго, Флорестана и Эвзебия. Русская музыкальная газета, 1894, № 5, стр. 109.

чинений. Однако для полноценного его воспитания нужна специальная тренировка. Начинать ее можно лишь после того, как ученики овладеют навыками представления в уме по памяти и по нотному тексту фонической краски знакомых созвучий, ладофонического звучания их, а также известных произведений гармонического склада. Сначала надо совершенствовать способность мысленного воспроизведения по нотному тексту незнакомых учащимся примеров гармонического склада, состоящих из тех же созвучий, что и ранее выученные ими отрывки, слышанные в действительном исполнении.

Эти созвучия должны быть одинаковы по фонической краске и функциональному значению и взяты в тех же гармонических последованиях. Например, после того как учащиеся выучили следующие фразы из русских народных песен «Казнь Степана Разина»:

76 Оживлённо



и «Около сырого дуба»:

77 Скоро



и могут представить в уме их звучание по нотному тексту, следует предложить ученикам также мысленно воспроизвести отрывок из незнакомой им русской народной песни «Во лужах»:

78 Скоро



в котором встречаются те же по фонической краске и функциональному значению созвучия и в тех же гармонических оборотах, что и в данных песнях.

Примечание. Если учащиеся не могут представить звучание какого-либо аккорда, то необходимо напомнить им, сыграв его на инструменте один или несколько раз.

Когда ученики овладеют этим, надо приступить к развитию способности мысленного воспроизведения по нотному тексту звучания сочинений, состоящих из тех же аккордов,

что и ранее пройденные, но взятых в ином гармоническом последовании.

Например, выучив песню А. Александрова «Священная война», можно предложить учащимся сначала представить в уме первый период ее:

79 Умеренно скоро



а затем — знакомую им русскую народную песню «Во поле береза стояла», где встречаются те же созвучия, но в другой последовательности:

80 Не очень скоро



Затем следует перейти к мысленному воспроизведению по нотному тексту произведений, состоящих из тех же аккордов, но при ином расположении образующих их звуков. Например, после представления в уме начального четырехтакта трио А. Алябьева «Кузнец»:

81 Живо



необходимо заняться такой же работой над первой фразой русской народной песни «Как за морем диво»:

82 Скоро



где аккорды даны как в том же, так и в другом расположении образующих их голосов. Затем нужно обратиться к по-

добному воспроизведению отрывков, в которых встречаются уже известные созвучия, но с пропущенными аккордовыми звуками, как, например, в русской народной песне «Стонет сизый голубочек»:



Далее надо предложить ученикам попробовать мысленно представить по нотному тексту произведения гармонического склада с никогда в действительности еще неслышанными созвучиями¹. Например, если учащиеся еще не знают реального звучания трезвучия шестой ступени, можно предложить им такой пример, как русская народная песня «То-то горе-то мое» в обработке А. Лядова, в которой оно встречается:



Во всех видах работы над воссоздающим воображением, прежде чем воспроизвести в сознании звучание какого-либо незнакомого сочинения гармонического склада, ученики должны сначала осознать его, то есть разобрать не только функциональное значение созвучий, но и определить, каким видом аккорда представлена та или иная функция. Проверить правильность звучания воспроизведенных в уме произведений гармонического склада можно, во-первых, предложив учащимся подобрать их (по памяти) на инструменте в какой-либо тональности; во-вторых, путем проигрывания этих сочинений педагогом в данной или иной тональности с «ошибками» для того чтобы ученики исправили последние; в-третьих, путем узнавания их среди других примеров, исполняемых учителем; и, наконец, в-четвертых, правильностью самостоятельной записи по памяти (обязательно в другой тональности или иных ключах).

На историко-теоретическом, композиторском и дирижерско-хоровом отделениях вузов, училищ и школ-десятилеток, кроме воспроизведения в уме по нотному тексту отрывков

¹ Этим можно заниматься в наиболее подвинутых группах теоретико-композиторского, дирижерско-хорового и фортепьянного отделов.

гармонического склада, необходимо также обращаться к работе над полифонической литературой. Так как она значительно труднее, то следует ограничиться двух-, трехголосием.

Как известно, многоголосное полифоническое произведение представляет собой одновременное сочетание нескольких мелодически самостоятельных голосов. Для того, чтобы мысленно воспроизвести его, необходимо не только уметь представить по нотному тексту образующиеся по вертикали созвучия, но и обладать также способностью различать движение любого голоса. Поэтому, развитием способности мысленного воспроизведения звучания какого-либо полифонического сочинения по его нотному тексту можно начинать заниматься только при наличии у учащихся подобного же навыка в отношении примеров гармонического склада, а также умения слышать линию каждого голоса в отдельности.

О совершенствовании воспроизведения в уме по нотному тексту звучания многоголосных произведений гармонического склада выше уже говорилось. Остановимся теперь на воспитании чувства голосоведения. В какой-то степени способность различать голосоведение развивается уже во время работы над отрывками гармонического склада. Однако наблюдаемая часто относительная интонационная бедность средних голосов и скромность их метро-ритмического движения в подобных сочинениях ограничивают совершенствование данной способности. Чтобы слышать голосоведение в полифонических произведениях, нужно уметь слышать каждый голос (при одновременном звучании их), как бы сложен он не был в интонационном и метро-ритмическом отношении.

Воспитание этой способности начинается с прослушивания учащимися исполняемого педагогом полифонического примера с пропеванием вначале «вслух», позже только «про себя», какого-либо отдельного голоса (по указанию преподавателя) ¹.

Примечание. Первое время тот голос, на который обращено внимание учеников при исполнении произведения можно несколько выделять; впоследствии это делать не надо.

Когда учащиеся мысленно представляют себе движение какого-либо голоса, рекомендуется предложить им пропеть его «вслух» хором или индивидуально (без названия нот, на различные слоги), вначале сопровождая пропевание проигрыванием всего сочинения педагогом; затем — полностью самостоятельно (по памяти); далее, сопровождая пение подыгрыванием учителем остальных голосов (с пропуском пропевае-

¹ В начале работы проигрывать сочинение следует не один, а несколько раз подряд с тем, чтобы все ученики смогли бы разобраться в нем.

мого). Позже ученики могут спеть выбранный голос по памяти с названием нот или подобрать его на инструменте.

Разновидностью данной работы является запись учащимися по памяти одного из голосов, исполняемого преподавателем примера, в любой тональности; при этом можно предложить разным ученикам написать отдельные голоса: одним — верхний, другим — нижний и т. д. В заключение можно подобрать его на фортепьяно.

Подбирание полифонического произведения рекомендуется проводить так: вначале спеть (по памяти) на какой-либо слог по очереди все голоса, затем подобрать каждый из них (по отдельности) на инструменте.

Примечание. При этом надо следить за тем, чтобы голоса были сыграны в том регистре, в котором они звучат.

Далее, если сочинение двухголосное, то надо предложить учащимся спеть по памяти на какой-нибудь слог сперва, например, нижний голос с одновременным подыгрыванием верхнего, а затем — наоборот; если же произведение трехголосное, то спеть (также без названия нот) по памяти любой голос (желательно по очереди все) с одновременным подыгрыванием сначала одного, а затем двух других. После этого ученики могут попытаться подобрать уже целиком весь пример.

Другой формой работы над развитием чувства голосоведения является прослушивание учащимися полифонического сочинения, глядя в его нотный текст.

Когда они научатся слышать голосоведение в проигрываемом педагогом отрывке, можно перейти к воспитанию навыка мысленного воспроизведения звучания какого-либо неизвестного полифонического произведения только по его нотному тексту.

Предварительно надо потренироваться в мысленном представлении звучания хорошо знакомого ученикам полифонического примера по его нотному тексту. Начинать данную работу, так же как и развитие чувства голосоведения, следует с воспроизведения в уме по нотному тексту звучания специально для этого выученных или некогда слышанных и, следовательно, известных учащимся произведений подголосочного склада, в которых все голоса одновременно исполняют различные варианты одной и той же мелодии.

Первое время рекомендуется использовать протяжные подголосочные песни простые в интонационном и метро-ритмическом отношении, в которых второй голос, лишь на отдельные моменты ответвляясь от первого, вскоре вновь с ним сливается.

Например, русская народная песня «Выходите, девочки, поиграйте по своей по волюшке»:

35 Медленно



Спокойный, плавный характер таких образцов дает возможность ученикам сконцентрировать свое внимание на движении каждого голоса в отдельности и на характере аккордов, образующихся при их одновременном звучании.

В дальнейшем можно перейти к мысленному воспроизведению таких же простых по своему интонационному и метроритмическому строению подголосочных песен, но исполняющихся уже в более быстром темпе, как, например, «Скакал, скакал козлик» (новогодняя величальная):

36 Довольно скоро



Работа над имитационной полифонией начинается с двухголосных канонов, в которых, как известно, оба голоса построены на одной и той же мелодии, но с некоторым сдвигом во времени их вступления.

Вначале следует выбирать простые в интонационном и метроритмическом отношении каноны, исполняемые в медленных темпах, как, например, «Морозная ночь»:

87 Медленно





а затем также и в быстрых.

Позже необходимо предлагать каноны более сложные по интонационному и метро-ритмическому строению, проигрываемые сначала также в медленных, а затем и в быстрых темпах.

По мере совершенствования у учащихся навыка мысленного воспроизведения звучания ранее слышанных двухголосных канонов, можно приступить с ними к аналогичной работе над имитациями.

Известно, что в последних, по сравнению с канонами, наблюдается большая свобода интонационного и метро-ритмического строения голосов и больший контраст между ними.

После изучения канонов и имитаций следует заняться контрастной полифонией, характеризующейся самостоятельностью интонационного и метро-ритмического развития каждого голоса. Первое время надо давать примеры, в которых оба голоса яркие, художественно-выразительные, несложные по своему строению.

Например, русская народная песня «Я пойду ли молоденька»:



В подвинутых группах можно использовать мелодии более сложного строения.

Например:

А. Лядов. «Былина об Илье Муромце и
Тугаровых зверях»

Работа над трехголосной полифонией начинается после того, как ученики овладеют навыком мысленного представления по нотному тексту двухголосных сочинений и проводится аналогично. Прием, облегчающим подобную работу над любым полифоническим примером (двухголосным или трехголосным), является «проигрывание» его на столе, парте и т. д. При изучении двухголосия очень помогает мысленному воспроизведению звучания полифонического отрывка также выстукивание учащимися одновременно ритмического рисунка обоих голосов.

Проверка правильности мысленного воспроизведения по нотному тексту звучания произведений полифонического и гармонического склада аналогична.

Развитию способности воспроизведения в уме по нотному тексту звучания полифонического сочинения способствует также диктант.

Примечание. Очень полезно все голоса диктуемого примера исполнять на различных инструментах. Тембровое разнообразие их звучания облегчит восприятие голосоведения, особенно в тех отрывках, где голоса перекрещиваются.

Приемы записи диктантов различны и обуславливаются в основном видом полифонии, а также навыком учащихся. Так, если произведение представляет собой образец контрастной полифонии, то записывать его надо по голосам, следя за точностью их метро-ритмического и интонационного соотношений. При этом в двухголосных диктантах лучше всего сначала написать нижний голос, так как он обычно требует от учащихся большего слухового внимания и большей сосредоточенности, а затем — уже верхний.

В трехголосных диктантах также в первую очередь рекомендуется записывать либо нижний, либо средний голос (первым должен быть записан тот из них, который сложнее по интонационному и метро-ритмическому строению).

Если диктуемое сочинение представляет собой пример имитационной полифонии, то его запись следует проводить по горизонтали, начиная с того голоса, в котором впервые звучит тема. В подобных диктантах особого внимания требует определение времени, порядка и интервала вступления голосов.

Если, наконец, диктуемое произведение является образцом подголосочной полифонии, то писать его лучше всего целиком, то есть все голоса сразу, проверяя по вертикали их соотношение между собой (в момент расхождения их из унисона), а по горизонтали — движение каждого из них.

На более поздних стадиях развития слуха учащихся необходимо записывать сразу все голоса, следя при этом за линией движения, правильностью интонационного строения и ритмического рисунка каждого из них, а также за точностью их метрического соотношения между собой.

Голоса в полифонических диктантах рекомендуется размещать на разных строках, для того чтобы яснее было видно голосоведение.

Способы проверки правильности записи учениками полифонического отрывка одинаковы с вышеописанными приемами работы над многоголосным диктантом гармонического склада.

После мысленного воспроизведения по нотному тексту звучания известных учащимся многоголосных сочинений полифонического склада, можно приступить к изучению подобных же произведений, никогда еще не слышанных в реальном исполнении. Этим следует заниматься в училищах и школах-десятилетках (в наиболее подвинутых группах) с учениками историко-теоретического и композиторского отделений, заканчивающими курс сольфеджио. Как и при развитии способности мысленного воспроизведения по нотному тексту звучания знакомых учащимся примеров в данном случае рекомендуется также вначале использовать сочинения подголосочной полифонии, затем каноны, имитации и, наконец, образцы контрастной полифонии. Предлагаемая литература должна быть простая в интонационном, ладовом и метро-ритмическом отношении. Проверка правильности мысленного представления звучания полифонического произведения проводится аналогично работе над примерами гармонического склада, о которой уже выше говорилось.

Заключительной стадией совершенствования внутреннего гармонического слуха учеников является развитие у них творческого воображения,

то есть способности создавать небольшие по размерам и не сложные по средствам музыкальной выразительности много голосные отрывки.

Воспитание творческого воображения, как и воссоздающего, надо начинать с двухголосия, затем заняться двух-, трехголосием и лишь после овладения ими переходить к четырехголосным произведениям гармонического склада.

Развитием творческого воображения необходимо заниматься в училищах на композиторском, историко-теоретическом и дирижерско-хоровом отделениях (в наиболее подвинутых группах), в школах-десятилетках на всех отделах.

Работа начинается с самостоятельного сочинения учащимися подголоска к какой-либо из хорошо известных им мелодий. При этом очень полезно, чтобы ученики написали не один, а несколько образцов. Количество их будет служить показателем степени развитости внутреннего гармонического слуха учащихся, а также и способности их к ощущению возможных вариантов гармонизации данной темы.

Первое время это сочинение подголосков должно носить характер устной импровизации (голосом) сначала только на какой-либо слог, позже также и с названием нот. Затем следует приступить уже к подборанию их на инструменте и записи (без инструмента, только на основании внутреннего слуха). При этом ученики должны не только ощущать линию движения каждого голоса в отдельности, но и точно представлять звучание образовавшихся по вертикали интервалов.

После сочинения подголосков к предложенной педагогом мелодии, следует обратиться к различным видам «музыкальных писем»:

- 1) Музыкальных писем в форме «вопроса-ответа».
- 2) Музыкальных писем в форме вариаций на заданную тему гармонического склада, созданную кем-либо из учащихся или самим преподавателем.

Высшей формой наличия у учащихся творческих навыков является проявление у них способности к самостоятельному сочинению первоначально по данной тематической ячейке, затем по данному ритмическому рисунку, далее по предложенному метру и, наконец, только на основе собственной творческой фантазии, простейших произведений гармонического склада протяженностью в восемь-десять тактов. Эта работа проводится параллельно курсу гармонии, так как тесно связана с ним. Поскольку ею занимаются в классах гармонии, автор считает возможным не останавливаться на описании ее методики.

• • •

Развитие внутреннего гармонического слуха представляет собой очень сложный, трудоемкий процесс, требующий обяза-

тельных самостоятельных, систематически проводимых, домашних занятий учеников. Как и при воспитании внутреннего мелодического слуха они должны также закреплять навыки, приобретаемые учащимися в классе. Так, в целях совершенствования способности осознанного восприятия слышимого очень полезно предлагать ученикам дома проигрывать и анализировать по слуху подобранные для этого педагогом примеры из музыкальной литературы. При работе над развитием ощущения взаимосвязи отдельных аккордов в ладу следует задавать на дом первое время разрешить по слуху в специально выбранных тональностях пройденные созвучия; позже, проигрывая какое-либо данное преподавателем произведение, определить по слуху функциональное значение встречающихся в нем аккордов. Эффективным средством, развивающим фонический и ладофункциональный слух, является подборание учащимися дома по памяти в различных тональностях аккомпанемента к выученным в классе романсам, песням и т. д. Можно также, записав на доске какую-либо мелодию, предложить им дома (по слуху) подобрать к ней сопровождение. Хорошо, если бы они сыграли несколько вариантов его.

При работе над воспитанием ощущения линии движения голосов в многоголосном сочинении рекомендуется задавать на дом проигрывать определенный пример с пропеванием какого-либо голоса (первое время «вслух», позже — «про себя»).

Совершенствуя способность мысленного воспроизведения звучания известного ученикам отрывка, надо поручить им дома попытаться подобрать его на фортепьяно в различных тональностях или записать (без помощи инструмента).

Для развития способности мысленного воспроизведения по нотному тексту звучания незнакомого учащимся произведения, следует, во-первых, просить их, посещая концерты, театры и пр., слушать музыку, глядя в ее нотный текст, для того чтобы дома попытаться только по нотам представить звучание; во-вторых, чаще мысленно воспроизводить знакомые сочинения по нотному тексту, проверяя затем правильность получаемых звуковых впечатлений путем проигрывания их на инструменте.

Примечание. Произведения должны быть специально выбраны педагогом.

Наконец, в целях совершенствования некоторых элементарных творческих навыков следует задавать ученикам на дом сочинять сначала подголосок к мелодии, затем различные вариации на нее, далее по данной тематической ячейке — музыкальную фразу, предложение и т. д. (первое время устно, позже письменно).

Вышеуказанные формы и методы работы над развитием внутреннего слуха в зависимости от состава учащихся, их музыкальных способностей, уровня развития, а также и условий учебного процесса, которые автор не может предусмотреть, могут изменяться, варьироваться, заменяться и даже дополняться другими, в данном случае более целесообразными и, следовательно, более полезными.

Степень разнообразия методов и форм работы над воспитанием внутреннего слуха во многом определяется творческими возможностями и инициативностью учителя. Как уже говорилось, важнейшим и обязательным условием совершенствования внутреннего слуха является сосредоточенность внимания, собранность, а также активность слухового аппарата. Известно, что во всем этом большое значение имеет часто сама манера преподавателя вести урок по сольфеджио. Так, вялый, неторопливый, ровный голос педагога обычно расслабляет внимание учеников и тем самым понижает тонус их работоспособности, в то время как веселый, энергичный, жизнерадостный тон активизирует даже самых нерасторопных, медлительных учащихся. Не следует держать их на уроке нарочито строго, «в страхе», как это иногда делают некоторые преподаватели в целях поддержания дисциплины. Любое запугивание обычно вызывает общую возбудимость нервной системы учеников и тем самым плохо влияет на их внутреннюю сосредоточенность и слуховое внимание. Наоборот, нормальная спокойная обстановка в классе, подбадривание педагогом при неудачах, интерес, пробуждаемый специально подобранными формами и методами работы — все это послужит благоприятной почвой для нормального воспитания внутреннего слуха учащихся. Не менее важным фактором является также и сама обстановка проведения урока, которая должна быть спокойной и деловой. Никакие посторонние звуки (даже музыкальные) не должны проникать в класс извне его и не раздаваться в нем. Также иные впечатления, кроме слуховых, не должны привлекать внимание учеников. Именно поэтому необходимо очень осторожно использовать на уроке сольфеджио «для наглядности» таблицы, схемы, рисунки и т. д., ибо развитие музыкального слуха есть, прежде всего, чисто слуховая работа, при которой необходимо, чтобы все навыки, теоретические понятия и пр. доходили до сознания учащихся только через слуховое восприятие их и лишь в дальнейшем закреплялись зрительными и интеллектуальными представлениями о них.

Физическое состояние ученика должно быть бодрое, жизнерадостное. Вялость, пассивность, инертность значительно понизят тонус его работоспособности и отразятся на получаемых результатах. Во время проведения упражнений по разви-

тию внутреннего слуха рекомендуется постоянно следить за тем, чтобы они не утомляли учащихся и не надоедали им своим однообразием. Если ученики становятся рассеянными, невнимательными, легко отвлекаются, значит либо они утомились от этой работы, либо она им надоела. Тогда надо прекратить ее и заняться чем-нибудь другим, как, например, ритмическими играми, пением хором ранее выученных песен, анализом проигрываемых произведений на слух и т. д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Асафьев Б. В. Слух Глинки. Сб. «М. И. Глинка». Музгиз, 1950.
- Благонадежина Л. В. Психологический анализ слухового представления мелодии. «Ученые записки Гос. научно-исследовательского института психологии», т. I. М., 1940.
- Гарбузов Н. А. Внутривибрационный слух и методы его развития. Музгиз, 1951.
- Гарбузов Н. А. Зонная природа звуковысотного слуха. Изд. АН СССР, 1948.
- Гарбузов Н. А. Зонная природа темпа и ритма. Изд. АН СССР, 1950.
- Майкапар С. М. Музыкальный слух. Пг., 1915.
- Островский А. Л. Очерки по методике теории музыки и сольфеджио. М.—Л., 1954.
- Римский-Корсаков Н. А. Летопись моей музыкальной жизни. Музгиз, 1928.
- Римский-Корсаков Н. А. Музыкальные статьи и заметки (1869—1907). СПб., 1911.
- Теплов В. М. Психология музыкальных способностей. Изд. АПН, 1947.
- Чайковский П. И. Переписка. П. Ф. Яковлев. Мекл. Г. Изд. «Academia», 1934.
- Чесноков П. Г. Хор и управление им. М., 1952.
- Шуман Р. Жизненные принципы для молодых музыкантов. Музгиз, 1959.
- Шуман Р. Из жизни моей жены Марианны Рубин, Флорестаны и Элизабеты. «Русская музыкальная газета». СПб., 1894.
- Ястребцев В. О цветном звукозерцании Н. А. Римского-Корсакова. «Русская музыкальная газета». СПб., 1908. № 39. 40.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>От автора</i>	3
Введение	5
Раздел I. Методы и приемы развития музыкальной памяти.	9
Раздел II. Методы и приемы развития внутреннего мелодического слуха	38
Раздел III. Методы и приемы развития внутреннего гармонического слуха	65
<i>Список литературы</i>	91

Серединская Вера Александровна
РАЗВИТИЕ ВНУТРЕННЕГО СЛУХА
В КЛАССАХ СОЛЬФЕДЖИО

Редактор К. Соловьева Техн. редактор В. Кичоровская

Подписано к печати 6/XII 1961 г. А 10052. Форм. бум. 60×90¹/₁₆.

Бум. л. 2,875. Печ. л. 5,75. Уч.-изд. л. — 5,37. Тираж 11 000 экз.
Заказ 2307. Гос. № 29552.

Московская типография № 6 Мосгорсовнархоза.